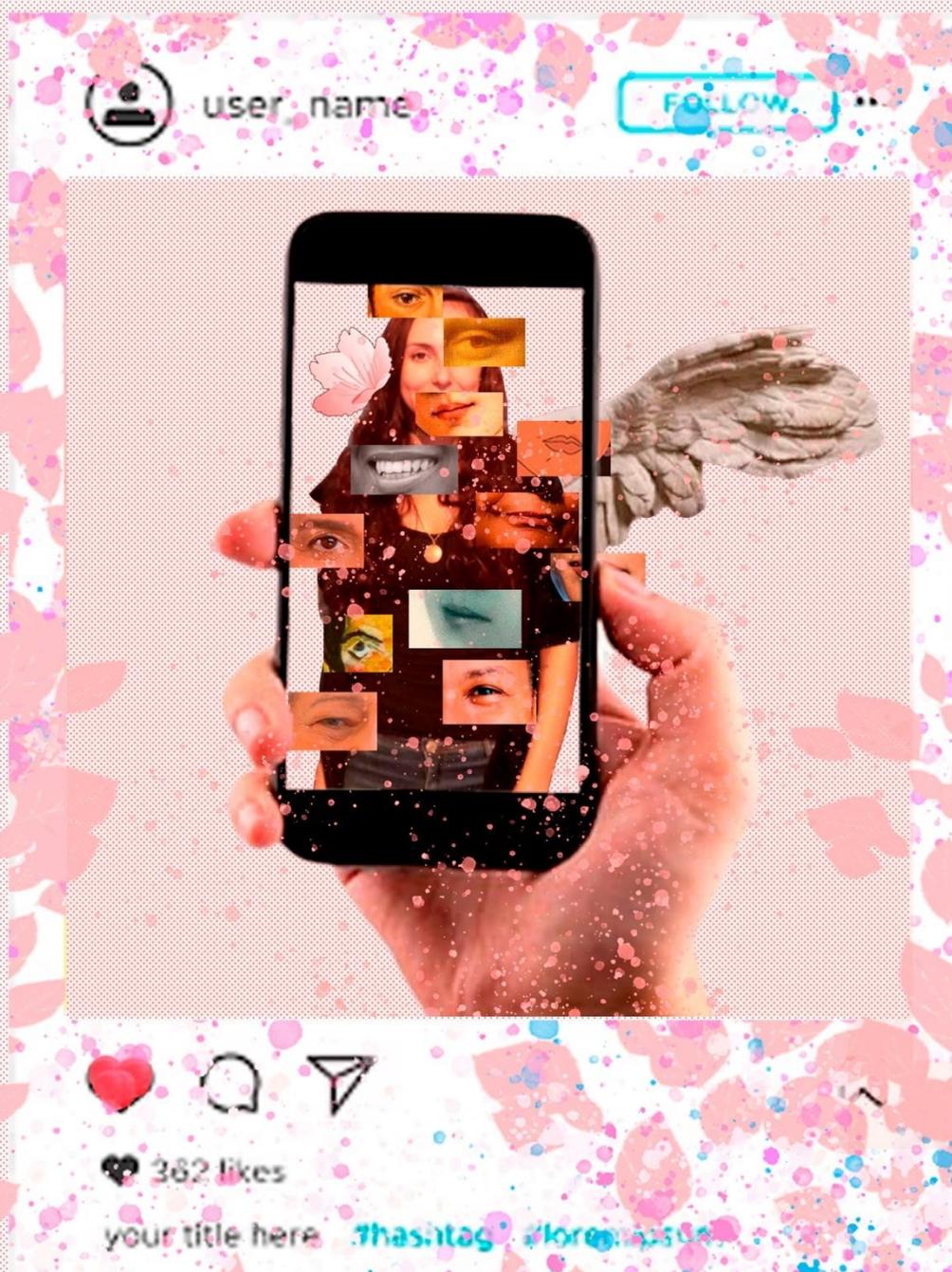


*Jornada da Professora-Artista:
caminhos e descaminhos do aprender
a ser/ver/construir-se em rede*

Isabella Paulino da Silva



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DE RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU**

ISABELLA PAULINO DA SILVA

**JORNADA DA PROFESSORA-ARTISTA:
CAMINHOS E DESCAMINHOS DO APRENDER A SER/VER/CONSTRUIR-SE EM
REDE**

**RIO DE JANEIRO, RJ
2024**

ISABELLA PAULINO DA SILVA

**JORNADA DA PROFESSORA-ARTISTA:
CAMINHOS E DESCAMINHOS DO APRENDER A SER/VER/CONSTRUIR-SE EM
REDE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de Práticas educativas, Linguagens e Tecnologia, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como parte das exigências para obtenção do título de mestra em Educação.

Grupo de pesquisa: Cultura, Audiovisual, Comunicação e Educação – CACE/UNIRIO

Orientadora: Prof. Dra. Adriana Hoffmann Fernandes

**RIO DE JANEIRO, RJ
2024**

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

P586 Paulino da Silva , Isabella
/ Isabella Paulino da Silva . -- Rio de Janeiro, 2024.
135

Orientadora: Adriana Hoffmann Fernandes.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2024.

1. Cultura Visual. 2. Cibercultura. 3. Arte/Educação. I.
Hoffmann Fernandes, Adriana , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Isabella Paulino da Silva

“Jornada da professora-artista: caminhos e descaminhos do aprender a ser/ver/construir-se em rede”

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, __01__ / __07__ / __2024__

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA HOFFMANN FERNANDES**
Data: 18/07/2024 13:23:23-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Adriana Hoffmann Fernandes
(orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **TANIA LUCIA MADDALENA**
Data: 15/07/2024 17:00:49-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Tania Lucia Madalena
(avaliadora externa)

Documento assinado digitalmente
 **BRUNO MATOS VIEIRA**
Data: 14/07/2024 22:05:44-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Bruno Matos Vieira
(avaliador externo)

Documento assinado digitalmente
 **IVANILDO AMARO DE ARAUJO**
Data: 15/07/2024 10:38:17-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ivanildo Amaro de Araújo
(avaliador interno)

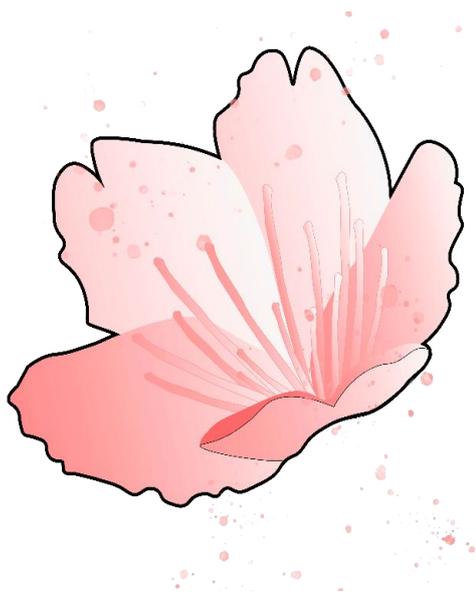


Figura 2 - Flor de Sakura, flor de cerejeira e símbolo de felicidade no Japão. Ilustração digital feita pela autora.

Dedico essa dissertação a minha mãe, Maria, que sempre oferta a mim um amor incondicional, afetuoso e carinhoso. Aonde vou, carrego um pouco dela comigo.

AGRADECIMENTOS



Ingressar no mestrado em Educação pela Unirio foi um sonho concretizado. Uma luz de esperança para a continuidade da minha formação como Arte/Educadora.

Esta pesquisa faz parte de uma busca contínua por conhecimento e autoconhecimento que nunca terá fim, pois no momento que eu determinasse que “sei o suficiente” e que “me conheço completamente”, minha jornada estaria terminada.

Até aqui, muitas mãos me sustentaram. De maneira alguma chegaria sozinha. Foram muitas lutas no âmbito pessoal e profissional pelo caminho e já posso ver que não sou a mesma de antes da pós-graduação.

Agradeço a minha turma de pós-graduação pelo acolhimento afetuoso logo de início, pelas “conversas de bar”, “na mureta da Urca”, na “Lapa”, em “sala de aula”, pelos “corredores da Unirio” e pelo caminho.

Agradeço também a meus professores e professoras de pós-graduação, pelo compartilhamento de seus seres e saberes tão essenciais para minha formação.

Agradeço à minha orientadora, a professora Dra. Adriana Hoffmann Fernandes pela compreensão, pelo apoio constante, dedicado e empático desde sempre.

Não poderia deixar de mencionar o grupo CACE, meu grupo de pesquisa, pelas conversas e reflexões que contribuíram para a expansão de ideias e pensamentos sobre minha pesquisa.

Às sujeitas da pesquisa direciono também meus agradecimentos por apoiarem que eu pesquisasse seus perfis de *Instagram* e suas produções imagéticas tão poéticas e lindas.

Sou grata a meu namorado, companheiro amoroso e colega de turma de mestrado, Diego Marinho, por estar ao meu lado em momentos de calma e, principalmente, de tempestade. Foi nesses momentos que ele segurou minha mão mais forte.

Aos meus amigos valiosos, Jailson, Laisa e Benício, gratidão por me apoiarem e dedicarem tão tenra, acolhedora e sincera amizade.

Sou grata a minha mãe, Maria, que sempre me incentivou a estudar me convencendo de que “estudo é algo que ninguém tira da gente”. O amor dela é incomparável e fenomenal.

Agradeço também ao meu irmão, Isac Samuel, por ser o meu amigo e parceiro de sempre, que, com seu olhar detalhista e reflexivo, proporciona ótimas conversas que me ajudam a refletir.

Compartilho aqui uma das músicas que falaram comigo tantas vezes antes e durante o processo de escrita, pois, para mim, remete à resistência feminina diante das dificuldades.

Dona de Mim

Iza

Já me perdi tentando me encontrar
Já fui embora querendo nem voltar
Penso duas vezes antes de falar
Porque a vida é louca, mano, a vida é louca

Sempre fiquei quieta, agora vou falar
Se você tem boca, aprende a usar
Sei do meu valor e a cotação é dólar
Porque a vida é louca, mano, a vida é louca

Me perdi pelo caminho
Mas não paro, não
Já chorei mares e rios
Mas não afogo, não

Sempre dou o meu jeitinho
É bruto, mas é com carinho
Porque Deus me fez assim
Dona de mim

Deixo a minha fé guiar
Sei que um dia chego lá
Porque Deus me fez assim
Dona de mim

Já não me importa a sua opinião
O seu conceito não altera a minha visão
Foi tanto sim que agora digo não
Porque a vida é louca, mano, a vida é louca

Quero saber só do que me faz bem
Papo furado não me entretém
Não me limite que eu quero ir além
Porque a vida é louca, mano, a vida é louca (...)

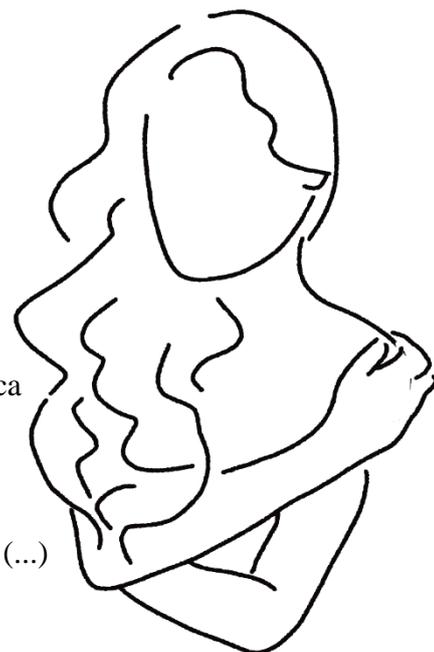


Figura 3 - Amor próprio. Ilustração digital feita pela autora.

RESUMO

Esta pesquisa busca refletir sobre os sentidos das postagens de professoras-artistas em redes sociais e como essas produções refletem seus modos de ver e ser professoras-artistas em estado de formação contínua. As lentes utilizadas para pensar essas questões foram as dos Estudos da Cultura Visual e da Cibercultura, entrelaçados por um viés Feminista. Buscou-se uma compreensão inicial sobre como se dá a junção destes dois aspectos do ser: professora e artista, tendo em vista que, por vezes, parecem conflitar, e por outras, dialogar em uníssono, quando a arte e a educação se mostram arraigadas. Questões como o apagamento das mulheres na história da arte e da educação são refletidas, como uma forma de demarcar a importância das narrativas e produções de mulheres professoras-artistas na atualidade. Também foram pensadas possibilidades de atuações feministas relacionadas às mulheres nos espaços em rede e as múltiplas identidades que assumem nesses espaços multirreferenciais de saber. Foi feito um processo de escrita cartográfico, no qual as criações imagéticas importam tanto quanto as palavras.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Visual; Cibercultura; Feminismos; Professoras-artistas; Arte/educação.

SUMMARY

This research seeks to reflect on the meanings of teacher-artist posts on social networks and how these productions reflect their ways of seeing and being teacher-artists in a state of continuous training. The lenses used to think about these issues were those of Visual Culture and Cyberculture Studies, intertwined by a Feminist bias. We sought an initial understanding of how these two aspects of being come together: teacher and artist, considering that, at times, they seem to conflict, and at others, they dialogue in unison, when art and education appear to be ingrained. . Issues such as the erasure of women in the history of art and education are reflected, as a way of demarcating the importance of the narratives and productions of women teacher-artists today. Possibilities for feminist actions related to women in network spaces and the multiple identities they assume in these multi-referential spaces of knowledge were also considered. A cartographic writing process was carried out, in which image creations matter as much as words.

KEYWORDS: Visual Culture; Cyberculture; Feminisms; Teacher-artists; Art/education.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Capa. Colagem e arte digital feita pela autora. (2022)	1
Figura 2 - Flor de Sakura, flor de cerejeira e símbolo de felicidade no Japão. Ilustração digital feita pela autora.	6
Figura 3 - Amor próprio. Ilustração digital feita pela autora.	8
Figura 4-Mosaico de Perfis (Colagem digital feita pela autora)	12
Figura 5 - Mapa rasgado. Colagem e arte digital feitas pela autora.	12
Figura 6 - Eu sonhadora. Colagem e arte digital feita pela autora.	13
Figura 7 - Tentando florir e dar frutos. Colagem e arte digital feita pela autora.	13
Figura 8 - O Burrinho Candinho. Título de curta-metragem em animação realizado com os estudantes do Ciep Zumbi dos Palmares e feito por meio do projeto Anima Escola do Anima Mundi.	15
Figura 9 - Perfil de artista. Colagem e arte digital feitas pela autora.	18
Figura 10 - Perfil de professora. Colagem e arte digital feitas pela autora.	18
Figura 11- Trechos de cenários de animação. Ilustrações digitais feitas pela autora.	19
Figura 12- Dragão. Recorte e colagem feita por estudante. Fotografia e edição digital feitas pela autora.	20
Figura 13- Mosaico de perfis de mulheres professoras e artistas. Colagem e arte digital feitas pela autora.	20
Figura 14- Centelha artística. Ilustração digital feita pela autora.	21
Figura 15- Proteção de Tela com arte de Juliette Oberndorfer. Um cenário de estudos. Fotografia e alteração digital feitas pela autora.	24
Figura 16- Mais um cenário de estudos. Fotografia e alteração digital feitas pela autora.	29
Figura 17- Estudante pintando um girassol. Fotografia e arte digital feitas pela autora.	32
Figura 18- Estudantes pintando a janela da sala de Arte. Fotografia e arte digital feitas pela autora.	33
Figura 19- Desenho de estudante. Fotografia feita pela autora.	36
Figura 20- Dobradura feita por estudante. Fotografia e alteração digital feitas pela autora.	37
Figura 21- Pássaros de Escher sendo colados de forma coesa por estudante. Fotografia e arte digital feitas pela autora.	37
Figura 22- Colorida. Fotografia e arte digital feitas pela autora.	39
Figura 23- Mulheres empoderadas: Djamilia Ribeiro, Chimamanda Adichie, Marina Silva, Marielle Franco, Sônia Guajajara, Simone de Beauvoir, Ana Mae Barbosa, Malala Yousafzai, Frida Kahlo, bell hooks, Iza, Panmela Castro.	41
Figura 24- Frase de bell hooks. Colagem e ilustração digital feitas pela autora.	42
Figura 25- Quatro gerações de mulheres. Fotografia e arte digital feitas pela autora.	43
Figura 26- Leitura para a pesquisa. Fotografia e arte digital feitas pela autora.	43
Figura 27- Merida, personagem da animação Valente. Ilustração analógica e arte digital feitas pela autora.	46
Figura 28- Frase de Malala Yousafzai, ativista paquistanesa. Ilustração digital feita pela autora.	46
Figura 29- Fotografia de oficina de isogravura realizada pela autora.	48
Figura 30- Armanda Álvaro Alberto, militante e educadora brasileira. Ilustração feita pela autora.	50
Figura 31- Coleção Grandes Mestres da Abril Coleções. Edição e arte digital feitas pela autora.	54
Figura 32-Imagem da capa do livro “A História da Arte” de E. H. Gombrich. Edição e arte digital feitas pela autora.	55
Figura 33- Professora ou artista? Ilustração analógica com arte digital feita pela autora.	59
Figura 34- Fotografia. Desenho realizado por estudante.	63
Figura 35- Feminismos no Instagram. Imagem com edição, recorte e colagem feitas pela autora.	66
Figura 36- Postagem do Perfil de Ludmilla, uma das sujeitas da pesquisa.	68
Figura 37- Postagem do perfil de Rosiane, uma das sujeitas da pesquisa.	68
Figura 38- Personagem. Ilustração analógica feita pela autora.	72

Figura 39- Rizoma. Ilustração analógica feita pela autora.	73
Figura 40- Boca 1. Colagem e arte digital feitas pela autora.	77
Figura 41- Boca 2. Colagem e arte digital feitas pela autora.	78
Figura 42- Boca 3. Colagem e arte digital feitas pela autora.	78
Figura 43- Olhos de Camille Claudel. Ilustração analógica com arte digital feitas pela autora.	79
Figura 44- Boca de Camille Claudel. Ilustração e arte digital feitas pela autora.	79
Figura 45- Professoras-artistas no Instagram. Edição e arte digital feitas pela autora.	81
Figura 46- Convite. Texto com arte digital feitas pela autora.	82
Figura 47- Mosaico de perfis. Colagem e arte digital feitas pela autora.	83
Figura 48- Indicações em rede. Colagem e arte digital feitas pela autora.	84
Figura 49- Print da página inicial do perfil de Ludmilla.	85
Figura 50- Print da página inicial do perfil de Rosiane.	85
Figura 51- Print da página inicial do perfil de Valquiria.	85
Figura 52- Print da página inicial do perfil de Nataskia.	86
Figura 53- Print da página inicial do perfil de Mirna.	86
Figura 54- Postagem do perfil de Rosiane (2022).	88
Figura 55- Sujeita da própria história. Ilustração analógica e arte digital feitas pela autora.	89
Figura 56- Imagem da obra de Judy Chicago editada e com intervenção artística da autora. Link: https://d11fxha3ugu3d4.cloudfront.net/exhibitions/images/2019_The_Dinner_Party_2002.10_DWood man_2018_DSC01916_4000w.jpg	90
Figura 57- Postagem do perfil de Ludmilla (2020).	91
Figura 58- Postagem do perfil de Nataskia (2020).	93
Figura 59- Postagem do perfil de Mirna (2022).	94
Figura 60- Postagem do perfil de Valquiria (2020).	97
Figura 61- Postagem do perfil da autora (2019).	99
Figura 62- Ilustração analógica com edição e arte digital feitas pela autora.	101
Figura 63- Postagem do perfil de Mirna (2022).	103
Figura 64- Postagem do perfil de Mirna (2021).	105
Figura 65- Postagem do perfil de Rosiane (2020).	107
Figura 66- Postagem do perfil de Rosiane (2020).	108
Figura 67- Postagem do perfil de Valquiria (2023).	111
Figura 68- Postagem do perfil de Valquiria (2020).	112
Figura 69- Postagem do perfil de Ludmilla (2021).	113
Figura 70- Postagem do perfil de Ludmilla (2020).	115
Figura 71- Postagem do perfil de Nataskia (2020).	118
Figura 72- Postagem do perfil de Nataskia (2021).	119
Figura 73- Meu modo de ver. Fotografia, edição e arte digital feitas pela autora.	120
Figura 74- Postagem do perfil da autora (2022).	121
Figura 75- Postagem do perfil da autora (2019).	122
Figura 76- Expressões do meu eu. Arte analógica e arte digital feitas pela autora.	123
Figura 77- Minha história e narrativa. Fotografia, edição e arte digital feitas pela autora.	123
Figura 78- A professora-artista. Fotografia, edição e arte digital feitas pela autora.	124
Figura 79- Metamorfose. Postagem do perfil da autora com edição e arte digital.	125
Figura 80- "Se informe" Print de trecho de postagem de Mirna com arte digital feita pela autora.	126
Figura 81- "EUS" Ilustração analógica com digital feita pela autora.	127
Figura 82- Trabalho de formiguinha. Ilustração analógica com digital feita pela autora.	130

SUMÁRIO

CAMINHOS E DESCAMINHOS INICIAIS DA PROFESSORA-ARTISTA	12
1- A PROFESSORA-ARTISTA NA CULTURA VISUAL	23
1.1- O campo da Cultura Visual e a produção de sentidos	24
1.2- Ser professora-artista: reflexões e estudos.....	30
1.3- Sob uma lente Epistemológica Feminista: professora-artista em foco	39
1.4- Ser professora-artista no mundo atual: visualizando por meio da História da Arte	48
2- Contando histórias por meio das Redes: ciberfeminismo nos relatos de mulheres professoras-artistas no Instagram.....	58
2.1- O Ciberespaço e as múltiplas identidades/perfis das professoras-artistas	59
2.2- O ciberespaço como espaço de vozes feministas e artísticas	66
3- ESBOÇANDO O CAMINHAR DA PESQUISA – CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA	71
3.1- Um encontro com a cartografia	72
3.2- Perfis de professoras-artistas.....	81
4- UMA CARTOGRAFIA DOS AFETOS NAS POSTAGENS DAS PROFESSORAS-ARTISTAS.....	86
5- DESCOBERTAS E PERSPECTIVAS SOBRE A JORNADA DA PROFESSORA ARTISTA – SEUS CAMINHOS E DESCAMINHOS.....	124

CAMINHOS E DESCAMINHOS INICIAIS DA PROFESSORA-ARTISTA



Figura 5 - Mapa rasgado. Colagem e arte digital feitas pela autora.

Início em 2012 minha jornada acadêmica cursando Licenciatura Plena em Belas Artes pela UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), curso que almejei ingressar desde a primeira vez em que pesquisei sobre sua existência, pois desde criança era meu desejo ser uma “artista de verdade”. Nesta época, eu achava que para me tornar uma artista, eu precisava fazer parte de um espaço acadêmico que legitimasse a minha atuação. Indubitavelmente, vale ressaltar, que para que eu pudesse fazer parte desse ambiente acadêmico, considero de suma importância destacar o surgimento da política de cotas¹, na qual fui beneficiada especificamente na categoria de estudantes que cursaram a vida toda a educação básica em escolas públicas.

¹ Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012, que garante 50% de vagas em universidades e instituições de ensino técnico federal para indígenas, pretos, pardos, estudantes de escola pública e pessoas com deficiência.

Desta forma, me considero privilegiada, por ter alcançado a oportunidade de ingressar no ensino superior numa universidade pública, algo que meus familiares mais próximos não tiveram a chance de realizar.

Durante a graduação pude experimentar tanto a parte teórica das ciências sociais, como: psicologia, sociologia, antropologia, didática; como também pude contemplar disciplinas ligadas às práticas artísticas, com professores especialistas nas seguintes técnicas como: pintura, escultura, gravura, ilustração e modelo vivo. Ao cursar as disciplinas de “Ensino Artístico I e II”, com o professor Bruno Matos, pude notar nascer dentro de mim uma vontade de lecionar, além de ser artista. Pois, nestas disciplinas, o professor Matos apresentava maneiras de unirmos as práticas artísticas com as metodologias pedagógicas de ensino. No campo teórico, estudávamos autores como Fernando Hernández² da Cultura Visual³ e Ana Mae Barbosa⁴ da Arte/Educação⁵, que me deixaram fascinada pelo ensino artístico como possibilidade para minha existência como profissional. Outro fator que influenciou minha vontade de lecionar, foi minha bolsa de iniciação à docência – PIBID⁶ voltada para o ensino de Artes. Formávamos um grupo de discentes orientados também pelo professor Bruno Matos e pela professora Luciana Dilácio, e montávamos projetos temáticos que incluíam as



Figura 6 - *Eu sonhadora. Colagem e arte digital feita pela autora.*

² Professor de Visualidades Contemporâneas e Investigação baseada nas Artes, na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona. Possui graduação em Filosofia e Letras (Psicologia) pela Universidade de Barcelona e doutorado em Psicologia pela mesma instituição, onde atua como coordenador do doutorado em Artes e Educação.

³ Nesta dissertação todos os campos epistemológicos citados serão escritos com as suas iniciais em maiúsculas, como forma de valorização de suas epistemes.

⁴ Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1936). Professora, arte-educadora e pesquisadora. Sua obra é voltada para a teoria do ensino e a história da arte. Barbosa é responsável pela sistematização da abordagem triangular da arte-educação, que constitui uma das bases conceituais de parâmetros curriculares de ensino de arte.

⁵ O termo “arte/educação”, conforme escrito, vem da concepção da arte/educadora Ana Mae Tavares Bastos Barbosa. A professora explica em seu livro “A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos”, conforme Lucia Pimentel, que “a barra, argumenta, na mais pura lógica informática, indica muito melhor o sentido de *pertencer à* e este sentido está mais próximo do que para ela significa hoje a educação artística.”

⁶ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

linguagens da animação, *ilustração*, pintura, dentre outros, e levávamos para as escolas públicas de Seropédica, cidade onde localiza-se a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na baixada fluminense. Assim, aos poucos percebi que as experiências vivenciadas por mim nas oficinas influenciaram nas minhas futuras práticas pedagógicas em sala de aula. Logo, na minha perspectiva como graduanda de Licenciatura em Belas Artes, a prática artística não se separava da didática.

Concluí em 2017 minha graduação, mesmo ano em que ingressei por concurso público como professora de Artes Plásticas em duas escolas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). Primeiramente, tive um grande choque: “eu tinha me tornado totalmente professora de Artes Plásticas.” Surgiram as demandas de uma recém-formada docente que deveria cumprir uma jornada de 40 horas semanais dentro da escola, atendendo 15 turmas de 1º ao 9º ano, com dois tempos de 50 minutos em cada uma.⁷ O pragmatismo tornou-se uma busca incessante, de modo que eu buscava maneiras desesperadas de tornar acessíveis e “mastigados” os conhecimentos teóricos e práticos que eu tinha aprendido com tanto esforço no curso superior. Inicialmente, eu duvidava de minha capacidade de destripar os saberes para estudantes da educação básica do Ensino Fundamental, já que o ambiente era outro, o público era outro, os materiais acessíveis eram outros: não havia ateliê, nem cavaletes, tinta a óleo ou carvão. No PIBID, era possível ensinar contando com o apoio de um grupo, que tinha tempo para pesquisa, dias específicos para visitação escolar e materiais disponíveis; entretanto, na escola onde iniciei minha atua o, dia a dia, como única professora de Artes Plásticas, dando aula para mais de 300 estudantes por semana, o sentimento de solidão estava sempre presente. O “fazer com” e o “fazer sozinha” fez muita diferença nessa jornada. Para me ajudar nessa demanda hercúlea, conforme fui instruída pelos meus antigos professores na gradua o, aprendi a sempre buscar suporte nos textos de Arte/Educa o, sobretudo, os escritos por Ana Mae Barbosa, grande referência no ensino de Arte no Brasil.

Nesse arcabouço teórico, também notei o incentivo da jun o da experiência artística do professor unida   prática docente. Assim, me deparei com o termo “professor-artista”, o qual inicialmente, confesso que me causou certa estranheza por não me sentir incluída pelo nome. Se a dedica o para lecionar Arte já demandava tamanha entrega, em que momento eu acharia tempo para investir no meu lado “artista”? O esforço inicial demandado para encontrar

⁷ Meu quantitativo numérico de turmas caiu de 15 para 13 com a exigência legal da Prefeitura do Rio de Janeiro para o cumprimento da lei 11.738/2008 que determina o máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária dos educadores para a realiza o de atividades de intera o com alunos e no mínimo 1/3 da jornada de trabalho dedicado a atividades extraclasse. Assim, cumpro 26 tempos de 50 minutos de intera o com estudantes e o restante das horas de planejamento.

conteúdos e atividades interessantes para os estudantes me fez deixar de lado a minha produção pessoal artística que entrou em um longo estado de hibernação para dar lugar a produção dos estudantes. Passei a recordar de alguns dos meus professores de graduação que me diziam que passaram a diminuir a produção artística própria devido a dedicação exclusiva às aulas, mas tinham uma nostálgica saudade dos tempos de criação. Dessa forma, meus antigos “professores-artistas” também pareciam ter conflitos com esse termo.

De início, o meio que encontrei em vista para conciliar o que aprendi com o que os educandos deveriam aprender, foi levando minhas paixões artísticas aliadas as orientações curriculares do município do Rio de Janeiro, como: animação, pintura e ilustração. Assim, vejo o quanto minha formação em Universidade pública, bem como a participação em um programa educacional como o PIBID, impactou minha atuação na escola pública. Meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) de graduação, intitulado “Animação como Recurso Pedagógico: acompanhando vivências através do projeto anima escola”, orientado pela professora-artista Giselle de Carvalho, também foi uma forma de amplificar minha formação como pesquisadora, além de Arte/Educadora. A partir dos conhecimentos construídos em meu TCC, logo que soube das inscrições, busquei participar do Projeto Anima Escola em 2018, braço educacional do Anima Mundi, que levava a linguagem da animação para as escolas do

Município do Rio de Janeiro. A animação produzida pelos estudantes⁸ foi selecionada para participar da Sessão Futuro Animador do Anima Mundi em 2019; assim, os estudantes puderam assistir à produção deles em uma sala enorme de cinema, com várias outras turmas de outras escolas presentes. Foi uma grande conquista para eles poderem ver suas produções irem para além dos muros da escola e foi uma grande alegria para mim ver que tudo que eu aprendi na universidade estava sendo posto em prática em sala de aula.



Figura 8 - O Burrinho Candinho. Título de curta-metragem em animação realizado com os estudantes do Ciep Zumbi dos Palmares e feito por meio do projeto Anima Escola do Anima Mundi.

Já estava atuando como professora de Artes Plásticas há 3 anos, quando em janeiro de 2020, houve a abertura de inscrições para uma disciplina de férias promovida pelo PPGEDU (Programa de Pós-Graduação em Educação), da UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), intitulada: “Cultura Visual e Animação

⁸ Animação intitulada “O Burrinho Candinho”, de 2018, realizada na fase de animação autônoma do projeto Anima Escola. Youtube, 5 dez. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cKRSW0rvyHk>> Acesso em: 30 fev. 2023.

na Escola", que cursei como ouvinte em fevereiro do mesmo ano. Soube deste curso por meio de uma divulgação que alguém fez em um grupo de *WhatsApp*, chamado "Artes Visuais", composto por professores da Prefeitura do Rio de Janeiro. Foi neste curso que conheci a professora Dra. Adriana Hoffmann e li seus artigos relacionados à animação, mídias e educação. Alimentei ali meu desejo de realizar uma pesquisa orientada pela professora, devido aos temas de meu interesse relacionados à linguagem da animação, mídias, educação e Cultura Visual que ela abordava em seus encontros. Desde o término do curso de extensão, ingressei como ouvinte do grupo de pesquisa CACE (Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação) coordenado pela professora, que contribuiu para minha construção teórica do campo da Cultura Visual (principal foco de pesquisa do CACE) no qual passei a tomar ciência do termo "visualidades", que explicarei com mais detalhes posteriormente, mas que em breve resumo se refere às múltiplas formas de ver/compreender sobre determinados assuntos.

Então, refletindo sobre a minha prática docente através do campo da Cultura Visual, revisitei o termo "professora-artista", que para mim era incongruente com as minhas experiências no magistério, já que eu encontrava uma grande dificuldade de conciliar os dois aspectos do ser. Todavia, essa era a minha forma de ver e possivelmente não era a única. Assim, percebi um desejo interno de conhecer as perspectivas de outras professoras-artistas e quais sentidos encontravam em sua atuação/constituição.

Em março de 2020, o surto pandêmico da COVID 19, afetou todas as esferas de funcionamento sociais, e, por consequência, provocou o primeiro fechamento das escolas do Município do Rio de Janeiro como medida para diminuir a contaminação do novo coronavírus e assegurar o bem-estar da sociedade. No início, seriam apenas 15 dias em que as escolas não seriam abertas, porém, com o passar do tempo, mais dias foram acrescentados a esse prazo e as medidas protetivas de distanciamento físico foram aumentando conforme os casos de contaminação foram surgindo. O uso obrigatório de máscaras foi exigido, e, além das escolas, estabelecimentos comerciais foram fechados. Medidas de distanciamento físico passaram a ser recomendadas por entidades governamentais e institucionais para aqueles que pudessem ficar em casa, de modo que, houve o *lockdown*⁹ no Brasil.

⁹ De acordo com a reportagem do portal G1, o termo em inglês se refere à medida de fechamento de regiões, durante o período de pandemia de Covid-19. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/05/06/entenda-o-que-e-lockdown.ghml>> Acesso em: 25 maio 2022.

No primeiro ano de pandemia, envolta em medos e incertezas com relação ao futuro de minha família e de meu país, busquei maneiras de me manter saudável em meio a uma pandemia assustadora e desconcertante que nunca imaginei presenciar. Vivendo a impossibilidade de estar presencialmente no colégio no qual estou alocada e nos demais espaços de saber, a maneira possível de continuar lecionando e aprimorando meus conhecimentos profissionais de forma contínua foi por meio da internet. De repente, tive que me habituar com videochamadas e reuniões on-line com a escola, grupo de pesquisa, família e amigos. Para aumentar o meu repertório de saberes e levar propostas possíveis para meus estudantes no contexto remoto, passei a acompanhar variados cursos de arte on-line, postagens e as demais produções de arte-educadores e artistas que se reinventaram com conteúdos adaptados às redes sociais, desfrutando então de seus processos de didática, comunicação, criação, criatividade e expressividade diante do caos instalado no Brasil e no mundo.

Como cidadã na contemporaneidade, imersa em um contexto de novas mídias digitais, possuo, assim como muitas pessoas, perfis em redes sociais. Durante a pandemia, decidi que além do meu perfil de professora no *Instagram*, eu precisava de um perfil de artista, para postagens das minhas produções pessoais, que abordassem qualquer temática que eu desejasse e sentisse vontade de refletir, já que no meu perfil de professora, eu divulgava, em geral, os trabalhos dos estudantes nas aulas de Artes. Assuntos ligados a meus sentimentos, ideias ou pensamentos, e processos criativos eram tópicos que eu não conseguia explorar no perfil de educadora. Assim, administro dois perfis, um de professora e um de artista, que são respectivamente: **@isabella.believe** e **@isa_bellartes**.



Figura 9 - Perfil de artista. Colagem e arte digital feitas pela autora.



Figura 10 - Perfil de professora. Colagem e arte digital feitas pela autora.

Ademais, pude perceber que, de todos os perfis que eu acompanhava durante esse período, obtive maior identificação com aqueles cujos sujeitos eram mulheres, professoras e/ou artistas que postavam conteúdos ligados a uma perspectiva artística sob uma ótica feminina. Aqui destaco alguns perfis: @_ludd_, @rjd_art, @artivistasonhadora, @codornatrepidante, @mari_ftavares, @shaymarias, @gikadesenha, @anacristinadossantasmoura e @fernandamontoni. Algumas delas são professoras, outras artistas e mais outras professoras-artistas. A dona deste último perfil, Fernanda Montoni, realizou um curso sobre cenários de animação durante o contexto pandêmico, o qual pude participar de modo on-line.



Figura 11- Trechos de cenários de animação. Ilustrações digitais feitas pela autora.

Como mulher feminista, que busca valorizar as conquistas daquelas que vieram antes de mim e daquelas que são minhas contemporâneas, vislumbrei realizar uma pesquisa com sujeitas mulheres. Reconhecer que havia algo que me unia a elas num momento tão difícil como o vivido por nós na pandemia, nossos desejos educacionais e/ou artísticos, me trazia uma força para me enxergar como professora-artista nesse momento. Arte e ensino como forma de esperança.

Essas mulheres em rede que apresentavam suas artes e suas pedagogias, fazem parte de um complexo processo histórico na qual elas ainda dão continuidade nesta tessitura. As mulheres as quais seguia em redes sociais, viam-se como artistas, outras como professoras e mais algumas como professoras-artistas ou artistas-professoras. Cogitei se achavam fácil reconhecerem-se assim e qual seria o papel das redes nessa construção/formação. De certa forma, eu busquei com a criação de um novo perfil de artista, uma maneira de me reconhecer e ser reconhecida como artista, além de educadora.



Figura 12- Dragão. Recorte e colagem feita por estudante. Fotografia e edição digital feitas pela autora.

A partir dessa busca de formação continuada na internet, uma “centelha artística” reacendeu dentro de mim. Naquele contexto de pandemia, a arte era como um instrumento de resistência e manutenção da sanidade mental durante o total distanciamento físico. Senti então, a vontade de voltar a criar artisticamente e de me expressar tal qual aquelas mulheres

faziam em seus conteúdos em rede. Então, caso eu, na condição de professora, voltasse a produzir conteúdo artístico, já seria o bastante para me entender como uma “professora-artista”? Apesar da aparente obviedade desta pergunta, a meu ver, esta carregava uma complexidade maior do que uma simples análise sintática do termo, pois ainda não estava claro em minha mente, o quanto de criação artística, tempo de produção e reconhecimento do meu trabalho seria necessário para validar o termo “artista” da “professora-artista”.

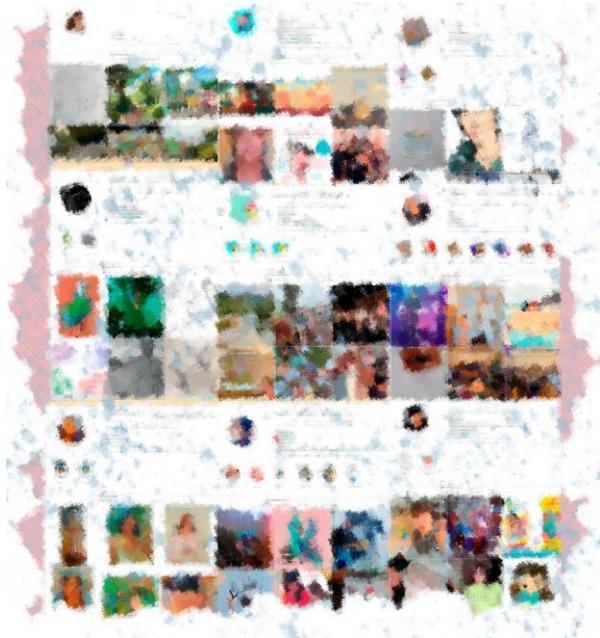


Figura 13- Mosaico de perfis de mulheres professoras e artistas. Colagem e arte digital feitas pela autora.

Com o tempo, reforcei o desejo de realizar uma pesquisa focada não em objetos de pesquisa, como em uma pesquisa de cunho positivista, de caráter quantitativo, mas com foco em “sujeitas de pesquisa” e suas relações consigo mesmas e com suas próprias produções, bem como seus modos de ver e ser que acontecem também em redes virtuais. Mais precisamente, aquelas que tivessem a tessitura entre o ser: professora e artista, que é o que eu almejo ser/viver.

Logo, é importante ressaltar que embora o foco sobre o termo professora-artista possa suscitar uma aparência de que esta pesquisa seja resumida em apenas uma questão dicotômica entre esses dois termos, esta se compreende de forma mais abrangente como uma análise

de questões heterogêneas de forças que atravessam as professoras e artistas. Compreender de forma profunda sobre as produções das professoras-artistas que atuam em rede é refletir sobre as questões plurais que se entrelaçam a estas sujeitas, como o feminismo, a educação, o apagamento histórico das mulheres, o corpo da mulher e seus respectivos saberes corporificados/localizados. Considerando estes importantes aspectos plurais, foi escolhida como metodologia desta pesquisa o método cartográfico, cuja concepção, de acordo com Kastrup (2009) concebe tais multiplicidades de forças heterogêneas, que se entrelaçam de forma rizomática. Portanto, tais forças serão trazidas e refletidas no decorrer desta dissertação, na qual no decorrer de seu corpo serão trazidas ilustrações e fotos com intervenções digitais feitas por mim, como maneira de apresentar tanto o meu lado artista quanto o meu lado professora. Não há hierarquia de valores entre as imagens e o texto, pois ambos se interconectam, comunicam e ao mesmo tempo são independentes.



Figura 14- Centelha artística. Ilustração digital feita pela autora.

OBJETIVO GERAL

Neste ínterim, decidi que não abriria mão de nenhum aspecto da minha atuação profissional, nem da artista, nem da professora, e que o ponto gerador desta pesquisa estaria não somente na conexão entre esses dois termos, mas também na complexibilidade de questões que se relacionam a estes termos, como o recorte de gênero, questões político-sociais e históricas, que serão problematizados e refletidos por intermédio do objetivo central, que se encontra na pergunta a seguir:

Quais são os possíveis sentidos das produções artísticas e imagéticas criadas e postadas pelas professoras-artistas na rede social do *Instagram* e como tais postagens podem contribuir na construção/formação contínua dessas sujeitas em seus modos de ver, de acordo com a perspectiva da Cultura Visual?

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A partir do questionamento do objetivo geral, outros complementares tendem a surgir:

- Os termos professora e artista se antagonizam ou são complementares?
- Como ambos os aspectos constituem para as mesmas um espaço de resistência do ser?
- Quais as contribuições das redes sociais como forma de construção de visualidades, exposição midiática, visibilização e reconhecimento para essas mulheres?
- Como elas se apresentam em redes? Esses espaços virtuais representam uma extensão da sala de aula, ou do ateliê/espço pessoal de criação?
- Quais assuntos essas professoras-artistas abordam em suas postagens?
- Quais indicativos nas postagens das professoras-artistas podem demonstrar alguma forma de ativismo ou posicionamento feminista?

Essas e outras questões sobre o contexto das professoras-artistas serão abordadas nesta dissertação que se utiliza da perspectiva do campo da Cultura Visual bem como do método cartográfico de Investigação Baseada em Artes (IBA). É de suma importância ressaltar que esta pesquisa não busca respostas universais, e sim, reflexões a partir de subjetividades justapostas e em constante diálogo.

Autores como Nicholas Mirzoeff, Ricardo Campos serão trazidos para reflexões sobre o campo da Cultura Visual ao longo de todo o texto; já para abordar a ideia de educação e de Arte/Educação, serão utilizados referenciais teóricos como Ana Mae Barbosa e bell hooks; outrossim, para pensar sobre uma lente epistemológica feminista, trago pensamentos de bell hooks, Chimamanda Ngozi, Carla Akotirene, Linda Nochlin, Ana Mae Barbosa e Luciana Gruppelli; para falar de cibercultura, utilizo Edméa Santos, Heloísa Buarque, Lucia Santaella, Pierre Lévy. Os caminhos metodológicos da pesquisa terão embasamento em pesquisadores como Lutiere Valle, Fernando Hernández e Virgínia Kastrup.

Logo, a presente pesquisa está dividida inicialmente em 5 capítulos específicos que buscarão ir ao encontro dos objetivos desta pesquisa. No primeiro capítulo, introduzo brevemente quem sou, minha história e o contexto sociopolítico no qual me encontro, que é diferente do contexto de minha mãe e avós; bem como busco explicar as lentes epistemológicas que me guiam, da Cultura Visual e Feminista; ademais, busco tensionar o termo professora-artista, e introduzir as visualidades das mulheres artistas na história da Arte. No segundo capítulo, busco tratar da cibercultura, das múltiplas identidades possíveis em redes e sobre o papel das redes como possíveis ambiências formativas de ativismos feministas. Já no terceiro capítulo, disserto sobre a metodologia que contribuiu para uma perspectiva heterogênea de temáticas que envolvem ser professora e artista; apresento também os perfis das professoras-artistas indicadas para as análises. No quarto capítulo, prossigo para as análises das postagens, trazendo as reflexões cartográficas. No quinto, demonstro as descobertas a partir dos processos reflexivos da pesquisa.

1- A PROFESSORA-ARTISTA NA CULTURA VISUAL

Neste capítulo, utilizo-me do viés da Cultura Visual e de uma “lente feminista” para abordar diferentes questões que se entrelaçam no contexto sócio-histórico atual que também abrange o contexto de muitas mulheres, perpassando por questões referentes à importância da perspectiva feminista para o âmbito acadêmico, as motivações que me levaram ao enfoque da mulher professora-artista, bem como meu compromisso como educadora com relação ao apagamento das mulheres na história da Arte e a importância da ocupação das professoras-artistas dos novos espaços expositivos midiáticos como forma de resistência. Organizei esse capítulo em 4 subcapítulos. Início trazendo noções sobre o campo da Cultura Visual e sua importância para a compreensão da produção de sentidos e entendimentos na sociedade. Em

seguida, adentro em compreensões que abrangem a formação que envolve o ser professor e o ser artista. No terceiro, permeio reflexões que me levaram a conduzir essa pesquisa por meio de uma lente epistemológica feminista. No quarto, busco trazer questões de gênero que envolveram a carreira de professora e de artista.

1.1- O campo da Cultura Visual e a produção de sentidos



Figura 15- Proteção de Tela com arte de Juliette Oberndorfer. Um cenário de estudos. Fotografia e alteração digital feitas pela autora.

Partindo das definições do campo da Cultura Visual e das visualidades, da forma como as maneiras de “ver” são socialmente construídas, não neutras e não inatas a cada ser humano, perpassando também por relações de poder, almejo ir ao encontro do objetivo desta pesquisa que visa pensar sobre a construção da professora-artista que acontece enquanto ela produz imagens e posta em mídias sociais em um processo de visualização do ser. Para isso, preciso adentrar na importância das imagens para o campo.

Vivemos cercados por imagens na contemporaneidade. As gerações do século XXI encontraram um cenário onde impera a onipotência das imagens, em modo físico, com: posters, banners, outdoors, embalagens, indumentária etc.; e em modo virtual: com sites, anúncios,

vídeos e redes sociais. A multiplicação de aparatos técnicos e a maior democratização de acesso a esses bens ampliou os modos de ver por meio de telas, janelas virtuais para o mundo. Por meio das novas mídias digitais, as imagens são reproduzidas em milésimos de segundos em diversos dispositivos e interfaces, em diferentes lugares ao redor do mundo, possibilitando trocas de informações de uma maneira contínua e intensa como nunca vista antes em toda história.

Ricardo Campos, em seu livro “Introdução à Cultura Visual: Abordagens e Metodologias em Ciências Sociais”, ilustra a situação que vivenciamos atualmente na nossa sociedade, destacando, porém, que as imagens acompanham a humanidade desde antes dos aparatos técnicos, embora hoje estejam tão atreladas e associadas a estes no imaginário coletivo:

Existimos, por isso, cercados de ecrãs. Alguns acrescentariam que vivemos obcecados por eles. Táteis ou não, parece que vieram para ficar e marcam, de facto, aquilo que de mais contemporâneo temos que concerne à cada vez mais inabalável aliança entre imagem e tecnologia. Convém frisar que a imagem acompanhou o homem desde os tempos remotos e não é, por isso, uma invenção recente. O que é relativamente novo na história da humanidade é a multiplicação de aparatos técnicos que, particularmente desde o aparecimento da fotografia e mais tarde do cinema, no século XIX, vieram transfigurar definitivamente não apenas a ontologia da imagem mas igualmente a nossa vivência visual no mundo. (CAMPOS, 2013, p. 2)

Para Ricardo Campos (2013), a disseminação de imagens técnicas¹⁰ e eletrônicas da atualidade tornaram possíveis os diálogos sobre uma cultura planetária, ao mesmo tempo que deslocam imaginários antes limitados a “vetores espaciotemporais” antigos. Deste modo, aprendemos sobre diversas culturas sem sair do lugar. As imagens transmitem informações, conhecimentos, ao mesmo tempo também tem a capacidade de narrar histórias e carregar sentidos que são interpretados de maneiras diferentes pelas pessoas que as visualizam. Nesse contexto, onde as imagens ganham cada vez mais espaço e afetam e são afetadas por quem as visualiza/produz, os estudos da Cultura Visual, tornam-se de extrema importância para refletir sobre o papel das produções das professoras-artistas em rede, o seu impacto e geração de significado para as demais arte/educadoras e artistas autônomas.

A Cultura Visual constitui-se como um campo interdisciplinar que dialoga com diversas áreas do conhecimento, tais como Artes, Comunicação, Sociologia, e demais campos, inclusive com a área da Arte/Educação. Ao mesmo tempo, as visualidades da Cultura Visual se

¹⁰ Segundo Flusser, uma imagem técnica é toda e qualquer espécie de imagem produzida por meio de mediação técnica, inclusive as imagens digitais. Disponível em: <https://select.art.br/a-arte-das-imagens-tecnicas/#:~:text=Segundo%20Flusser%2C%20uma%20imagem%20t%C3%A9cnica.Futuro%20e%20a%20editora%20F10>. Acesso em: 02 mar. 2023.

confirmam como seus próprios objetos de estudo que analisam as nossas relações com as imagens e as nossas formas de olhar. Já as imagens de interesse deste campo vão desde obras de arte clássicas até panfletos, videoclipes e ilustrações digitais, não havendo uma hierarquia de valor sobre quais imagens são mais dignas de serem pesquisadas. A Cultura Visual tem interesse nas produções artísticas de toda História da Arte, bem como em todos os artefatos visuais produzidos na contemporaneidade, posto que estamos cercados de imagens.

Além do interesse pelas imagens, com os estudos da Cultura Visual, é possível compreender que o ato de “olhar” passa por uma construção social, histórica, política e econômica, portanto, cultural. A própria produção do que será visto está arraigada ao contexto em que se produz. Sobre a definição de Cultura Visual, Ricardo Campos (2013), afirma que:

A Cultura visual é, em primeiro lugar, um “repositório visual” relacionado com contextos coletivos e particulares, onde linguagens e signos visuais são elaborados e trocados. É, em segundo lugar, um “modo de produzir, apreender e decodificar visualmente a realidade”, tendo em consideração a natureza cultural e psicossocial da percepção, da cognição e da representação visual. Por último, é um “sistema” composto por um “aparato tecnológico, político, simbólico e econômico”, enquadrado num horizonte sociocultural e histórico mais amplo, com o qual convive, que ajuda a moldar, tal como é por este configurado. (CAMPOS, 2013, p. 53)

Deste modo, podemos destacar que quando falamos de Cultura Visual, estamos falando de produções visuais das mais variadas que envolvem diversas linguagens, meios e modos de produção e comunicação, bem como de contextos culturais, históricos, políticos e sociais que envolvem todo o universo dos estudos visuais.

Para Campos (2013, p. 53), os estudos da Cultura Visual têm a ver com uma “esfera particular da cultura” e a ideia de “repositório visual”, para ele, está ligada a toda uma “panóplia de artefatos inventados pelo homem”, que tem como objetivo exprimir o visível por meio de “desenhos, pinturas, roupas, adornos, fotografias, mobiliário, etc”. Porém, não apenas as imagens, mas as relações sociais também entram como pauta nos estudos da Cultura Visual, devido aos “modos de olhar” que se instalam nas sociedades e estão relacionados com desigualdades sociais.

Quem olha, o que olha e de que modo olha, são indagações centrais para escrutinar as singularidades da cultura visual num recorte histórico ou social preciso. Para as ciências sociais estas são questões tanto mais cruciais quanto se sabe que o “campo da visibilidade” (Brighenti, 2007) é marcado por assimetrias que, no fundo, indiciam posições desiguais no campo social. Tais discrepâncias são reveladoras sobre quem é mirado e porquê. (CAMPOS, 2013, p. 53)

Portanto, não apenas as imagens em si, mas as relações que mantemos com as imagens e com o campo do visível, o que pode e o que não pode ser visto, são de interesse desse campo. Aquele que vê, que olha, bem como o que não vê e não olha, estão, ambos, imersos em um universo social de relações de poder vinculadas às “visualidades”, termo de vital importância para compreensão do “ver” como resultado de construção social. Nicholas Mirzoeff (2016), proeminente autor do campo dos Estudos da Cultura Visual, resgata a origem do termo visualidade e o define em seu artigo “O Direito de Olhar”.

[...] a visualidade foi nomeada como tal em inglês por Thomas Carlyle, em 1840, para se referir ao que ele chamou a tradição da liderança heróica, que visualiza a história para sustentar a autoridade autocrática. Desta forma, visualizar é produzir visualidade, ou seja, é fazer os processos da história perceptíveis à autoridade. Esta visualização era atributo exclusivo do Herói. A visualidade era considerada masculina, em tensão com o direito de olhar que tem sido descrito em diferentes situações como feminino, lésbicas, queer, ou trans. (p.747)

Para o autor, a visualidade tem a ver com poder e aquele que vê, tem poder sobre o observado, que denotam ainda mais o fator de “construção social” do olhar. Campos (2013), trata da diferença entre os termos “visão” e “visualidade”, ressaltando que o primeiro refere-se a capacidade física e orgânica de enxergar, enquanto o segundo refere-se aos modos de interpretarmos o que vemos de acordo com nossa cultura. Nesse sentido, para ele, a visualidade é algo construído e afetado pelo meio que vivemos, dialogando, assim, com as reflexões de Nicholas Mirzoeff. Mirzoeff (2016) apresenta um termo “complexo de visualidade”, que seria uma forma de visão sistêmica, uma hegemonia do olhar utilizada para classificar, separar e estetizar artefatos culturais. Deste modo, tudo aquilo que abrange as formas como vemos/interpretamos a sociedade e seus modos de funcionamento, mesmo de forma inconsciente, revelam leituras de mundo muitas vezes sistematizada. Para Campos (2013), o que definimos como belo ou feio, masculino ou feminino, novo e velho, dentre outros binarismos, por exemplo, e a maneira como apresentamos visualmente esses conceitos revelam uma orientação de sentido cultural.

É importante ressaltar que Campos (2013), evidencia a Cultura Visual como uma cosmovisão, que abrange tanto a Cultura Visual hegemônica, fundada em visualidades (modos de ver) dominantes, quanto outras visualidades possíveis, não necessariamente contraditórias e antagônicas.

A cultura visual de um círculo social demarcado pode ser percebida como uma estrutura complexa composta por uma cadeia de universos e subuniversos, com os seus agentes, objetos e métodos próprios de produção, difusão e recepção de bens visuais. É um sistema não estático, mas em constante renovação, fruto da velocidade de transformação dos agentes, das inovações tecnológicas e das forças de poder que

configuram relações de cooperação e conflito. É, igualmente, uma cosmovisão, uma forma peculiar de perceber e retratar a realidade, que apela a diferentes linguagens, capacidades cognitivas e modelos sensoriais. Em concordância, poderíamos, por hipótese, considerar a existência, num mesmo recorte sociocultural, de uma cultura visual hegemônica convivendo com diversas micro ou subculturas visuais representando propostas estéticas ou ideológicas alternativas, formas singulares, não necessariamente antagonistas, de olhar e retratar visualmente o mundo. (p. 54)

Para Mirzoeff (1999 apud Campos 2013, p. 55), a Cultura Visual está intimamente ligada a uma “tendência moderna para ‘visualizar a existência’”. Sobre a tendência de “visualizarmos a existência”, Campos (2013), destaca que:

Esta é uma competência relativamente recente da história da humanidade. Nesse quadro, vários são os apetrechos que se dedicam a facilitar a nossa observação e manipulação do real. A pretensão de domínio visual do mundo está presente nas incontestáveis invenções, que principalmente desde o século XIX, tem reforçado grandemente esta aptidão para visualizarmos o ambiente e dialogarmos através de imagens. (p.55)

Das imagens microscópicas às imagens de satélites que mostram o espaço, das imagens de seres das profundezas do mar àquelas que representam os cantos mais remotos da terra, conforme Campos (2013), vivemos uma “cultura ocularcêntrica”. Nesse contexto, as imagens, constituídas como “artefatos visuais” importam para o campo da Cultura Visual devido ao seu caráter comunicativo. Campos (2013) nos traz as perguntas:

Qual o sentido das imagens? O que é que certa imagem manifesta? Estas são questões que têm merecido a atenção de leigos e estudiosos, ocupados com a profusão de ideias, sensações e emoções que uma (aparentemente) simples imagem pode induzir. De onde desponta o significado? O que quis determinado autor das imagens, seja esse cineasta, fotógrafo e pintor, transmitir a partir daquele rol de elementos pictóricos? Independentemente das questões e respostas que surjam, algo parece certo: as imagens são veículos de significado. (p. 23)

Portanto, considerando que as produções autorais imagéticas comunicam e que as intenções, interações e modos de produzir de seus autores são de interesse do campo da Cultura Visual, volto-me para pensar os possíveis sentidos das produções postadas por professoras-artistas por meio da rede social do *Instagram*. Esta rede social possui grande enfoque em imagens e produções audiovisuais, algo que me convida a utilizá-la tendo em vista minha busca por uma produção artística visual, sendo uma das redes sociais mais utilizadas no mundo.

Lembro da fala de uma colega de universidade, dizendo que gostava de imprimir suas próprias ilustrações digitais como meio de torná-las concretas, presentes e visíveis ao seu olhar. Refletindo sobre esse ato, compreendi esse esforço como uma maneira que a mesma encontrou para se enxergar como artista. De alguma forma, ter as próprias produções diante de seus olhos,



Figura 16- Mais um cenário de estudos. Fotografia e alteração digital feitas pela autora.

no caso, ali, em mãos, fortalecia a jornada dessa artista que também estava estudando para ser educadora no mesmo curso de licenciatura que eu. Nessa perspectiva, para essa colega, suas criações artísticas serviam como um reforço visual que confirmava sua identidade como artista. As imagens produzidas por ela, importavam, pois, se relacionavam com seu próprio ser. Assim sendo, da mesma maneira, as imagens virtuais, postadas em rede, poderiam contribuir nessa visualização.

Na pós-graduação, passei a refletir sobre minha constituição como professora-artista e pude notar como aprendo por meio de redes de relações, constituídas, seja presencialmente, seja por relações on-line. Os modos de ser/viver de outras pessoas me afetam e, tantas vezes, só encontro os resultados desses afetamentos muito tempo depois de ter convivido com as pessoas como no caso dessa colega de universidade que citei anteriormente.

Inclusive, passei a imprimir meus trabalhos como ela algum tempo depois quando já estava dando aula e afastada de um convívio físico com a mesma. Organizei um mural utilizando os meus trabalhos virtuais e analógicos. Aprendi quase que “virtualmente” com esta colega citada, no sentido de não tê-la perto de mim, isto é, por meio da minha memória, algo que a vi fazer a muito tempo atrás.

Quando penso no meu refletir sobre atitudes e falas de colegas, professores e artistas, que podem acontecer muito depois do ocorrido, compreendo que minha formação enquanto arte/educadora acontece de maneira contínua, intermitente e provavelmente, nunca estará acabada. Da mesma forma, meu desejo é que as questões desta pesquisa se renovem e se expandam por intermédio de novos pontos de vistas que possam surgir com o andar dos tempos. Um eterno “dever”. Percebo assim, que busco manter uma atitude crítica-reflexiva com o campo da Educação e das Artes, com as formas de construir conhecimentos, aprender, compartilhar e ensinar.

Intuí que me conceber como uma professora-artista em contínuo processo de formação e refletir sobre a produção de outras professoras-artistas seria de vital importância para dar

continuidade a meu crescimento profissional e intelectual também como pesquisadora. Almejei que minha pesquisa pudesse contribuir não apenas para a minha formação, mas também, para a formação de outras educadoras e artistas que quisessem pensar sobre os nossos modos de ver e de nos constituirmos enquanto sujeitas mergulhadas em uma Cultura Visual.

1.2- Ser professora-artista: reflexões e estudos

Como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, etapa da educação destinada à alfabetização, fui ao encontro de reflexões que me fizeram questionar o meu papel como arte/educadora no espaço escolar no qual atuo. Tive que encarar a dura realidade de que minha disciplina não era considerada “essencial” na formação dos estudantes, mas era vista como "atividade extra" ou “recreativa” pelos meus pares, portanto, não constituindo uma disciplina formadora de cidadãos plenos. Assim, pude perceber que, inclusive para meus estudantes, arte não seria um direito essencial à formação. As disciplinas de direito ou pelo menos, as mais respeitáveis, são, para estes sujeitos, português, matemática, ciências, geografia e história, conhecimentos vastamente cobrados nas provas da Prefeitura. Ou seja, disciplinas institucionalmente legitimadas pelo espaço escolar.

Assim, a disciplina a qual leciono sobrevive na insalubridade, com a falta de um espaço adequado para ser trabalhada, ou seja, uma sala de artes, bem como com a falta de materiais e recursos para a prática artística (de modo que tenho que gastar dinheiro do meu bolso muitas vezes). Tenho à minha disposição somente dois tempos de aula para cada turma de 1º ao 5º ano (de modo que tenho 13 turmas). A disciplina a qual leciono, não tem seu devido valor por grande parte da comunidade escolar, inclusive pelos pais dos estudantes.

Apesar de sentir na pele a desvalorização da área em que atuo, como pesquisadora, além de professora e artista, busquei me conscientizar por meio de arcabouço teórico para que eu pudesse compreender as perspectivas daqueles que não compartilham das mesmas visões de mundo que eu. A obrigatoriedade do ensino de arte em todos os níveis do Ensino Fundamental é extremamente recente, e minha aprovação em concurso público para atuar como professora de Artes Plásticas só foi possível graças a **lei 13.278/2016**, que decreta que as disciplinas de Artes Visuais, Dança, Teatro e Música devem estar presentes em todos os níveis da Educação Básica. Essa lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (**LDB 9394/1996**), de modo que os sistemas de ensino tivessem como meta um prazo de 5 anos para a implementação do ensino de todas as modalidades de artes nos níveis infantil,

fundamental e médio da educação. O edital de concurso¹¹ que participei como candidata data exatamente deste mesmo ano de aprovação desta lei. Logo, o início da implementação da disciplina de Artes Plásticas em todos os níveis de ensino da Prefeitura é bastante recente, de modo que seria natural esperar a falta de compreensão da comunidade escolar sobre quais seriam as formas de atuação de professores de arte na escola, bem como a falta de estrutura física e material para que ocorram as aulas de Artes conforme cada linguagem demanda.

Junto a esses desconhecimentos, estão presentes as visões estereotipadas do que um professor de artes deveria fazer na escola. Assim, tive a sensação de estar sendo estimulada a produzir o mínimo da minha capacidade, “decore a festa junina”, “faça essa fantasia”, “faça uma lembrancinha”, “faça tudo e qualquer coisa, mas faça” como se esse fosse o objetivo do componente curricular que leciono. “Professor de arte não precisa passar dever no quadro, pois os estudantes já copiam muito dever nas outras disciplinas”, algo que ouvi de um membro da coordenação pedagógica, cerceando-me de utilizar um dos recursos pedagógicos presentes na escola. Me senti impelida a realizar todas essas tarefas, da forma como me pediam, principalmente em meus primeiros anos de atuação na fase do Estágio Probatório.

Como afirma Loponte (2006), em seu artigo intitulado “Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente”:

A arte na escola tem sido, de várias formas pedagogizada, perdendo seu potencial transgressor. Muitas práticas ultrapassadas ainda presentes nas escolas - como desenhos estereotipados prontos para serem coloridos e aulas de artes que privilegiam a elaboração de presentes para datas comemorativas - são constantemente alimentadas por um mercado editorial que aposta na ignorância docente e na busca por receitas fáceis. (p. 36)

Constatar a escola como um possível espaço conservador de modos de ensino, impulsionaram uma vontade de buscar outras perspectivas de ensino como um ato de rebeldia, resistência e transgressão. Fazer o meu melhor era e é, para mim, um ato de transgressão. A busca por aprofundamento em conhecimentos que expandem meus entendimentos como educadora revigora minhas energias. O entusiasmo e engajamento para bell hooks (2013) possuem potencial transgressor. Sinto que ser professora-artista, amar e respeitar minha própria área de formação e continuar envolvida com o ato de lecionar, beneficia também os próprios educandos. Eles sentem quando não estamos de corpo e alma

¹¹ Edital do concurso da Prefeitura do Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: <<https://www.rio.rj.gov.br/web/portaldconcursos/exibeconteudo?id=5981278>> Acesso em: 14/09/2022.

na sala, quando não acreditamos no que falamos e ensinamos. E o modo que quero ensinar é como o de alguém que vive o que ensina, como na “práxis” de Paulo Freire. Do contrário, desvaneço perante um sistema que não valoriza o desenvolvimento das humanidades, e das linguagens artísticas, mas que privilegia resultados, metas e notas, visando uma formação tecnicista apropriada para o mercado de trabalho.



Figura 17- Estudante pintando um girassol. Fotografia e arte digital feitas pela autora.

Compreendo que o ensino de Artes pode ser um momento de prazer e alegria para meus estudantes, que, tantas vezes, já se envolveram e entusiasmaram nas atividades que propus, lúdicas e criativas embasadas teoricamente pelos textos que li. A produção artística embasada teoricamente, levava os estudantes a compreenderem as particularidades da disciplina de artes. Ressalto o quanto a Proposta Triangular de Ensino de Artes de Ana Mae Barbosa (contextualização, análise de obras de arte e prática artística) foi de vital importância

para que eu não perdesse de vista meus ideais sobre a área da Arte/Educação. Tantas vezes já ouvi de estudantes, “a professora é uma artista”, quando constatavam que eu tinha domínio dos assuntos abordados na teoria e prática artística. Ser artista, além de professora é, para mim, um modo de não estar cerceada pela visão que os outros têm de meu papel dentro do meu espaço profissional, é um modo de experienciar na prática o que ensino. É me especializar cada vez mais na área que me propus a ensinar a vida inteira.

Diante do exposto, como professora que se sente invisibilizada no espaço em que atua, necessito visualizar que minha atuação tem valor e que deve ser considerada mais do que distração e atividade recreativa para os estudantes, bem como tempo de descanso para professoras regentes. Busco assim fomentar meu lado professora e artista de forma coesa, para que não os perca durante o caminho e possa encontrar novos entendimentos de ser/viver o papel de professora e de artista. Sigo numa busca por renovação constante como meio de

não engessar conhecimentos e de não aceitar a presente ordem das coisas. Deste modo, muitas vezes tive que buscar essa renovação fora do espaço escolar.



Figura 18- Estudantes pintando a janela da sala de Arte. Fotografia e arte digital feitas pela autora.

Tomo partido de bell hooks (2013) para quem a busca pela autoatualização torna-se essencial para uma restauração mental e espiritual dos docentes. Assim como também me alimento dos estudos de Ana Mae Barbosa (2014) para quem a arte vai além de uma prática meramente expressiva, constituindo-se como um campo epistemológico específico com História, linguagem e conteúdo próprio. Pois, para Barbosa (2014):

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite da nossa consciência excede o limite das palavras. (p. 4)

Portanto, minha relação íntima com a teoria, a produção artística e imagética me proporciona formas outras de me relacionar e expressar no mundo, sentimento que expresse e vivencie na minha prática de sala de aula. Em virtude de pensar sobre as implicações de ser professora e ser artista, fui ao encontro de uma das autoras encontradas por meio de uma revisão de literatura realizada para essa pesquisa. Patriciane Teresinha Born (2012), em sua dissertação de mestrado em Educação, intitulada “Entre a docência e o fazer artístico: formação e atuação coletiva de professoras artistas”, investiga a atuação de seis professoras artistas, que fazem parte de um coletivo chamado “Ponto de Fuga - Coletivo em Arte” (Montenegro/RS) com o propósito de pensar as relações entre a docência e o fazer artístico na Educação Básica e como ambos os aspectos reforçam um ao outro. Ao longo do texto, podemos compreender, por meio das reflexões da autora, que se dão a partir de entrevistas e relatos junto às professoras artistas,

como fazer parte de um coletivo de arte renova, reforça e constitui uma forma de resistência para as professoras artistas. O Coletivo torna-se, para elas, espaço de trocas de ideias, apoio entre as integrantes e fortalecimento, tendo em vista que sentem na pele a desvalorização do ensino de arte. Assim, compreendi que minha busca por conexões com professoras artistas em rede, seria também uma forma que encontrei de continuar realizando trocas de saberes, tendo em vista que sou a única professora de Artes Visuais na minha escola.

Outro ponto trazido pela autora, importante para pensar a formação da “professora artista”, discorre sobre como a formação específica de bacharelado e licenciatura que podem influenciar e reforçar a ideia de separação entre artista e professor de arte, no qual o primeiro tem aval para a produção artística e poético reflexiva, enquanto o segundo apenas ensina, estando distanciado da produção própria. Born (2012) cita Isabel A. Marques (2001) para tensionar questionamentos sobre os riscos da separação entre o saber e fazer, expondo a equivocada expressão popular: “quem sabe faz, quem não sabe ensina”, que denota separação, constituindo-se assim, o primeiro risco. Um segundo risco, conforme Marques (2001 apud Born, 2012), seria:

(...) o de fazer com que aquele que optou pelo ensino tenha que se resguardar de se denominar ‘artista’, pois é antes de tudo um professor, ou então um ‘arte-educador’? Em contrapartida, muitos artistas nem sequer questionam a necessidade ou não de algum tipo de reflexão sistematizada na área da educação para que possam ensinar. (p.27)

Diante do exposto, podemos refletir sobre essa separação binária entre professorado e o ser artista. Born (2012), comenta sobre a tendência moderna de dicotomias entre pólos de pensamento, como teoria/prática e presença/ausência. Em paralelo, Belidson Dias (2011), em seu livro “I/Mundo da educação em Cultura Visual”, no qual aborda, dentre outras coisas, as relações entre o ensino de Artes e o campo da Cultura Visual, comenta notar uma estrutura hierárquica de importância no que diz respeito ao bacharelado e a licenciatura em Artes, afirmando que os estudantes de graduação dão mais valor ao ser artista do que ao ser professor. E recomenda a busca pela reflexão e desconstrução desses valores institucionais.

Aprendi, na prática de sala de aula, que o primeiro passo na superação dessas oposições binárias, por exemplo, arte/cultura, artista/educador e arte/educação, era contestar essas dicotomias e sua pretensa naturalidade, reconhecer o que elas refletem e proteger as estruturas de poder típicas dos ambientes educacionais. Além disso, se os binários foram historicamente, culturalmente e socialmente construídos, eles também podem ser desfeitos, refeitos, reconstruídos, coconstruídos. (p. 28)

Dias (2011) convida-nos, assim, a uma desconstrução desses binarismos, ou seja, dessas visualidades - para usar o termo da Cultura Visual - que foram construídas socialmente. Born

(2012) comenta a exigência legal aos licenciados em Artes Visuais nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que devem ter competências e habilidades direcionadas ao ensino da Educação Básica. A autora pondera sobre a ampla formação do licenciado na área artística relatando, em diálogo com o pensamento de Ana Mae Barbosa, uma falha na formação cultural do mesmo, e, explicita a falta e necessidade do artista de uma formação pedagógica a fim de estabelecer melhor concepções, objetivos, conteúdos e formas de ensinar e avaliar os resultados do ensino. A autora exemplifica situações em que sujeitos tanto com formação em bacharelado quanto com formação em licenciatura podem atuar nos mesmos espaços e questiona:

Os conteúdos oferecidos à licenciatura, então, não seriam também importantes aos estudantes de bacharelado e vice-versa? Não obstante, a realidade profissional mostra-se numa situação adversa a diferenciação de conteúdos e de formação. As distintas possibilidades de trabalho - espaços culturais, ensino formal e informal (ONGs, por exemplo), produção artística individual, grupos artísticos - exige, muitas vezes, que os egressos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais precisem atuar como artistas e professores ao mesmo tempo, embora com uma formação voltada somente para um dos caminhos. (BORN, 2012, p. 28)

Portanto, vislumbrando modos de ir além das dicotomias entre ser uma coisa e outra, busquei reflexões que gerassem um atravessamento além das margens de cada formação. Dessa forma, constatei que o termo “professora” desse neologismo “professora-artista” também pode ser associado a aquelas arte/educadoras que lecionam em ambientes não formais. Pude refletir, lendo a dissertação de Born, sobre minha própria formação em Licenciatura Plena em Belas Artes pela UFRRJ e como, durante muito tempo, tive dificuldade em me considerar artista, algo que não necessariamente aflige quem cursa bacharelado. Entretanto, pude perceber também como minha formação foi ampla, tendo em vista que dentro do cronograma do curso, havia um direcionamento sobre a importância da poética e criação artísticas aliadas aos processos de ensino do professor de Arte. Refleti como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, constituído de diretrizes e objetivos para o ensino de Arte, enfatizam a importância da produção pessoal do professor-artista. Sobre a formação contínua do professor-artista, está escrito:

O importante neste estágio atual da educação brasileira é que os professores que se dispuserem a ensinar arte tenham um mínimo de experiências prático-teóricas interpretando, criando e apreciando arte, assim como exercitem a reflexão pedagógica específica para o ensino das linguagens artísticas. E para isso é necessário haver cursos de especialização, cursos de formação contínua, nos quais possam refletir e desenvolver trabalhos com a arte. (BRASIL, 1998, p. 30)

Assim, não se faz necessário haver uma separação binária entre ser uma coisa ou outra, mas sim, é vital que o professor-artista desenvolva sua própria poética de criação artística como forma de apropriação de seu campo de estudos e desenvolvimento de formas de ensino. Outros

documentos que enfatizam a importância da produção pessoal artística do professor de Arte são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Além de pensar na atuação/formação do professor-artista, podemos pensar na própria nomenclatura. Born (2012) encontra em Loponte (2005) maneiras de pensar em uma docência artista poética e inventiva e demarca uma diferenciação entre duas nomenclaturas, reconhecendo, no entanto, uma estreita relação entre ambas, afirmando que:

Cabe ressaltar que a noção de professor artista se diferencia da noção de docência artista de Loponte (2005), já que a docência artista é um modo de se constituir docente, a possibilidade de uma docência reinventada pelas próprias professoras/es, enquanto que a noção de professor artista refere-se a formação específica de um professor ou professora de artes, que também desenvolve seus fazeres artísticos, pressupondo-se de que estabeleça relações entre um e outro. Mesmo que essas duas noções sejam distintas, creio que estabelecem relação no que diz respeito à criação e reinvenção de modos de ser docente que há em ambas. (p. 29)

Partindo desse pensamento, utilizo nesta pesquisa o termo professora-artista, tendo em vista minha formação específica na área da Arte/Educação e minha vontade de tensionar os dois



Figura 19- Desenho de estudante. Fotografia feita pela autora.

termos para além de demarcações rígidas e engessadas. Ao mesmo tempo, reconheço uma necessidade interna criativa de reinvenção que experiencio tanto dentro quanto fora da sala de aula, assumindo uma docência artista, além da professora-artista que permeia meu ser. Apesar do nome “professora-artista” aparentar uma simples dicotomia, nesta pesquisa entendo que este termo carrega uma heterogeneidade, afinal, ser **um** professor-artista, não é o mesmo que ser **uma** professora-artista, pois quando me refiro a este

segundo, se abre o seguinte leque: ser professora mulher, ser artista mulher, ter saberes corporificados talhados pelo gênero. Portanto, o termo “professora-artista”, nesta pesquisa se refere à multiplicidade que compõem as sujeitas desta dissertação e não a um aparente binarismo. A citação a seguir do artigo “Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente”, exemplifica perfeitamente que ser professora e ser artista, com este recorte de gênero, não se trata de uma simples dicotomia entre termos.

A maioria das professoras de arte são mulheres, apesar da sua ausência no discurso oficial sobre arte. Apesar disso, as mulheres professoras de arte ainda aparecem invisíveis profissionalmente. Há um paradoxo semelhante no que diz respeito à presença ausência/feminina nas artes visuais. Apesar da grande visibilidade da imagem das mulheres como um dos temas mais recorrentes da arte ocidental, elas são quase invisíveis como sujeitos da produção artística. A relação entre mulheres e a criação artística na cultura ocidental baseia-se na “hipervisibilidade da mulher como objeto da representação e sua invisibilidade persistente como sujeito criador” (Mayayo, 2003, p. 21) O par visibilidade/invisibilidade parece acompanhar as relações entre gênero e arte e/ou gênero e ensino da arte. (LOPONTE, 2006, p. 37)



Figura 20- Dobradura feita por estudante. Fotografia e alteração digital feitas pela autora.

possíveis relações entre a docência e a produção de arte. Born (2012), chama a atenção para o termo “artista-professor” dentro do escopo da pesquisa de Almeida (2009), o qual aparece direcionado aos docentes do ensino superior. Cita também outros autores que tratam da importância da atuação do professor de ensino superior como artista: Favero (2007), Wendt (2010), Oliveira (2010). Assim, diferente de Almeida (2009), Born (2012) delimita e volta sua pesquisa para pensar os diálogos entre a docência e a atuação artística no âmbito da educação básica e denomina as professoras de arte entrevistadas como “professoras artistas”.

Além de pensar a questão de gênero, trago também a reflexão sobre os possíveis entendimentos que as diferentes nomenclaturas podem suscitar, pois dependendo da maneira como denominados um profissional da Arte/Educação, podemos compreender de maneira diferente o seu papel. Born (2012) discorre brevemente sobre os resultados das entrevistas realizadas por Almeida (2009) com vinte e sete artistas-professores do ensino superior buscando constatar



Figura 21- Pássaros de Escher sendo colados de forma coesa por estudante. Fotografia e arte digital feitas pela autora.

Born (2012), engendra reflexões a partir de Basbaum (2004), que discute sobre o termo “artista-etc”, que diferencia-se do termo “artista-artista”. Pois, enquanto o primeiro surgiria no

momento em que o artista questionasse o seu papel enquanto artista, o segundo denotaria um estado de completude e fixidez. Outrossim, ainda nessa linha de raciocínio, o artista-etc, seria o “artista multimídia” surgido na década de 70, portanto, constituindo a maioria dos artistas da atualidade. A autora também cita Basbaum (2004) para enfatizar as múltiplas significações que o termo "artista" pode ter, assim como “arte”, “pintura” e “desenho”. Deste modo, diferentes nomenclaturas contribuem na distinção entre significados, inclusive em relação a professores de Arte da Educação Básica e da Graduação.

Mais do que viver “entre” mundos, da arte e da educação, como professora-artista da Educação Básica, busco maneiras de ampliar minhas percepções sobre meu campo de saber, de modo que compreendo que a definição de artista que me cabe é aquela não necessariamente legitimada por um mercado de arte, museus e galerias, mas aquela que aproxima arte da vida e a vida da arte. Como diz bell hooks (2013): “A educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar em que qualquer um pode aprender.” Alinhada ao pensamento de Barbosa (2014), compreendo que um ensino de arte democrático é aquele que não necessariamente formam artistas, mas sim, cidadãos plenos, que podem compreender os diversos códigos, linguagens e símbolos do campo das Artes como forma de exercer seu direito de acesso à cultura, educação e cidadania. Acreditando no potencial transformador do ensino de arte, compreendo que o professor que é transformado pela arte, pode inspirar tal transformação nos educandos. Em minha concepção, essa transformação pode passar pela criação artística como ato de apropriação de repertórios culturais e subjetivos.

Ao refletir sobre as falas dos artistas-professores em seu livro em relação a prática artística, Almeida (2009) discorre que:

(...) ressaltam a importância da experiência relativa à produção artística, pois ela permite ao professor entender alguns percalços do trabalho criativo. “Se não vivenciar tais dificuldades, como pode compreender que, em certos momentos, elas não significam acomodação, mas que, ao contrário, geram angústia e sofrimento?” Só passando por experiência semelhante, dizem os entrevistados, é que o professor, em vez de tomar atitudes de cobrança e expectativa em relação ao trabalho dos alunos, pode lhes expressar seu apoio (...). p. 90

Portanto, conforme esse entendimento, o professor ou professora que produz artisticamente compreende melhor as demandas dos estudantes em artes quando estes

encontram alguma dificuldade na criação artística. A experiência pessoal seria um fator diferencial no ensino de arte.

Neste ínterim, refletindo sobre a pesquisa de Born (2012), sobre o Ponto de Fuga -

Coletivo em Arte, de professoras da Educação Básica e sobre o livro de Almeida (2009) sobre os artistas-professores da Graduação, encontrei identificação sobre questionamentos internos sobre as visualidades da minha área de atuação e a necessidades de ser mais do que professora e ser mais do que artista. Vislumbrei mais a fundo a temática da professora-artista que não se conforma com os regimes de visualidade de ser professora invisibilizada na educação básica, que apenas ensina uma atividade recreativa e não uma disciplina com suas epistemologias próprias. Refletindo sobre essa temática, deparei-me com um desejo de ser uma agente de mudança em busca de uma educação de qualidade, reflexiva e crítica. Deste modo, refletir sobre as produções de professoras-



Figura 22- Colorida. Fotografia e arte digital feitas pela autora.

artistas no *Instagram*, buscando trocas e conexões em rede, bem como sobre a minha própria produção, pode ser mais uma forma de ampliar minhas percepções identitárias enquanto professora/artista/pesquisadora. Outra característica importante que também fundamenta esta minha construção de identidade é uma base feminista, na qual será abordada no subtópico a seguir.

1.3- Sob uma lente Epistemológica Feminista: professora-artista em foco

Considero de suma importância enfatizar neste subtópico que não pretendo discorrer sobre maneiras únicas de se pensar o que é ser uma mulher professora-artista, nem de encontrar verdades ou dados fechados junto a “objetos” de pesquisa, como seria em uma pesquisa de cunho positivista. Meu intuito final com esta pesquisa é o de ampliar minhas noções a partir das produções postadas em redes sociais feitas por mulheres professoras-artistas, as “sujeitas da pesquisa”, e refletir sobre modos de se enxergar professoras-artistas na esperança de compreender a temática na qual me insiro e de traçar caminhos, rabiscos, desenhos rumos a novas visualidades.

Desta forma, busco demonstrar referenciais teóricos que favorecem minha escolha por pesquisar e analisar postagens de professoras-artistas. A fim de explicitar a partir de qual lente epistemológica falo, revelo aqui minhas origens e contexto no qual me insiro. Sou uma mulher sulamericana, brasileira, branca, cis, descendente de nordestinos, professora de arte, imersa em femininos, uma mulher da contemporaneidade. Nasci em São Paulo e cresci na baixada do Rio de Janeiro, numa zona rural, Seropédica.

Com as eleições de 2022, na qual constatei a possibilidade da eleição presidencial que pairava estreitamente entre um candidato de esquerda que defendia pautas populares das minorias e outro candidato de extrema-direita, defensor da ditadura, misógino, homofóbico e racista, percebi o quanto sou afetada pelo meu tempo. Observei o corpo docente da escola onde atuo dividido com pessoas que apoiavam um ou outro lado. Observei a falta e até a repulsa por discussões que envolvem temáticas feministas por parte de colegas de trabalho, a maioria mulheres. Assim, sem espaço para discutir sobre ser professora-artista e feminista, aproximei-me mais do teor desta pesquisa que relaciona ambas as temáticas que a minha vivência diz serem indissociáveis.

Constatei uma notável resistência a temáticas sobre gênero e feminismo no espaço escolar, de modo que a escola passou a me parecer não um espaço democrático de saber aberto a temáticas sociais, mas sim, um espaço conservador, voltado para a manutenção de concepções arcaicas sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, ou seja, local onde os binarismos imperam. Busquei maneiras de tentar compreender possíveis questões que favoreciam tal resistência, de maneira que cheguei ao artigo “Gêneros, Sexualidades e Formação de Professorxs no século XXI: Entre Apagamentos, Práticas e Enfrentamentos” escrito pelo autor Ivan Amaro. Neste artigo, Amaro (2020), relata a partir da análise de três pareceres que normatizam a formação de professores a partir dos anos 2000, como apenas o Parecer CNE/CP nº 2/2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, traz o termo “gênero” abertamente (9 vezes) direcionado ao currículo, tendo em vista que o primeiro parecer (Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001) não menciona o termo nenhuma vez e o segundo (CNE/CP nº 5/2005) apenas duas vezes quando aborda o perfil que o licenciando em Pedagogia deve ter.

Podemos assim, perceber que a luta para a conscientização com temáticas de gênero no espaço escolar, assim como a inserção das linguagens artísticas, é ainda muito recente, e que as escolas, ainda são espaços conservadores de saber, que aos poucos, estão recebendo profissionais com formação mais ampla sobre temáticas sociais. Portanto, assim, passei a

compreender a falta de temáticas sobre gênero no espaço escolar, onde a maioria das professoras não teve formação adequada para tratar sobre tais temáticas, de modo que a dificuldade que sinto para dialogar sobre essas questões relacionadas a gênero e sexualidade, fazem mais sentido a partir desses dados sobre os Pareceres. O Parecer CNE/CP nº 2/2015 defende que a educação básica é um direito universal, de valorização das diferenças e pluralidades, tudo isso dentro do processo formativo dos sujeitos, destacando que:

[...] o reconhecimento e a valorização das diferenças, nas suas diversas dimensões – e especialmente no que se refere à diversidade étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e físicas – não se limitam ao respeito e à tolerância nas relações interpessoais, mas, como parte do processo formativo, produz implicações no currículo, na prática pedagógica e na gestão da instituição educativa. (BRASIL, 2015 apud AMARO, 2020, p. 10).

Ainda em seu artigo, Amaro (2020) traz uma reflexão a partir de Louro (2014), de como os espaços educacionais são atravessados por questões de gênero, tendo em vista que são predominantemente femininos em seus atributos de cuidado, com a maioria de mulheres atuando na docência (como visto de acordo com LOPONTE no subtópico anterior), embora os conteúdos e conhecimentos sejam predominantemente masculinos em suas origens curriculares.

Para Louro (2014), alguns dirão que a escola é feminina, outros dirão que ela é masculina. Enquanto campo de atuação, de organização do espaço, das ações historicamente inseridas no âmbito da escola, ela é feminina pois é “marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas” (p.92). Por outro lado, ao nos depararmos com a produção do conhecimento, a escola é privilegiadamente um espaço de construção curricular masculino. (AMARO, 2020, p. 6)



Assim, o “corpo” da escola é em sua maioria feminino, enquanto os saberes são masculinos, fomentando uma dicotomia entre físico e intelectual. Volto-me para uma ideia de educação conforme hooks (2013), que concebe-a como uma prática de liberdade, que favorece as minorias, pois, para a autora “a educação como prática de liberdade é aquela que não reforça a dominação” (p. 12), portanto, não neutra.



Figura 24- Frase de bell hooks. Colagem e ilustração digital feitas pela autora.

Então, comecei a indagar o quanto de feminismo havia nos discursos de Aniele Franco, atual Ministra da Igualdade Racial no Brasil (2023), irmã de Marielle Franco, ex-vereadora do Rio de Janeiro, eleita em 2016 com a quinta maior votação. Marielle era feminista, defensora dos direitos humanos, conhecida por ser atuante contra o abuso de autoridade de parcela dos policiais militares em comunidades em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e foi assassinada a tiros, em seu carro, junto de seu motorista, Anderson Gomes, em março de 2018. O quanto de feminismo há nos discursos de Sônia

Guajajara, mulher indígena Ministra dos Povos Indígenas (2023), e de Marina Silva, Ministra do Meio Ambiente (2023)? Quais “feminismos” estão presentes nas falas dessas mulheres e quanto as falas destas sujeitas acabam por se entrelaçar em um ensino contemporâneo de arte? É importante ressaltar, que não me refiro aqui a ensino de arte contemporânea, mas sim, a um ensino contemporâneo de arte, ou seja, um ensino que seja contextualizado com as questões pertinentes com nossa atualidade. Ser uma professora-artista, mulher e feminista tece intercessões com as falas e vivências destas sujeitas, que ocupam posições de liderança. Sinto que ouvir e conhecer o trabalho de outras mulheres é um modo de fortalecimento do meu próprio trabalho.



Figura 25- Quatro gerações de mulheres. Fotografia e arte digital feitas pela autora.

sonhos para cuidar da família integralmente. Devido ao trabalho desvalorizado e ao sofrimento, ela nunca desejou tal destino para mim e pude perceber junto a ela as desvantagens e tristezas de uma mulher a quem era demandada submissão ao seu marido e a tradições familiares patriarcais. Abnegação sempre foi a palavra da vez para minha mãe, enquanto displicência era a palavra de meu pai, já que cometia muitos e repetidos erros.

Com o tempo, eu também não queria isso pra mim. O desejo feminista de minha

Na minha infância, nunca conheci o termo “feminismo”, mas lembro como eu conhecia o termo “machismo”, pois era assim que eu achava que alguns homens da minha família eram. Como esse termo chegou a mim, não lembro, apesar que gostaria de lembrar quem o disse perto de mim pela primeira vez ou de que maneira percebi a existência dele. Acho interessante pensar e tentar compreender como esse termo chegou até mim e sua origem, pois, imagino, isso só foi possível graças aos movimentos feministas e a luta de outras mulheres que vieram antes de mim. Desde cedo, minha mãe me incentivou a estudar e me empenhar nos estudos e a não querer casar nem tão cedo, pois para ela, assim como para minhas avós, o casamento significou abrir mão de muitos

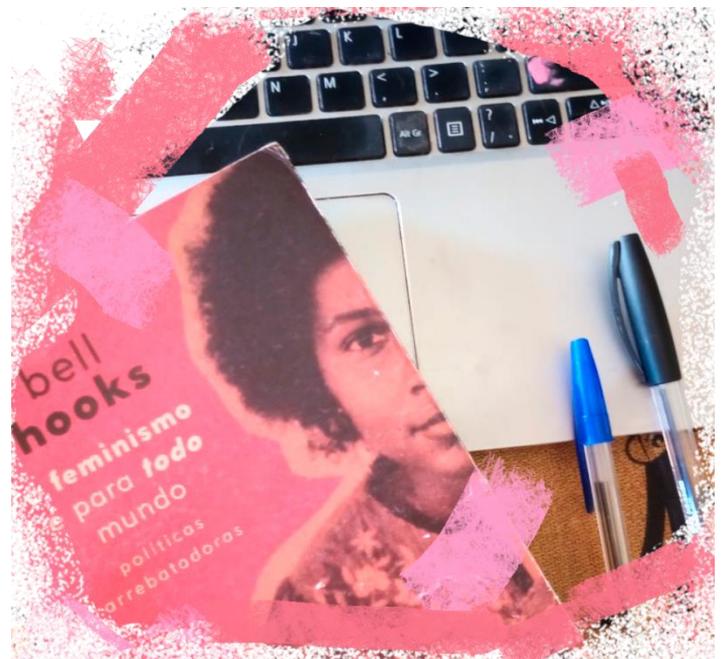


Figura 26- Leitura para a pesquisa. Fotografia e arte digital feitas pela autora.

mãe, embora ela nunca tenha se denominado assim, algo que bell hooks (2013) menciona ser totalmente possível, me afetou e continua me afetando significativamente. Outra autora que reforça a possibilidade de alguém ser feminista sem se denominar como tal é a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2015) quando ela afirma que:

Minha bisavó, pelas histórias que ouvi, era feminista. Ela fugiu da casa do sujeito com quem não queria casar e se casou com o homem que escolheu. Ela resistiu, protestou, falou alto quando se viu privada deste espaço e acesso por ser do sexo feminino. Ela não conhecia a palavra “feminista”. Mas nem por isso ela não era uma. Mais mulheres deveriam reivindicar essa palavra. (p. 49)

Assim, podemos pensar a partir do pensamento de hooks (2013) e Adichie (2015) que quando uma mulher resiste a imposições injustas no que concerne a seu gênero, resiste de maneira feminista. Refletindo sobre a história de minha família, lembro como minhas bisavós e avós tiveram que largar a escola cedo para cuidar da família e trabalharem em casa de famílias, ou em trabalhos manuais, como a tecelagem (minha avó por parte de pai tecia redes). Minha mãe também largou a escola cedo e só depois de muitos anos, voltou a estudar para se formar no ensino médio. Alguns anos depois, formou-se na Graduação. O adiamento de metas sempre esteve presente na jornada dela. Essas mulheres não puderam conhecer e expandir o conhecimento sobre o movimento feminista, tão amplo e diverso em suas pautas, e me pergunto: e se tivessem tido a chance de conhecê-lo e alguém para apoiá-las? Algo teria mudado? Isto não terei como saber, porém, em minha atuação como professora-artista, considero minha responsabilidade através da teoria e também da prática artística trazer formas outras de levar tais reflexões para a vida dos meus estudantes. Os recortes sociais, de gênero e sexuais precisam estar presentes na escola, sobretudo no ensino de Arte.

Os discursos feministas perpassam o meu ser e me afetam dia a dia, e sinto que sou atraída por eles, que me mostram como é possível alcançar a teoria como forma de cura, como fala bell hooks (2013). A vontade de desenvolver sororidade¹², a vontade de não ser vítima de caprichos sexistas, nem masculinos, nem femininos, a vontade de ser um pouco mais livre e menos refém da presente ordem das coisas e da hegemonia das ideias, servem como norte para a continuidade de minha jornada como uma professora-artista com base feminista.

¹² Segundo bell hooks (2020, p. 36): “a sororidade feminista está fundamentada no comprometimento compartilhado de lutar contra a injustiça patriarcal, não importa a forma que a injustiça toma.”

Cursando a disciplina de pós-graduação “Epistemologia e Educação”, com o professor Ivan Amaro, tive contato com o texto de Fox Keller (2006), intitulado: “Qual foi o impacto do feminismo na ciência?”, que fala sobre o potencial dos movimentos sociais e dos aparatos culturais como maneira de afetar o pensamento de uma sociedade, inclusive da academia. Antes mesmo de chegar nas universidades, as ideias dos movimentos feministas foram veiculadas pelas mídias de massa como tv e cinema e pela indústria cultural e proporcionaram que as mulheres da academia atentassem para o que veio de fora do ambiente institucional acadêmico. Foi algo que ocorreu de fora pra dentro. Nesse sentido, considerando o Campo da Cultura Visual, que estuda as visualidades propagadas em nossas sociedades, refleti sobre como as instituições consagradas historicamente como escola, academia, igreja e família, podem ser afetadas pela cultura e pelas mídias. Então, dessa forma, as mídias e as produções imagéticas afetam entendimentos em todos os âmbitos da sociedade, inclusive no da educação a partir dos sujeitos que se propõem a pensar sobre essa temática.

Keller (2006), além de pensar nos impactos que os movimentos sociais tiveram sobre a academia, propõe uma revisão epistemológica de todos os campos da ciência e questiona um ideal de “objetividade, razão e mente” relacionado aos homens, enquanto a “subjetividade, emoção e coração” seriam características do ser feminino. Aqui podemos relembrar as reflexões de Amaro (2020) a partir de Louro (2014) sobre a escola como espaço de cuidado estando associada ou ser feminino enquanto os conhecimentos/conteúdos podem ser associados ao ser masculino. Nesse viés, a participação nas esferas científicas seria exclusiva daqueles considerados “racionalis” (homens), estereótipo criado pela divisão de gênero, de modo que, as mulheres não pertenceriam à ciência. Para a autora, o feminismo de segunda onda teve grande influência para que as mulheres pudessem alcançar os espaços acadêmicos, tendo em vista seu caráter altamente crítico e conclamador de espaços para as mulheres na sociedade. O feminismo, nesse escopo, impacta todas as esferas sociais, muitas vezes, de maneira imperceptível, quando traz à luz questões que antes não eram observadas, por mais simples que pareçam.

Conheci, também durante as aulas, o texto de Donna Haraway (1995), intitulado: “Saberes localizados: a questão da ciência para o Feminismo e o privilégio da perspectiva parcial”. A respeito dos “saberes localizados”, Haraway (1995) postula que existem métodos parciais científicos, portanto, não neutros, que só podem ser derivados de um sujeito/corpo dentro de seu contexto, levando-se em consideração também o gênero de quem produz.



Figura 28- Frase de Malala Yousafzai, ativista paquistanesa. Ilustração digital feita pela autora.

Esse contato inicial com textos que questionavam a objetividade da ciência realizada por homens brancos europeus, foi muito importante para uma aproximação de minha base teórica feminista da presente pesquisa, pois vislumbrei assumir realizar uma pesquisa focada nas produções das sujeitas da pesquisa e assumir minha “objetividade corporificada”, conforme Haraway; assumindo também, que como mulher pesquisadora (das ciências sociais), o feminismo me impactou, refletindo as palavras de Keller.

Mas, “de qual feminismo estou falando?”, já que existem muitas ramificações do movimento feminista. Há o feminismo negro (do qual surge o movimento interseccional), o feminismo interseccional, o feminismo radical e o feminismo liberal, por exemplo¹³. Considero estar voltada para o feminismo interseccional (pós-moderno), que considera as relações de classe, raça e gênero, buscando a compreensão de que não há um só tipo de mulher que represente todas as outras. Não se trata de ver “quem

A autora contesta a hegemonia masculina, hétero e branca do âmbito acadêmico e os saberes canônicos perpetrados por esse grupo majoritário que se autoidentificam como cientistas neutros que podem representar a totalidade da humanidade. Portanto, para a autora, não há neutralidade na literatura científica. Outrossim, Haraway defende uma “ciência sucessora”, que valoriza as múltiplas perspectivas de classe, raça e gênero diante do objeto de análise científica.



Figura 27- Merida, personagem da animação Valente. Ilustração analógica e arte digital feitas pela autora.

¹³ Portal Geledés. (2015) Qual é o seu feminismo? Conheça as principais vertentes do movimento. Sobre os tipos de movimentos feministas. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/qual-e-o-seu-feminismo-conheca-as-principais-vertentes-do-movimento/>> Acesso em: 15 ago. 2022.

sofre mais”, mas de perceber as questões que envolvem a realidade de cada mulher e como essa realidade poderia ser melhorada se levado em conta as necessidades específicas de cada uma. Esse olhar para especificidades permite a construção de políticas públicas direcionadas, como a Lei Maria da Penha, por exemplo.

Assistindo a um vídeo no canal do *Youtube* *Temporo Drag*, intitulado “Eu Não Sou uma Mulher¹⁴”, refleti o quanto era importante pensar o que é ser mulher, quando falamos sobre mulheres. A professora Rita (personagem drag de Guilherme Terreri), relembra o discurso proferido em 1851, meados do século XIX, pela norte-americana Sojourner Truth, mulher ex-escravizada que se posicionava como abolicionista e ativista. Truth, conforme Rita, nos permite perceber como as pautas das mulheres sufragistas brancas não a contemplavam enquanto mulher negra ex-escravizada. Pautas como o “direito de ir e vir” (escravas deveriam ter essa liberdade?), “direito à herança” (herança de quem?) e o “direito ao trabalho” (aquele a qual já estavam submetidas fatigantemente), eram distantes da realidade de Sojourner Truth. Logo, eram pautas que se dirigiam a mulheres de uma determinada classe social e raça.

Sobre esse mesmo momento histórico, e sobre o nascimento das discussões do movimento feminista interseccional, autora Carla Akotirene (2019), em seu livro “Interseccionalidade”, discorre dizendo que:

O pensamento feminista se deu mediante a construção a ferro e águas atlânticas, e a interseccionalidade veio até nós como ferramenta ancestral. Não por acaso, Sojourner Truth, nascida acorrentada ao escravismo, vendida em leilão aos nove anos de idade, junto ao gado, tornou-se pioneira do feminismo negro. Em discurso de improviso *Eu não sou uma mulher?*, proferido em 1851, durante a Convenção dos Direitos das Mulheres de Ohio, em Akron, ela denunciou que “ninguém nunca me ajudou a subir nas carruagens, nem pular poças de lama [...], eu tive treze filhos e vi a maioria ser vendida pra escravização”. Nestes fragmentos, a intelectual pioneiramente articula raça, classe e gênero, questionando a categoria mulher universal, [...] (p.17)

Tendo em vista disso, da mesma forma que não existe um modelo universal de mulher, muito menos existe um padrão único de ser professora-artista. Da mesma forma, como foi dito no subtópico anterior que há uma diferença em ser um professor-artista homem, e uma professora-artista mulher, também é fundamental pensarmos na heterogeneidade que o termo pode ter, quando também estão inseridos nele os recortes raciais, de classe e os de orientação sexual. Os saberes localizados (HARAWAY, 1995) destes diferentes corpos vão interferir nas

¹⁴ *Temporo Drag*. Eu não sou uma mulher. (2020) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tXhEqfe0JY8>> Acesso em: 15 ago. 2022.

concepções e práticas artísticas e docentes das professoras-artistas em rede, tendo em vista que sofrem formas de opressão específicas; ou seja, como corpos diferentes possuem vivências diferentes, as quais afetam as formas de ensinar destas sujeitas. Muitas questões que podem afligir as professoras-artistas foram construídas no decorrer da História, sobretudo estão evidentes na História da Arte, cujo estudo se torna fundamental para refletirmos sobre como os papéis de gênero estão presentes neste campo de saber. Veremos isso melhor no subcapítulo adiante.

1.4- Ser professora-artista no mundo atual: visualizando por meio da História da Arte



Figura 29- Fotografia de oficina de isogravura realizada pela autora.

Neste subcapítulo, trarei contextualizações de base feminista que pensam o papel da mulher artista na História da Arte e na Educação (e conseqüentemente na Arte/Educação) e como estas se conectam com as possíveis “resistências feministas” de professoras-artistas. Ressalto também o pensamento de que essas resistências contra as visualidades hegemônicas que privilegiam o protagonismo masculino podem ser realizadas também por homens, quando estes entendem que existe uma questão de gênero e dão destaque e espaço a figuras de mulheres. Afinal, como afirma Adichie (2015, p. 50) “feminista é o homem ou a mulher que diz: ‘Sim, existe um problema de gênero ainda hoje e temos que resolvê-lo, temos que melhorar.’ Todos nós, mulheres e homens, temos que melhorar.”

A princípio, é interessante ratificar que Arte, além de expressão, também é um campo científico, que é permeado por questões de suposta neutralidade de gênero. No entanto, a ideia de uma suposta neutralidade se torna falsa, quando se verifica que a Arte tem sido por séculos um campo composto hegemonicamente por homens e com criações para homens. Importante ressaltar que os homens que estavam na posição de poder e controle das artes também possuíam um recorte específico: brancos, cis, hétero, de classes sociais privilegiadas. Logo, ao compreendermos os perfis de quem produziu arte durante muito tempo, que compõem o

imaginário sobre quem pode criar arte, podemos passar a questionar nossos referenciais artísticos e pensarmos outras histórias.

Adichie (2009)¹⁵, autora nigeriana, em sua palestra fala sobre “O perigo de uma Única História”, e conta sobre os livros que lia quando era criança. Livros de autores ingleses, com personagens brancos, de olhos azuis, que comiam maçãs e falavam sobre as condições do tempo. A autora conta como em seu imaginário, quem poderia escrever eram pessoas brancas, e que isso mudou quando encontrou a literatura Africana. Podemos traçar um paralelo com a ideia de Adichie e pensar sobre nosso imaginário, sobre quem pode produzir arte, e sobre a importância de outros referenciais de artistas para ampliarmos nosso entendimento. Logo, o olhar para o passado ou a recusa dele, influenciam diretamente nas questões de como as professoras-artistas se entendem, atuam e criam. A respeito de nossos referenciais, bell hooks (2013) já destacava como nossas escolhas nunca são neutras, pois reforçam, inclusive, estereótipos de classe, raça e gênero. A autora cita um exemplo de alguém que dá aula em um curso de literatura e só escolhe referenciais de autores masculinos, brancos e europeus, que assume, assim, um posicionamento político mesmo sem perceber. Portanto, passei a me perguntar, quais são os meus referenciais teóricos no campo da Arte e da Educação.

¹⁵ Chimamanda Ngozi Adichie. TEDGlobal. 2009. Disponível em: <
https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br>
Acesso em: 13 maio 2022.

Durante uma das aulas de “Pensamento Educacional no Brasil”, ministradas pela professora Nailda Marinho (2023), foi dada a temática do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932¹⁶”.

Neste manifesto, a maioria das figuras educativas eram homens, de modo que, dentre 26 signatários, apenas 3 eram mulheres: Cecília Benevides de Carvalho Meireles, Noemy Marques da Silveira Rudolfer e Armanda Álvaro Alberto. Esses números apenas retratam a condição social da época, na qual as mulheres estavam condicionadas, em geral, a serem “donas do lar”, de modo que, as educadoras citadas, seguiram na contramão de um pensamento hegemônico estabelecido. É



Figura 30- Armanda Álvaro Alberto, militante e educadora brasileira. Ilustração feita pela autora.

importante refletir que a participação dessas três mulheres sucedeu-se devido a classe social a qual ocupavam, diferente da realidade da maioria das mulheres de famílias menos abastadas. Ana Maria Correa-Silva, em seu artigo denominado: “Manifesto dos Pioneiros e Perspectiva de Gênero: Noemy, Cecília e Armanda, as mulheres que impactaram a Educação na década de 1930”, cita Nahes (2007) e afirma que:

A ideia predominante na década de 1930, era de que se as mulheres servissem a família, estariam consequentemente servindo à pátria. Dessa forma, enquanto elas se mantinham desinformadas do contexto político, indiferentes aos problemas sociais, inteiramente voltadas para as questões domésticas e familiares, não interferiam nas decisões masculinas e da nação (NAHES apud SILVA, 2019, p. 279)

¹⁶ “O Manifesto dos Pioneiros Educação Nova almejava, como um dos pontos de partida, uma escola totalmente pública, que fosse essencialmente gratuita, mista, laica e obrigatória, em que se pudesse garantir uma educação comum para todos, colocando, assim, homens e mulheres frente a iguais possibilidades de aprendizagem e oportunidades sociais, abolindo os privilégios de gênero ou mesmo de classe social. Também inspirados nas ideias do filósofo John Dewey, o Manifesto da Educação Nova defendia o estabelecimento de uma relação intrínseca entre a escola, o trabalho e a vida, isto é, entre a teoria e a prática, em favor da reconstrução nacional. (...)” Descrição na página do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Manifesto dos pioneiros da educação básica – 1932. Disponível em: <<http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-1932/143>> Acesso em: 12 abr. 2022.

Assim, percebi que, devido às questões de gênero relacionadas à mulher, geralmente, os títulos de “grandes escritores/educadores” brasileiros são associados aos homens (Anísio Teixeira, Roquette Pinto e Fernando de Azevedo, por exemplo). Pude traçar, a partir desta aula, um paralelo com os títulos de “grandes mestres” das Artes, que, em livros de História da Arte, também são vastamente associados ao sexo masculino.

Como Licenciada Plena em Belas Artes, relembro da lacuna de referências artísticas femininas que só percebi estar presente em minha formação após já ter iniciado minha carreira como Arte/Educadora. Como mestranda, decidi que essa questão poderia ser trabalhada, refletida e levada em conta no processo de pesquisa dissertativa, enquanto eu buscava aprofundar as problemáticas em relação ao ser professora-artista.

Ana Mae Barbosa, criadora da Abordagem Triangular, em seu artigo “(DES)MEMÓRIAS: por uma revisão feminista da História da Arte no Brasil”, fala sobre o esquecimento de mulheres artistas na história da arte brasileira do século XIX e como a Semana de Arte Moderna ocorrida em 1922 possibilitou alguma visibilidade às mulheres graças aos ideais modernistas. Barbosa (2020) explica como mulheres artistas do século XIX e início do século XX tiveram sucesso e ganharam prêmios durante suas vidas, como Julieta de França, Maria Pardos e Georgina de Albuquerque; porém, esses fatos não foram levados adiante nos relatos históricos, que deram mais ênfase e destaque às conquistas artísticas do gênero masculino.

A conquista da igualdade de gênero nas Artes Visuais começou no Brasil com os modernistas pós-Semana de Arte Moderna de 1922. Eles comungavam ideias anticolonialistas, que permitiram refletir sobre a igualdade de gênero, raça e códigos culturais. A partir de tais ideias foi possível reconhecer duas mulheres como as artistas mais importantes do modernismo brasileiro: Tarsila do Amaral e Anita Malfatti. Antes do advento do modernismo, algumas artistas haviam tido importância temporária, sendo, porém, invisibilizadas e excluídas da história da arte. (BARBOSA, 2020, p. 159)

Neste mesmo artigo, Barbosa (2020) relata uma falta de memória da produção de mulheres artistas no Brasil e reforça a importância da escrita sobre a produção feminina, pois, nem mesmo o movimento modernista foi capaz de manter a visibilidade das obras produzidas por figuras como Anita Malfatti e Tarsila do Amaral, que, embora reconhecidas e consagradas na atualidade, foram duramente criticadas em sua época. A arte/educadora cita o caso da crítica de Monteiro Lobato às obras de Anita Malfatti:

Malfatti, na verdade, foi duramente criticada e quase destruída pelo poderoso escritor Monteiro Lobato que, em 1917, escreveu um artigo atacando-a, intitulado ‘Paranoia ou Mistificação?’ Penso que ele e seus contemporâneos, embora concentrassem sua crítica no estilo modernista de Malfatti, estavam certamente escandalizados pela liberdade daquela jovem em representar nus masculinos com gestos femininos, uma representação de sexualidade ambígua. A sexualidade, não o estilo, era o motivo da crítica agressiva, machista e destrutiva contra a arte de Malfatti. (BARBOSA, 2020, p. 160)

Barbosa (2020) ressalta que as obras de Malfatti e Amaral foram lembradas por pesquisadoras da História da Arte como Aracy Amaral e Marta Rossetti. Portanto, podemos compreender que não foi sem resistência que as mulheres lutaram e ainda lutam para conquistar e manter seu espaço e reconhecimento no universo artístico e educacional.

Luciana Gruppelli Loponte (2014), em seu artigo: “Artes Visuais, Feminismos e Educação no Brasil: a invisibilidade de um discurso”, adentra em questões que consideram gênero na educação e nas Artes, tanto para pensar às pesquisas realizadas nas academias brasileiras, bem como curadorias realizadas em espaços expositivos de Artes, que tendem a refletir naquilo que é ensinado na educação básica. A autora, que pesquisa sobre a temática de mulheres, Artes e educação desde a década de 90, afirma que se debruçar sobre as questões relacionadas à falta de mulheres como referenciais artísticos nos cânones oficiais da História da Arte foi só o começo. A autora relembra a preocupação da geração de professores de Artes após a década de 90, marcada por reviravoltas teórico-políticas no campo da Arte-Educação, principalmente com a propagação da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, que tratava o campo da Arte como campo de conhecimento (uma de minhas inquietações já citada anteriormente) e não como mero meio de expressão (concepção de ensino de Arte modernista) e configura perguntas sobre quais impacto o feminismo poderia ter sobre esse campo de saber.

Se a geração emergente de pesquisadores em arte e educação na metade dos anos 90 no Brasil reivindicava que a arte na escola fosse tratada como conhecimento (herança pós-abordagem triangular de ensino de arte) e não como mera expressão (herança modernista), por que não indagava-se afinal, de que era feito esse conhecimento? De que arte afinal estávamos falando? Que implicações poderiam haver, para esse conhecimento chamado arte, as reviravoltas epistemológicas promovidas pelo pensamento feminista? Gênero, feminismos, artes: uma relação cuja pluralidade é marcada a cada leitura e nova interpretação, trazendo mais complexidade a presença ou ausência da discussão de gênero nos principais discursos do campo do ensino de artes visuais no Brasil. (p.145)

Loponte (2014) escreve que apesar de haver cada vez mais pesquisas em vários campos do saber, há ainda uma “timidez” em relação a temáticas de gênero e feminismos sendo abordadas pelas áreas da Arte e da Educação. A autora busca pensar os principais discursos

decorrentes do esforço intelectual para pensar a relação entre arte e feminismos, que, conforme ela, poderiam repercutir teorias dos estudos queer, crítica feminista da arte, dentre outros feminismos plurais. A autora se propõe a pensar e acrescentar reflexões ao debate sobre feminismos, Arte e Educação.

Sobre o caso da crítica sofrida por Anita Malfatti, ainda, citando outra artista brasileira, Maria Martins, a autora aproveita para questionar a origem dos discursos que legitimam e deslegitimam o que pertence ou não ao campo da Arte.

Não nos custa lembrar o feroz ataque sofrido por Anita Malfatti em 1917 pelo escritor Monteiro Lobato no seu conhecido artigo “Paranoia ou mistificação?”, comparando sua obra a produção de loucos ou crianças. Ou ainda, como as esculturas eróticas de Maria Martins da década de 40 e sua inserção no movimento surrealista impulsionaram a carreira internacional da artista brasileira, que não teve o devido reconhecimento em seu próprio país. Vale ainda indagarmos o que ou quem determina que temáticas, abordagens ou considerações em torno das artes sejam nomeadas como centrais ou periféricas. Quem está no centro ou na periferia? De qual localização geopolítica partem nossos valores e ideias? E de que forma são legitimadas ou não certas posições discursivas? (p.148)

Como uma profissional que lida o tempo todo com imagens e formas de narrativas visuais, estudiosa do campo das Artes Visuais e do campo da Cultura Visual, compreendi que, tanto no campo da Educação como no das Artes, as formas como representamos e vemos as mulheres podem mudar a maneira como compreendemos o mundo e a nós mesmos. Como educadora, tendo um compromisso real com uma educação de qualidade que visa a busca de valores que fomentem a igualdade e justiça humanas, me fiz a seguinte pergunta: Por que não começar a transformar meu olhar e maneira como vejo as mulheres professoras-artistas,

enquanto escrevo, pesquiso e reflito com a contribuição de outras mulheres (sujeitas da pesquisa), nos meandros e entrelaçamentos de minha dissertação de mestrado em Educação?

A História da Arte está imbricada por relações de poder, com narradores (homens) que escolheram e priorizaram os protagonistas de suas histórias. No mestrado, busquei repensar as bases de minha formação na graduação. Deparei-me com uma coleção de livros que até hoje tenho em minha casa, “Grandes Mestres”, da Abril Coleções, na qual, dentre os 25 exemplares lançados, não há um único título dedicado a artistas mulheres. Além do mais, dentre todos os volumes, constatei que 16 tinham figuras femininas retratadas nas capas com enfoque principal. Ou seja, se pensarmos a respeito das visualidades que estes livros nos apresentam, é possível

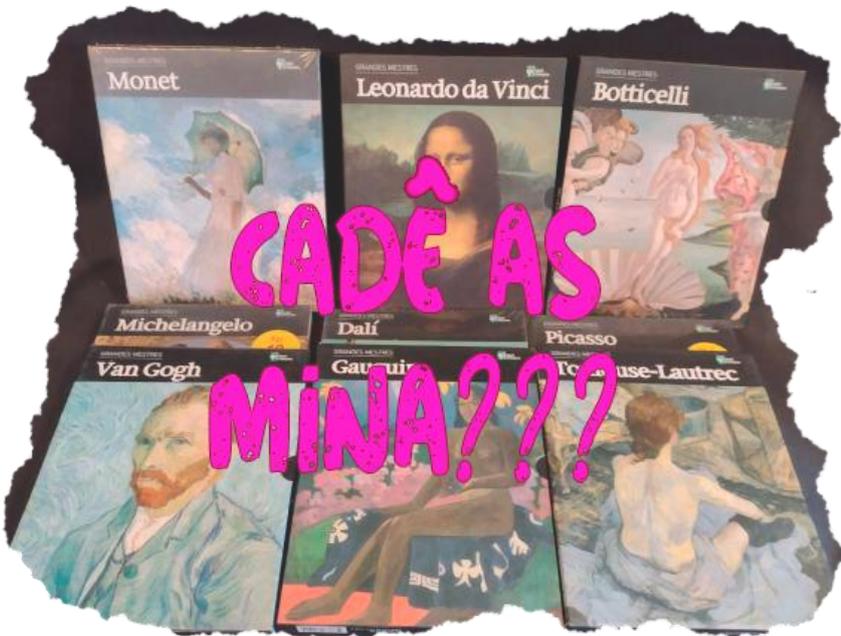


Figura 31- Coleção Grandes Mestres da Abril Coleções. Edição e arte digital feitas pela autora.

notar que mais da metade da coleção estabelece que as mulheres estão no lugar de retratadas ao invés do lugar de quem retrata. Portanto, são vistas como objetos figurativos da arte e não como sujeitas produtoras de artefatos culturais.

No capítulo 3 do texto de John Berger (1999) intitulado “Modos de Ver”, podemos pensar sobre a representação das mulheres, quando o autor fala

sobre como a mulher era vista na sociedade europeia e como a pintura de gênero nu a retratava como objeto de consumo do olhar masculino, para propiciar uma visão prazerosa, um “panorama”, conforme o autor. Berger fala da diferença social da presença de um homem e de uma mulher que não foi superado. O autor explica que a “visão” esperada dos homens consiste em questões externas a ele, as quais ele deve alcançar, sejam a moral, posses, sexualidade etc. Já o que se espera de uma mulher é um comportamento social “adequado” ao ser feminino. Ele aborda como, desde pequenas, as mulheres aprendem a agir de maneiras que agradem aos olhares masculinos, performando uma feminilidade. O autor comenta sobre uma aparente dupla personalidade, na qual a mulher tem presente dentro de si um lado fiscal, e uma parte fiscalizada, masculino e feminino respectivamente. Berger (1999) postula que:

‘Os homens atuam e as mulheres aparecem.’ Os homens olham as mulheres. As mulheres vêem-se sendo olhadas. Isso determina não só a maioria das relações entre homens e mulheres, mas ainda a relação das mulheres entre elas. O fiscal que existe dentro da mulher é masculino: a fiscalizada, feminino. Desse modo, ela vira um objeto da visão: um panorama. (p.49)

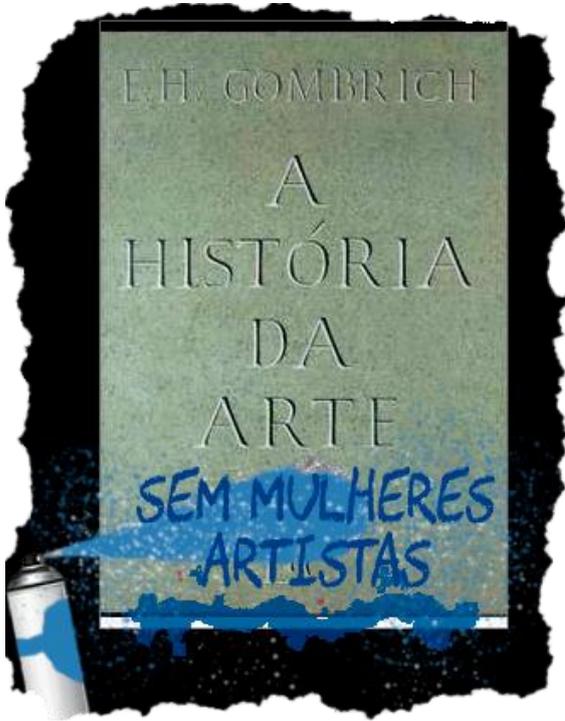


Figura 32-Imagem da capa do livro “A História da Arte” de E. H. Gombrich. Edição e arte digital feitas pela autora.

Assim, lembrei como o papel das mulheres nas Artes Plásticas cumpriu durante muito tempo o posto de modelos, musas, portanto, com a função de serem representadas e não de serem as artistas. Nas relações de poder, ficaram normalizadas na História os espaços que cada gênero deveria ocupar. Desta forma, naturalizou-se que artistas consagrados são homens. Um livro chave na minha formação como Arte-Educadora e artista, assim como para muitos outros colegas, denomina-se: “A História da Arte” de Ernst Gombrich, proeminente historiador do século XX, que não cita nem ao menos uma única mulher artista da História da Arte na primeira edição do livro, de 1950. Apenas em 1958, o autor adiciona a artista alemã Kathe Kollwitz (Expressionista) no rol dos artistas consagrados por ele, uma mulher artista entre 219 artistas homens, conforme a autora Zilda Figueiredo Borges (2022). O

título do livro de Gombrich, sugere uma ampla abordagem “generalista” da Arte, sendo bastante ousado, tendo em vista a imensidão dos artefatos artísticos e de artistas em toda a História Humana. Como pode esse autor não ter citado artistas como: Plautilla Nelli (Renascentista), Lavinia Fontana (Maneirista), ou mesmo Artemisia Gentileschi (Barroca)? Dentre tantas outras. Pensando sobre como, durante muito tempo, a história das mulheres artistas foi contada por homens, podemos refletir sobre também sobre o ato de narrar e contar histórias. A autora Grada Kilomba (2019), discorre a partir de pensamentos de bell hooks, dizendo que aquele que narra, constitui-se sujeito, enquanto aquele que tem sua história contada fica confinado ao estado de objeto:

bell hooks usa esses dois conceitos de “sujeito” e “objeto” argumentando que sujeitos são aqueles que “tem o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias” (hooks, 1989, p. 42). Como objetos, no entanto, nossa realidade é definida por outros, nossas identidades são criadas por outros, e nossa “história designada somente de maneira que definem (nossa) relação com aqueles que são sujeitos. (hooks, 1989, p. 42) Essa passagem de objeto a sujeito é o que marca a escrita como um ato político. Além disso, escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o escritora/escritor “validada/o” e “legitimada/o” e, ao reinventar a si

mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada. (p. 28)

Assim, o ato de narrar significa apropriar-se de si. Na condição de professora de Arte e artista que tem um compromisso com a própria área de formação, entendo a importância de não reproduzir uma perspectiva de História da Arte segregadora de expressões plurais as quais não se encaixam nos padrões daqueles que são, ou eram, os detentores do poder e olhar hegemônico, os colonizadores. Nesse sentido, tomo partido assim como hooks (2013), que explica como seu papel docente a impede de ser neutra em sala de aula, pois caso contrário estaria ela favorecendo um currículo colonial e excludente.

Essas reflexões afetam meu lado professora, e, da mesma forma, meu lado artista, que compreende a importância das narrativas, sejam escritas, sejam imagéticas, como forma de imaginar mundos diferentes, onde a pluralidade de ideias e um currículo multicultural, conforme hooks (2013) esteja em evidência. Tendo como base a predominância de referenciais masculinos na História da Arte que permeiam imaginários, podemos fazer o exercício de pensar se conhecemos apenas uma história única da Arte e que outras histórias podemos estar perdendo de vista.

Pensando sobre os Grandes Artistas, deparei-me com o título: “Por que não houve grandes mulheres artistas?”, artigo da autora feminista Linda Nochlin (publicado em 1971, na revista *Art News*, somente traduzido para o português em 2016). Trata-se de uma pergunta que traz várias implicações, segundo a autora, que vão desde a definição do que é arte, se existe arte “feminina”, até os mitos sobre os “Gênios” e “Grandes Artistas” ou “Mestres”, e também, questões de ordem social que envolve o contexto em que os artistas estavam inseridos. Nochlin (2016) destaca que:

A culpa não está nos astros, em nossos hormônios, nos nossos ciclos menstruais ou em nosso vazio interior, mas sim em nossas instituições e em nossa educação, entendida como tudo o que acontece no momento que entramos nesse mundo cheio de significados, símbolos, signos e sinais. (p. 7)

Para Loponte (2014), o discurso de Nochlin propicia que repensemos sobre as bases de conhecimentos históricos artísticos tradicionais que carregamos e cogitemos a desconstrução das antigas epistemologias do saber do campo artístico. Para ela, trata-se de uma tarefa árdua que se defronta com paradigmas da arte. A pesquisadora lança as perguntas:

Tememos macular a discussão em torno das artes com questões políticas, interessadas? Continuamos associando feminismo, diferenças de gênero,

sexualidade, raça e etnia com temáticas ligadas a guetos, ou a discursos puramente identitários e “politicamente corretos”, afastados das questões “estéticas” que realmente importariam? (p. 149)

Escritoras, historiadoras, mulheres artistas realizam um resgate histórico de diversas artistas que não foram suficientemente reconhecidas na História da Arte, esforços válidos para revelar as conquistas femininas; segundo Nochlin (2016), no entanto, dizer que grandes artistas mulheres existiram, reforça as implicações negativas da pergunta. A autora nos traz a reflexão de que se as mulheres tivessem alcançado o mesmo status que os homens conquistaram, as feministas não teriam motivos para labuta em favor das mulheres. Sobre o compromisso com a luta feminina, a autora afirma que:

(...) as mulheres devem se conceber potencialmente – se não efetivamente – como sujeitos iguais, e devem estar dispostas a olhar para os fatos de sua condição cara a cara, sem vitimização ou alienação. Ao mesmo tempo, devem ver sua situação com um alto grau de compromisso emocional e intelectual, necessário para criar um mundo no qual a igualdade de conquistas não seja apenas possível, mas ativamente encorajada pelas instituições sociais (p. 9)

Assim, concluo este subtópico com a reflexão de que são necessárias discussões e debates que fomentem, de maneira responsável e comprometida, as interrelações entre arte, feminismo e educação, devido a injustiças históricas de gênero que permeiam o campo do saber artístico até os dias de hoje. Neste contexto, vislumbro a possibilidade de pensar a partir da produção de outras professoras-artistas sobre as visualidades feministas (que pensam o ser mulher, tendo em vista que elas podem não se reconhecer como feministas) que as impactam e que as mesmas produzem no que se refere ao pensamento de ser uma professora-artista na contemporaneidade. Sobre as abordagens dos termos “mulher” e feminismo”, podemos pensar, partindo de Loponte (2014), em uma visão expandida, aberta e manchada, na qual os termos podem ganhar novas significações.

Falar em arte produzida por mulheres, ou na relação entre arte e feminismos, não é, nesse sentido, buscar sentidos universais e generalizantes para o que pode designar a palavra “mulheres” e sua atuação no campo das artes, ou mesmo aprisionar a palavra “feminismo” em determinadas posturas identitárias. Como diz Butler, o termo feminismo pode se tornar “um lugar de permanente abertura e re-significação”. E ainda, “desconstruir o sujeito do feminismo não é, portanto, censurar a sua utilização, mas, ao contrário, liberar o termo num futuro de múltiplas significações, emancipá-los das ontologias maternais ou racistas às quais esteve restrito e fazer dele um lugar onde significados não antecipados podem emergir” (BUTLER, 1998 apud LOPONTE, 2014, p. 150)

Assim, podemos encontrar diversos sentidos sobre ser mulher e ser feminista. Desta forma, dependendo de como as sujeitas se veem como mulher e ou se entendem, ou não, como feministas, suas formas de ver resultarão no tipo de professoras-artistas que são.

Embora as mulheres conquistem cada vez mais espaço no campo das Artes e da Educação, ocupando mais cadeiras nas universidades e no campo artístico, há ainda muito pelo que lutar, pois as narrativas continuam a serem contadas diariamente, e, conforme Nochlin (2016): “Aqueles que dispõem de privilégios, inevitavelmente se agarram a eles com força.”

Não podemos mudar como a História se sucedeu, mas podemos escolher as narrativas que queremos contar, buscando uma pluralidade de narrativas, evitando contar “uma história única” (Adichie, 2009). Desta maneira, busco histórias outras advindas de sujeitas professoras-artistas contemporâneas a mim, e seus modos de ver, que podem estar ou não de acordo com uma perspectiva da História da Arte hegemonicamente masculina. O modo como as sujeitas desta pesquisa se relacionam com a História e a atualidade interfere nas suas visualidades de compreensão do mundo. Logo, essas visualidades serão apresentadas por meio de suas atuações nas redes sociais, conforme visa apresentar esta dissertação. No capítulo a seguir, veremos como estas formas de ver estão sendo expostas no ambiente virtual, o ciberespaço.

2- CONTANDO HISTÓRIAS POR MEIO DAS REDES: CIBERFEMINISMO NOS RELATOS DE MULHERES PROFESSORAS-ARTISTAS NO INSTAGRAM

O presente capítulo aborda alguns conceitos que nos ajudam a compreender o funcionamento e características dos espaços em rede e as possíveis atuações das professoras-artistas. No subtópico 2.1, refletimos sobre o ambiente do ciberespaço e os demais conceitos que acompanham o entendimento deste lócus onde se localiza a rede social escolhida para análise desta pesquisa - O *Instagram*, bem como adentramos no entendimento das identidades que se formam neste espaço, sendo estas múltiplas e instáveis, porém não necessariamente dicotômicas, porém mescladas. No subtópico 2.2 compreendemos os possíveis ativismos feministas com potencial formativo que acontecem em rede, os ciberfeminismos, e como o espaço das redes constitui um ambiente propício de propagação de muitas narrativas, autorais de vozes feministas de uma maneira alastrada e ampla.

2.1- O Ciberespaço e as múltiplas identidades/perfis das professoras-artistas



Figura 33- Professora ou artista?
Ilustração analógica com arte digital feita pela autora.

Os espaços on-line são locais de disputa de narrativas e significados, exigindo daqueles que o frequentam discernimento e preparo para compreender as ideias que estão sendo apresentadas ali. Deste modo, podemos compreender que os ambientes on-line, como não neutros de significações, também reproduzem as opressões e desigualdades do mundo físico. Portanto, precisa ser espaço de questionamentos e ações que fomentem pluralidades de ideias e discussões. Nesta pesquisa, verificaremos mais adiante no capítulo das análises os modos que as professoras-artistas selecionadas para esta dissertação se posicionam nesse contexto digital.

Muitas vezes o que fazemos fora da sala de aula, como atitudes, pensamentos e palavras são levados para dentro da mesma. A vida pessoal não está tão longe assim da educação. As notícias que vemos, os filmes que assistimos, as músicas que escutamos, as curiosidades que aprendemos, inclusive,

as dancinhas do *Tik Tok*, postagens engraçadas em redes sociais, memes, acabam sendo objetos de discussão, conversas, links com o conteúdo abordado em aula e alívio dentro da rotina escolar. Os espaços privados e públicos, na atualidade, se confundem e passamos a compartilhar momentos que há algumas poucas décadas atrás, somente familiares, parentes e amigos mais próximos tinham acesso, como nossas comidas favoritas, nossos passeios e momentos singulares, como o de contemplar uma flor no vasinho da janela da varanda. Compartilhamos pequenos “frames” de nossa existência. No ambiente virtual professores têm a oportunidade de interagirem tanto com estudantes quanto com outros professores e público em geral, de modo a trocarem informações, conhecimentos, visões de mundo.

A cultura contemporânea tem sido intimamente ligada e relacionada com as novas mídias digitais, símbolos da modernidade. As formas de relacionamento na atualidade têm assumido diferentes formas de existir virtualmente. O espaço midiático exerce um papel de possibilidade comunicativa, colaborativa e interativa para muitos, desse modo, o espaço da internet tem ganhado cada vez mais atenção de estudiosos do campo da cibercultura, que debruçam-se sobre as temáticas que envolvem o ciberespaço. O que seria a cibercultura? E

por que seria importante pensar sobre ela? As autoras, Rosemary Santos Santos e Edméa Oliveira Santos (2012), em seu artigo “Cibercultura: Redes Educativas e Práticas Cotidianas” trazem a noção do termo que tem ligação com novas formas de socialização:

Lemos (2004) afirma que as transformações em direção a uma sociedade da informação, aliadas à saturação dos ideais modernos e às novas tecnologias, proporcionam o surgimento de novas e diferentes formas de socialidade, de relação entre a técnica e a vida social, chamadas de cibercultura: “A tese de fundo é que a cibercultura resulta da convergência entre a socialidade contemporânea e as novas tecnologias de base microeletrônica” (LEMOS 2004, p. 16). (SANTOS e SANTOS, 2012, p. 160 e 161)

A cibercultura envolve interação entre a humanidade e a máquina, ou a sociabilidade por meio da máquina. Para compreender melhor os termos que importam para o campo da cibercultura, é interessante pensar sobre as definições do ciberteórico Pierre Levy sobre *ciberespaço*, *cibercultura* e *inteligência coletiva*. Tratando-se do primeiro termo listado aqui, Levy (1999) define que:

O ciberespaço (que também chamarei de "rede") é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LEVY, p. 17 e 18)

O ciberespaço seria, portanto, constituído pela infraestrutura (material e tecnológica), pelos dados (informações) e pelas pessoas (internautas) que o habitam. Nesse ciberespaço surge a cibercultura, que abrange “(...) o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores (...)” (LEVY, p. 18, 1999). As novas práticas e hábitos sociais em rede que fomentam a chamada “inteligência coletiva” (LEVY, 1999), onde todos são criadores de conteúdo e todos podem contribuir de alguma maneira em rede, pois todos detém algum conhecimento sobre algum aspecto da vida social. Deste modo, quando professoras e artistas adentram no ambiente do ciberespaço, podem contribuir para práticas da cibercultura e para fortalecer a inteligência coletiva (LEVY, 1999).

Jenkins (2009, p. 30), ao adentrar na questão da inteligência coletiva de Pierre-Lévy enfatiza que: “Nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades.” Assim, percebemos que, atualmente, há uma descentralização do saber dentro do ecossistema comunicativo no qual vivemos. A partir deste pensamento, compreendemos que saberes de

figuras de diferentes classes sociais, profissões, etnias e crenças podem ser compartilhados em redes sociais, e acessados por um maior número de pessoas de diferentes regiões do mundo. Ao refletir sobre as possibilidades de atuação de professoras-artistas em rede, recordei a pesquisa de doutorado de uma das participantes do mesmo grupo de pesquisa que participo, o grupo CACE (Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação), coordenado pela professora doutora Adriana Hoffmann Fernandes. A pesquisa intitulada “Docências Interadoras e Cultura Visual Digital”, de Rosane Tesch (2023) conceitua o que seriam as “docências interadoras” que conforme escreve a autora:

As docências interadoras são entendidas como espectadoras ativas, que pesquisam, planejam, produzem, reeditam, compartilham, deslizando de uma plataforma para outra em uma movimentação interadora e interatuante com cotidianos digitais. O que difere o “interator” (MURRAY, 2003) do espectador pensado como passivo pela indústria cultural (CHAMPANGNATTE, 2013) é a capacidade de agenciamento e a possibilidade de realizar ações significativas, participando da experiência. A docência interadora transborda, assim, as linhas do espectador-consumidor quando produz conteúdo e intervém nos cotidianos digitais como coautora, uma das características da contemporaneidade. (p. 20)

A partir da conceituação da autora, podemos compreender que existem formas outras de nos posicionarmos como educadores em rede, de forma autoral e colaborativa, sendo essa forma de atuar em redes características da contemporaneidade. Para Santos e Santos (2012), o ciberespaço constitui outros “espaçostempos”, que possibilitam autorias, colaboração, interação e socialização, que não exclui a importância dos espaços físicos do conviver.

O ciberespaço constitui, portanto, espaçostempos de práticas sociais cujo objetivo não é o de inibir ou acabar com práticas anteriores. Não se trata de uma lógica excludente, conforme nos alerta Lemos (2003), mas de uma “dialógica da complementaridade”. Ele seria então composto por diferentes elementos que o constituem através de suas interfaces permitindo diferentes possibilidades de comunicação, como afirma Santos: “Tais possibilidades podem implicar mudanças diretas, nem melhores, nem piores, mas diferentes, nas formas e no conteúdo das relações de aprendizagem do coletivo” (2005, p. 19). Para a autora, no tempo e no espaço do ciberespaço, pessoas podem colaborar e criar laços de afinidades, constituindo-se em comunidades, trocando informações, recriando significados, participando, colaborando e compartilhando informação em rede. (p.162)

Santos e Santos (2012), definem três princípios básicos da cibercultura, a partir das leituras de André Lemos e Pierry Levy, para explicar como somos afetados em nossas relações em rede na atualidade.

Para Lemos e Lévy (2010), as novas tecnologias de informação e comunicação trazem uma nova reconfiguração social, cultural, econômica e política: “Essa nova reconfiguração emerge com os três princípios básicos da cibercultura: liberação do

polo de emissão, conexão generalizada e reconfiguração social, cultural, econômica e política” (LEMOS; LEVY, 2010 apud SANTOS; SANTOS, 2012, p. 163).

O primeiro princípio, conforme as autoras explicam, “liberação do pólo de emissão”, envolve a ampliação dos meios de produção de informação, que não dependem unicamente das mídias de massa, mas que podem ser reproduzidas por pessoas em seu dia a dia, bastando apenas que tenham um smartphone (ou computador, tablet etc) e modos de acessar o segundo princípio: conexão. Para o encontro com este outro, é necessária a conexão que se dá por meio da internet. Assim, juntamente, emissão e conexão, proporcionam o desenvolvimento da inteligência coletiva de que fala Pierry Levy.

Vemos crescer a passos largos as formas de produção e o consumo informacional com produção livre, com circulação de informação e com processos colaborativos. Para Lemos e Lévy (2010, p. 46), forma-se uma nova economia política, em que a “produção é liberação da emissão e consumo, é conexão, circulação, distribuição. A recombinação cibercultural se dá por modulações de informações e por circulação em redes telemáticas”, servindo para criar processos de inteligência coletiva, de aprendizagens e de produções colaborativas e participativas. (Santos e Santos, 2012, p. 164)

Já o terceiro princípio, segundo Santos e Santos (2012), trata-se da reconfiguração. As autoras citam o exemplo das mídias de massa, como jornais e canais de tv, que assumiram espaços em rede, com páginas em blogs, por exemplo. Acrescento que, hoje, temos, por exemplo, os próprios perfis de jornais em redes sociais, como @globonews e @folhadesaopaulo no *Instagram*. Deste modo, os antigos meios encontram formas de se adaptarem à nova realidade da cibercultura. Santos e Santos (2012), afirmam que:

Lemos (2009) ressalta a ideia de reconfiguração em várias expressões da cibercultura. A sua transformação passa pelas estruturas sociais, instituições e práticas comunicacionais, em que não há indicação de substituição, mas reconfiguração das práticas, dos espaçostempos, sem a substituição de seus respectivos antecedentes. Há e persistirá o modelo informativo um-todos das mídias de massa, mas crescerá o modelo convencional todos-todos das mídias digitais. (p. 165)

Desta forma, a partir dos três princípios da cibercultura: emissão, conexão e reconfiguração, as antigas mídias e as novas mídias constituem espaço de trocas de saberes utilizado ao mesmo tempo por grandes e pequenos produtores de informações que interagem entre si, numa complexa amálgama comunicacional.

Para Santos e Santos (2012), um dos grandes desafios da educação está centrado em como professores e estudantes podem vivenciar circunstâncias de aprendizado nesse contexto das novas mídias e conexão em rede.

Hoje, significativa parte dos professores produz informação de maneira fluida e em constante atualização, acessível através de mecanismos de buscas hipertextuais e em redes de trocas de arquivos em que compartilham textos de livros, filmes, enciclopédias, músicas, onde saberes, sentidos e fazeres inspiram práticas de autoria, colaboração e cocriação. (p. 170)

Diante do exposto, é interessante pensar nas potências comunicativas que surgem das postagens das professoras-artistas, e o seu impacto tanto para as próprias criadoras das postagens, quanto para as internautas que fazem parte do nicho dessas profissionais. As postagens dessas professoras-artistas expressam as suas visualidades de entendimento de mundo, as quais indissociavelmente são representadas em seus respectivos conteúdos, sejam estes por fotos, vídeos e textos, portanto, são uma tradução semiótica e simbólica das suas formas de ver. Desta forma, essas produções no ciberespaço demonstram traços identitários das *personas* das sujeitas da pesquisa. Em paralelo a Woolf (2019) ao trazer a reflexão em “**um teto todo seu**” sobre como a questão financeira e um espaço próprio são necessários para a promoção da escrita de mulheres, é possível fazer um comparativo entre nossos espaços físicos e os virtuais. Assim como fazemos uso de nossas moradias e espaços onde podemos desenvolver nossas subjetividades, locais que apresentam elementos que deflagram as nossas identidades, conseqüentemente os nossos espaços virtuais também podem apontar características que destacam quem somos, ou como queremos ser vistos em rede.



Figura 34- Fotografia. Desenho realizado por estudante.

As construções identitárias no ciberespaço, nada mais são que as visualidades constituintes das sujeitas dos perfis. Desta forma, os internautas que seguem tais sujeitas, constroem as suas próprias visualidades a respeito das postagens das professoras-artistas que seguem. A percepção passa por um filtro pessoal sobre o que é visto, pois, de acordo com Berger (1999, p.11): “Nunca olhamos para uma coisa apenas; estamos sempre olhando para a relação entre as coisas e nós mesmos.” De acordo com tal fala de Berger (1999), as formas de ver estão diretamente relacionadas com a nossa relação com as imagens.

Desta maneira, é possível traçar um paralelo entre a Cultura Visual e a Cibercultura. Da mesma forma que na Cultura Visual, as compreensões e aprendizados não são oriundos das imagens em si, mas sim, das relações das pessoas com as imagens, segundo Santaella (2003), as mediações entre sujeitos no ciberespaço não são primordialmente surgidas pelas mídias, mas sim, pela linguagem, reflexões e significações que circulam nestas mídias. Temos então, que o ponto diferenciador, não está na mídia ou nas imagens isoladamente, pois estão, nas relações entre os sujeitos.

Por conseguinte, as formas que as sujeitas se apresentam no ciberespaço também podem ser refletidas quanto a aparente questão dicotômica trazida por esta pesquisa, pois as sujeitas podem tanto se assumirem enquanto professoras de arte, ou artistas. Mas também podem se ver como as duas identidades. No entanto, estas personas podem ou não existir em perfis diferentes. Tal entendimento destas personas no ciberespaço e como estas são postas são entendidas por Santaella (2004) como a multiplicidade identitária, que segundo a autora não é exclusividade apenas no ambiente virtual. Santaella (2004) discorre que o entendimento de uma identidade única provém de uma concepção moderna e cartesiana, que não condiz com o entendimento contemporâneo identitário, sobretudo no contexto das redes sociais.

A emergência da cultura digital e seus sistemas de comunicação mediados eletronicamente transformam o modo como o sujeito era pensado até então, prometendo também alterar a forma da sociedade. Essa cultura promove o indivíduo como uma identidade instável, como um processo contínuo de formação de múltiplas identidades, instaurando formações sociais que não podem ser chamadas de modernas, mas pós-modernas. (SANTAELLA, 2004, p. 50, 51)

Desta maneira, as apresentações identitárias das sujeitas dessa pesquisa de fato podem ser múltiplas, no entanto, ainda assim, fazerem parte das escolhas pessoais das professoras-artistas, que inevitavelmente afetam nas formas de ver e reconhecer que os demais internautas irão ter destas profissionais, mediante ao que elas postam. Ao mesmo tempo, essas escolhas no ciberespaço pelas sujeitas da pesquisa também interferem no próprio ambiente virtual, já que estas afetam os algoritmos¹⁷ do *Instagram* de forma a moldar e direcionar como determinados

¹⁷ Ana Bentes no livro *Quase um Tique: economia da atenção, vigilância e espetáculo em rede social* explica sobre a função dos algoritmos que personalizam postagens no Instagram de acordo com o que os usuários mais querem ver e tem maior interesse. A autora afirma: Como destacamos anteriormente, os algoritmos, a partir do monitoramento dos dados do usuário, extraem padrões estimativos que antecipariam potencialidades para ofertar, incitar ou coibir comportamentos futuros. O Instagram, ao retirar a organização cronológica do feed, delegou à gestão algorítmica a função de ordenar as imagens de acordo com o que é inferido como aquilo que o usuário estaria mais interessado em ver. Assim, a empresa busca aumentar a probabilidade de o usuário sentir-se “recompensado” por aquilo que visualiza no aplicativo. O Instagram

conteúdos são divulgados pela plataforma de rede social. Por exemplo, em uma situação hipotética, na qual uma professora-artista que em seu perfil pretende vender o seu conteúdo relacionado à docência, esta terá o seu alcance parcialmente determinado de acordo como o *Instagram* compreende sobre do que se trata este determinado perfil. Ou seja, um perfil voltado para o lado artista, no qual a dona do perfil posta assuntos que não tenham alguma conexão com o que a sua conta se propõe a ter, dificulta um mapeamento do algoritmo da rede social. Neste entendimento, Santaella (2003) afirma que os perfis no ciberespaço são vazios, isto até os mesmos serem preenchidos de significados de forma a “corporificar” os respectivos perfis sociais de acordo com as suas respectivas personas, com suas perspectivas de mundo e suas formas de ver.

Ora, mídias são meios, e meios, como o próprio nome diz, são simplesmente meios, isto é, suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e através dos quais transitam. Por isso mesmo, o veículo, meio ou mídia de comunicação é o componente mais superficial, no sentido de ser aquele que primeiro aparece no processo comunicativo. Não obstante sua relevância para o estudo desse processo, veículos são meros canais, tecnologias que estariam esvaziadas de sentido não fossem as mensagens que nelas se configuram. Conseqüentemente, processos comunicativos e formas de cultura que nelas se realizam devem pressupor tanto as diferentes linguagens e sistemas sógnicos que se configuram dentro dos veículos em consonância com o potencial e limites de cada veículo quanto devem pressupor também as misturas entre linguagens que se realizam nos veículos híbridos de que a televisão e, muito mais, a hipermídia são exemplares. (SANTAELLA, 2003, p.25)

Nesta perspectiva da existência de identidades múltiplas, fica inviável o pensamento de que haja uma dicotomia entre a figura da professora com a da artista em rede. Ambas podem existir, no entanto, estas podem ou não serem complementares em rede. Santaella (2004, p. 50) apresenta que:

Para caracterizar as identidades múltiplas que são típicas do ciberespaço Poster (1995:57-60) contrapõe a idéia do sujeito como herança cartesiana àquela que emerge das redes planetárias de comunicação. Para o autor, essas redes produzem uma reconfiguração da linguagem, constituindo os sujeitos culturais fora do padrão do indivíduo racional e autônomo que deu sustento à noção de sujeito na era digital por um sujeito multiplicado, disseminado e descentrado, continuamente interpelado como uma identidade instável. Essa noção de sujeito se viu atropelada na era digital por um sujeito multiplicado, disseminado e descentrado, continuamente interpelado como uma identidade instável.

Logo, entendendo que o ciberespaço funciona como local virtual de propagação de modos de ver, geridos por diferentes identidades, que podem ser múltiplas e instáveis. A seguir,

mantém a atenção dos usuários enganchada em sua plataforma ofertando um mundo visível personalizado. (BENTES, 2021, p. 208, 209)

veremos sobre como esses espaços em rede podem ser ambientes de vozes feministas e ativistas, como por intermédio das postagens das professoras-artistas.

2.2- O ciberespaço como espaço de vozes feministas e artísticas



Figura 35- Feminismos no Instagram. Imagem com edição, recorte e colagem feitas pela autora.

A ciberteórica Edméa Santos, em seu livro “Escrevivências ciberfeministas e ciberdocentes: narrativas de uma mulher durante a pandemia Covid-19, aborda o uso das *lives* realizadas por (trans)feministas durante dois meses, no período de pandemia no ano de 2020. A autora sugere as *lives* como “ambiências formativas” e possíveis espaços de aprendizado dentro do ciberespaço. Embora, para essa pesquisa, haja uma busca por pensar o uso da rede social do

Instagram, a própria discussão em torno do ciberespaço e do feminismo, torna possível as conexões entre os assuntos, embora as redes focalizadas sejam diferentes.

Santos (2022) cita Buarque de Holanda (2018) para explicitar como o espaço das redes tem sido espaço de vozes feministas: “(...) Talvez, somente agora, a partir de modos de fala e uso das vozes individuais em rede, o feminismo tenha conseguido encontrar um modelo de comunicação efetivamente contagioso”. (BUARQUE DE HOLANDA, 2018 apud SANTOS, 2022, p. 80). A pesquisadora utiliza o termo “ciberfeminismo” para se referir aos “feminismos on-line”, possibilitados pela cibercultura como ativismos insurgentes.

Estamos estudando um dos fenômenos da cibercultura conhecido como ciberfeminismo. Para nós ciberfeminismo são práticas da “explosão feminista” (BUARQUE DE HOLANDA, 2018) que lançam mão de dispositivos e interfaces do ciberespaço para materializar debates e ativismos (trans)feministas. Seja por coletivos ou ações individualizadas de pessoas que se autodeclaram (trans)feministas. No guarda-chuva dos feminismos de quarta onde na “explosão feminista”, o ciberespaço aparece como campo, objeto e dispositivo de debates, lutas e ações nos novos ativismos insurgentes. “(...) novos ativismos insurgentes é exatamente aquele que privilegia a autonomia e a ação direta entre pares. Este sim é o grande poder das

redes”. (BUARQUE DE HOLANDA, 2018, p. 44). Em linhas gerais, reconhecemos o ciberespaço como um espaço multirreferencial de aprendizagem.

A autora discorre sobre uma *live* com duas ativistas do *Instagram* (trans)feministas educadoras/pesquisadoras que atuam em rede de forma educativa: @Thaís.Beto e @Sarawagneryork, feministas da diferença e do intersexo. Ambas utilizam o ciberespaço para narrativas sobre si, para abordarem questões relativas a preconceitos, denunciarem violências, dentre outras questões. Assim, como espaço “multirreferencial de aprendizagem”, de “ambiências formativas”, o ciberespaço possibilita uma “ação entre pares”, ou “encontros” em rede em favor de pautas políticas.

Lembro da primeira vez que li uma postagem sobre a autora bell hooks na rede social do instagram, em 2021. Eu participava como ouvinte do grupo de pesquisa CACE e já seguia minha colega de grupo de pesquisa em rede social. Foi lá, em rede social, não na tv, não no jornal, não por uma notícia de rádio, que eu encontrei, pela primeira vez, um referencial feminista, uma autora que eu nunca tinha ouvido falar antes, numa postagem. Pouco tempo depois ao ocorrido, apenas reforcei esse referencial teórico incrível lendo o livro dela para participar da prova de seleção para o mestrado em Educação para a UNIRIO. A rede social, dessa maneira, constituiu um espaço de encontro com um conteúdo com potencial formativo. A seguir, como exemplo, apresentarei duas postagens de duas das sujeitas da pesquisa, que terão mais de suas postagens analisadas no capítulo 4.



Figura 36- Postagem do Perfil de Ludmilla, uma das sujeitas da pesquisa.

Esta postagem de @ludd_arts demonstra uma sensibilidade estética e política em rede. A autora Santos (2022) considera os espaços on-line de formação como espaços de “ambiências formativas”, “multirreferenciais de saber”, que combinam traços de autorias, de alteridade e a dinamicidade das relações que combinam diversos saberes, de maneira multifuncional.

Espaços multirreferenciais de aprendizagem são para nós em potência, ambiências formativas. Para que a diversidade de linguagens, produções e experiências de vida sejam de fato contempladas de forma multirreferencializada, nos e pelos espaços de aprendizagem, assim, os saberes ganham visibilidade e mobilidade, ou seja, os praticantes culturais precisam ter sua alteridade reconhecida, sentindo-se implicados numa produção coletiva, dinâmica e interativa que rompa com os limites do espaço geográfico e do tempo. (p. 79)



Figura 37- Postagem do perfil de Rosiane, uma das sujeitas da pesquisa.

Outra postagem ligada a pauta feminista, feita por @rjd_arte, ilustra Marielle Franco. Um modo de ver, de afirmar a presença das ideias e pautas da vereadora que lutava pela causa da população pobre, preta e periférica, principalmente das mulheres. Compreendo que ambas as postagens se equiparam com o entendimento de ciberfeminismo (SANTOS, 2022), pois nas duas publicações é possível identificar formas de ativismos feministas on-line, no que tange a representatividade feminina.

Conforme a autora Cristiane Costa, o feminismo ganhou grande destaque e alcance por meio das redes sociais, que possuem caráter de espaços políticos desde suas primeiras articulações. Para a autora, as estratégias de luta e pautas feministas foram potencializadas, bem como as ações autônomas entre pares que compartilham das mesmas visões de mundo. Para Costa (2018), os espaços em rede propiciam um canal de comunicação de diferentes tipos de feminismo, com múltiplas identidades, dentro da lógica da interseccionalidade. Assim, conforme a autora, pode ser um modo contagioso de propagação de informação e engajamento.

No caso da diversidade de feminismo que se desdobram e se anunciam a cada dia, as redes se mostram ainda uma base suficientemente flexível para articular as múltiplas posições identitárias feministas dentro das lógicas interseccionais indispensáveis para a expressão dos novos ativismos das mulheres. Talvez somente agora, a partir de modos de fala e uso de vozes individuais em rede, o feminismo tenha conseguido encontrar um modelo de comunicação efetivamente contagioso. (p. 47)

Costa (2018) cita em seu artigo algumas propostas bem sucedidas de páginas que ganharam grande ênfase e destaque por meio das redes. Cita a página de *Facebook* do **Geledés Instituto da Mulher Negra**¹⁸, organização de mulheres negras criada em 1988, tendo Sueli Carneiro como uma de suas fundadoras. Esta página nasceu de uma busca pela luta contra o racismo e sexismo presentes na sociedade, contendo mais de 600 mil seguidores. No *Instagram* conta com mais de 150 mil seguidores. A autora informa que existem centenas de páginas direcionadas ao pensamento feminista em redes sociais, com números consideráveis de seguidores, de modo que os números trazem a tona “a demanda reprimida das vozes femininas no espaço público e seu alcance político.” (p. 45)

Lembro de que quando era mais jovem, acompanhava um site denominado *Me Too Brasil*¹⁹, que continha inúmeros relatos de mulheres que já tinham passado por algum tipo de assédio. Lembro de ler estarecida as situações retratadas, de modo que buscava conhecer a realidade de meninas e mulheres que, como eu, vivem em uma sociedade extremamente machista e misógina.

Outro coletivo ativista feminista é o grupo de mulheres anônimas ativistas norte-americanas denominado *Guerrilla Girls*²⁰ possui páginas no *Facebook* e *Instagram* no qual

¹⁸ Portal Geledés. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/>> Acesso em: 18 out. 2023.

¹⁹ MetooBrasil. Disponível em: <<https://metoobrasil.org.br/>> Acesso em: 18 out. 2023.

²⁰ GuerrillaGirls. Disponível em: <<https://www.instagram.com/guerrillagirls/>> Acesso em: 18 out. 2023.

realizam postagens que questionam a falta da presença das mulheres nas produções da História da Arte, bem como na indústria do Cinema e Cultura Pop. O grupo foi formado em 1984, como uma maneira de protesto contra a discriminação velada racial e de gênero, realizada por museus, galerias e críticos de arte. Elas começaram sua atuação antes do uso das redes, utilizando pôsteres e cartazes e hoje em dia suas mensagens possuem grande alcance por meio das redes.

O interesse desta pesquisa no *lócus* das redes sociais permeia uma noção de que os aprendizados e processos formativos comunicacionais podem acontecer também nestes espaços, não tendo a intenção, de forma alguma, de excluir a importância das relações que acontecem fora das redes digitais. O destaque para as redes está posto no sentido de pensar essas relações que estão acontecendo cotidianamente e podem ser objeto de reflexão. Conforme já explicitado anteriormente, muito da minha busca por atualização pedagógica e resgate artístico veio por meio do espaço das redes e encontro com os perfis virtuais das professoras-artistas. Segundo hooks (2013, p.28): “os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos.” Assim, busco meu fortalecimento profissional e pessoal enquanto professora-artista pesquisadora, a fim de que eu possa fortalecer os educandos em seus saberes e fazeres.

As mulheres que têm acesso à rede, têm a possibilidade de comunicarem suas subjetividades para um público extenso, inclusive questões relacionadas à mulher, à educação e às artes. Se historicamente, os artistas da História da Arte precisavam de um espaço expositivo físico como galerias e museus, e dependiam da seleção de uma curadoria, atualmente, com uma relativa democratização de acesso à internet, torna-se possível a criação de exposições virtuais em seus respectivos perfis criados nas redes sociais, no qual asseguram que quem postou o conteúdo seja tanto artista quanto curador. A criadora de conteúdo digital agora pode assegurar “um espaço virtual todo seu²¹”.

Analisar a relação de professoras-artistas com suas próprias produções e modos de ver/ser em rede, pode ampliar minha própria percepção dos entendimentos do que significa ser uma professora-artista compreendendo outras narrativas como parte de minha formação

²¹ Parafrazeando e adaptando a célebre frase de Virginia Woolf que afirmava que se uma mulher quisesse escrever ficção precisaria de dinheiro e “um teto todo seu”.

contínua, tanto no âmbito educacional, levando-me a reflexões pedagógicas, quanto no campo artístico, como quem cria/produz arte como forma de existir e re-existir plenamente.

As redes constituem espaço de narrativas, subjetividades e relações. Estas me permitiram encontrar pessoas com interesses parecidos com os meus e visualizar as formas de ver/ser de outras professoras-artistas, em outros “espaçotempos” além dos da escola. Destaco aqui a importância de compreender essa identificação como um dos fatores que podem ocasionar as “bolhas sociais”²², e como Arte/Educadora, não posso deixar de atentar para isso, tendo em vista minha busca contínua por expandir meu pensamento para além do que já conheço ou acredito. Porém, o que quero enfatizar aqui, não é o “isolamento” de bolhas em rede, mas os encontros e compartilhamentos que possibilitam trocas de maneiras outras.

Mediante ao que foi visto neste capítulo, é possível compreender que as redes sociais oferecem um espaço alternativo de exposição e fala para professoras-artistas de modo que possam tratar de temas e mostrar questões que não abordam no espaço escolar ou em suas próprias casas. Não desejo necessariamente encontrar temas relacionados a gênero e sexualidade nas redes das professoras-artistas, porém, temas que as afetam enquanto professoras-artistas e seus modos de se enxergarem e que podem estar relacionados também a essas questões, tendo em vista que estão sendo mais discutidas nos espaços das redes sociais na contemporaneidade.

Veremos no capítulo a seguir, como foi a investigação inicial da pesquisa e como foram encontrados alguns dos referenciais teóricos e a metodologia cartográfica que está presente pelo corpo do texto.

3- ESBOÇANDO O CAMINHAR DA PESQUISA – CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

Neste capítulo será abordada a metodologia de pesquisa que direciona a investigação proposta sobre os perfis das professoras-artistas: a cartografia. No subtópico 3.1 será visto as motivações, entendimentos e referenciais teóricos que levaram a escolha da metodologia de pesquisa. Já no subtópico 3.2 é explicitado os critérios de escolha dos perfis das professoras-

²² As bolhas sociais em redes podem ser caracterizadas como a integração e interação entre pessoas que compartilham crenças, valores e imaginários parecidos, sendo estimuladas a permanecerem com enfoque nos mesmos temas pelos algoritmos das redes.

artistas, as etapas processuais da fase de análise e as alterações que foram feitas após a qualificação.

3.1- Um encontro com a cartografia



Figura 38- Personagem. Ilustração analógica feita pela autora.

Um texto chave que contribuiu para minha escolha de buscar o método cartográfico, foi realizado por uma estudante de mestrado da faculdade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, uma dissertação de mestrado denominada: *Circunstâncias De Aprendizagem No Ensino Da Arte: O Universo Stranger Things Invade A Escola*, da mestrandia, agora mestre, Adineia Araujo da Silva. Minha orientadora, Adriana Hoffmann, enviou o convite da qualificação e da defesa on-line da estudante para o grupo de pesquisa CACE por meio do *whatsapp*, e pude acompanhar com muita curiosidade e atenção, tanto pelo teor temático da pesquisa, quanto pelas intervenções artísticas utilizadas como método de pesquisa.

Apesar das barreiras geográficas de distância, o ciberespaço, mais uma vez, contribuiu para a ampliação de minhas formas de ver. O texto de Adineia impactou-me de forma positiva porque usava elementos artísticos como parte essencial do método de investigação da pesquisa, além da linguagem escrita.

Após minha qualificação, conforme orientado pela banca, busquei o trabalho de Virgínia Kastrup sobre a metodologia cartográfica, a qual a mesma explicita em palestra na Universidade Federal de Minas Gerais no Seminário Epistemologias: transversalidades nas artes da cena em 2016²³ que se trata de um termo advindo da geografia, constituindo-se de um método investigativo, conhecido por intermédio da produção literária dos teóricos da área da psicologia e psicanálise, Gilles Deleuze e Félix Guattari, com o livro *“Mil Platôts”*. Este método, posteriormente alcançou também o campo da educação, da arte e da própria arte-

²³ Palestra de Virgínia Kastrup na Universidade Federal de Minas Gerais no Seminário Epistemologias: transversalidades nas artes da cena. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0JNAQ0tmUrM>> Acesso em: 10 nov. 2023.

educação, dentre outros. Portanto, são essas últimas perspectivas do método da cartografia que serão utilizadas nesta pesquisa.

Assim, fui percebendo como os caminhos cartográficos, que valorizam o processo, que não são lineares, nem conclusivos, retratavam minha trajetória que decidi trazer para a pesquisa. Não buscava apenas uma metodologia que cumprisse simplesmente as demandas obrigatórias e institucionais de forma cartesiana, mas na verdade, procurava também uma forma que fizesse mais sentido para mim, para o meu processo de formação contínua, ao invés de achar uma resposta padrão, tradicional, homogeneizada. Desta forma, ao me debruçar melhor nos princípios cartográficos, segundo Kastrup, fui tecendo as semelhanças que culminaram em uma simbiótica costura com os meus interesses de pesquisa, de forma a valorizar a minha trajetória como artista e professora que se identifica com as demais sujeitas desta dissertação.

Conforme Kastrup (2016), a cartografia é uma forma de pesquisa que contempla os aspectos éticos, políticos e estéticos, na medida em que se assume como uma pesquisa intervenção, quando parte do pressuposto de que a realidade não é dada, porém construída. Está muito atrelada a ideia de rizoma, de Deleuze e Guattari, sendo o rizoma uma representação ontológica, sobre o que existe, que assemelha-se a uma grama ou rede, que multiplica-se de forma cruzada, onde vários pontos estão interligados, sem um único centro gerador de todas as coisas.

Esta pesquisa é rizomática na medida em que entrelaça minha produção imagética aliada a parte textual e deflagra as questões das postagens que atravessam as sujeitas mulheres, artistas e professoras. Esses entrelaçamentos foram trazidos aqui inicialmente a partir de minha vivência como professora-artista, estando minha vivência e meu corpo imerso também no campo de pesquisa que são as redes sociais, especificamente o *Instagram*.

Tais relações rizomáticas trazem temáticas que vão desde a história de minha formação como arte-educadora, até o apagamento das mulheres na área da educação e na História da Arte, bem como a suposta dualidade da professora-artista, o feminismo interseccional e o ciberespaço, que são temas heterogêneos que se cruzam e se entrelaçam. Então, não são temas



Figura 39- Rizoma. Ilustração analógica feita pela autora.

vistos como assuntos isolados, mas sim, são vistos como rizoma, ou seja, como um grande emaranhado de raízes se conectam, entrelaçam, se unem em um único corpo. Essas forças múltiplas interagindo são entendidas por Kastrup como característica comum do método cartográfico. Ainda a respeito disto, em sua palestra Kastrup (2016) explica que:

(...) a singularidade da cartografia é a consideração de que todas as formas constituídas, mais ou menos estáveis e todas as formas que vão ser estudadas sejam subjetivas ou processos do mundo, elas são formadas por uma rede em conexão, forças heterogêneas, multiplicidade não totalizante (políticas, estéticas, materiais, tecnológicas) essas forças em conexão são articuladas e conectadas.

Além disso, Kastrup (2016) entende que essas forças múltiplas têm relação com quem produz a cartografia. Desta forma, múltiplas forças acabaram por me atravessar no decorrer do meu caminho como mulher, professora-artista e pesquisadora. Para a autora, a cartografia, como metodologia de pesquisa, produz realidades subjetivas ao invés de buscar retratar a realidade como um dado factível. Em outras palavras, não se trata de copiar e reproduzir fatos, como estes aparentemente se apresentam, mas, porém, intervir nestes elementos concretos de forma a criar subjetivações.

Assim, o meu lado artista favorece o ato de pesquisar de forma a exteriorizar as minhas subjetividades construídas pelas minhas vivências que se conectam com aquelas também vividas pelas sujeitas desta pesquisa. Em concordância com este ponto, Kastrup (2016) diz que “(...) quando você cartografa, você não é um observador distanciado, você está próximo, sendo afetado pelo campo, e está produzindo afetos, você também é um emissor de signos, está sendo afetado e afetando.” Ou seja, Kastrup (2016) explica que na cartografia não pesquisamos sujeitos, mas sim, “com” sujeitos. A cartografia, assim, representa visualidades diversas, e como em um mapa aberto, traça sentidos diversos, sem o objetivo de chegar a um único ponto absoluto.

De acordo com Passos, Kastrup e Escóssia (2009), podemos compreender alguns indícios/pistas da cartografia que se faz presente, sem hierarquização de importância entre cada uma, sendo esse método um exercício de escrita atenta, aberta e processual.

A seguir listo as pistas citadas no livro, de modo que realize uma explicação de forma sucinta sobre o sentido de cada uma delas:

Pista 1 - A cartografia como método de pesquisa-intervenção - A ideia contida nesta pista é a de que toda pesquisa é de alguma maneira uma pesquisa intervenção, tendo em vista que nossos entendimentos sobre mundo são construídos e não apenas captados de uma realidade

concreta e imutável, como foi estabelecido pela ciência moderna. Quando o pesquisador assume essa postura ética, política e estética de que sua pesquisa é uma pesquisa-intervenção, há um engajamento, um envolvimento, não neutro sobre o que se pesquisa. Significa intervir no mundo, criando, construindo conhecimentos.

Pista 2 - Atenção no trabalho do cartógrafo - A atenção aqui é uma atitude cognitiva, concentrada, aberta aos encontros durante a pesquisa, de forma responsiva, alerta, sensível. Seria uma atenção focada, que exige uma temporalidade diferente, uma “*slow science*”, diferente do cotidiano corrido contemporâneo onde impera a dispersão dos sentidos, capturados pelas demandas capitalistas de múltiplas formas, como inclusive, pelos múltiplos dispositivos midiáticos que exigem interação constante de seus usuários.

Pista 3 - Cartografar é acompanhar processos - Mais do que a busca por resultados, os processos durante a pesquisa, que envolvem os afetos e as subjetividades, os imprevistos, as conexões e não conexões fazem parte da construção de conhecimento.

Pista 4 - Movimentos-funções do dispositivo no método da cartografia - Já que os movimentos de subjetividade têm suas características arraigadas em movimento, processualidade, fluidez, transformação, logo, um dispositivo de captação dessas subjetividades faz-se necessário. Dispositivos como: oficinas, entrevistas, diário de campo etc. Um dispositivo que acompanha o processo da pesquisa. Nesta pesquisa, os registros processuais acontecem durante o corpo do texto, de modo textual e imagético.

Pista 5 - O coletivo de forças como plano da experiência cartográfica - Como uma compreensão de que a pesquisa passa por um plano coletivo de forças, fazer com, a partir de uma multiplicidade de movimentos, temas, o rizoma, superando a dicotomia indivíduo/coletividade advinda de uma concepção moderna.

Pista 6 - Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador - uma forma de dissolução do ponto de vista do observador/pesquisador, não como alguém que tem o controle total sobre o que faz, mas como alguém aberto e sensível ao que o campo traz e mostra. Partir em uma jornada sem ter certeza do que vai encontrar.

Pista 7 - Cartografar é habitar um território existencial - seria uma maneira de mergulhar, adentrar, estar em campo de maneira presente, interagindo, vivenciando o território e a pesquisa.

Pista 8 - Por uma política de narratividade - envolve um posicionamento ético, político de escrita cartográfica, considerando os imprevistos, o processo, o que foi modificado no trabalho, o que foi incorporado, de modo que as narrativas não são apenas sobre acertos e achados, são os deslocamentos que importam, não retirando o rigor da pesquisa.

A partir destas pistas, esta pesquisa foi desenvolvida buscando o exercício cartográfico. Considerando as possibilidades críticas, criativas e inventivas da cartografia, que enfatiza o processo e a construção mais do que a busca de respostas conclusivas, compreendi que se adequaria a uma pesquisa voltada para a busca de uma reflexão sobre modos de ver em postagens de professoras-artistas em redes sociais.

Dentre os interesses e estudos que me debruço para a elaboração desta pesquisa, deparei-me com a repetição de um adjetivo, “viva”, encontrado em textos que falam do campo da Cultura Visual. Esse termo se relaciona com uma ideia de formação e compreensão de conhecimentos que se dão de forma mais “orgânica”, transformadora e que relaciona o ethos na construção de epistemes acadêmicos. Ou seja, compreendendo o conceito de ethos, como características culturais (presentes na vida cotidiana) de determinados grupos sociais, ao trazermos esse entendimento ao universo da pesquisa, temos então a aproximação da vida com os estudos acadêmicos. Assim, também podemos relacionar o termo “viva” com os caminhos da cartografia, que considera cada relação entre as forças coletivas, cada acontecimento, movimento esperado ou não como parte do processo da pesquisa.

Seguindo nesta interrelação, Hernández (2013) postula sobre o conceito de metodologia viva que está intimamente ligado ao campo da Cultura Visual.

(...) sugiro pensar os estudos da cultura visual como uma "metodologia viva" (living methodology). Isso supõe, tal e qual assinala Marquard Smith (2008, p. x-xi), considerá-los em contínua transformação, na medida em que novas situações políticas, dilemas éticos, documentos históricos, viradas conceituais e novos objetos, artefatos e mídias, assim como ambientes de cultura visual e perguntas colocadas pela cultura visual, afetam nossos modos de visão (visualidade). p. 78

Portanto, as nossas vivências são afetadas por nossos modos de ver que são construídos por nossos recortes culturais e sociais que estão em processo contínuo de mudança, conforme Hernández (2013). Pensando na questão da professora-artista, esses recortes afetam suas concepções de mundo, sobre si mesmas e sobre suas produções artísticas, investigações e modos de lecionar dessas sujeitas, constituindo suas visualidades.

Essa pesquisa está alinhada com a metodologia viva na medida em que produz narrativas durante o processo de pesquisa, como em uma pesquisa-intervenção, assumindo a construção orgânica que acontece ao longo da jornada da escrita. Como metodologia “viva”, constitui-se de uma metodologia que está em constante transformação e ressignificação, que perpassa os aspectos subjetivos do ser. Deste modo, tanto o campo da Cultura Visual como a cartografia constituem-se como *metodologias vivas* pois abrangem a mutabilidade da realidade e contestam a ideia de dados estáticos e positivistas conforme a ciência tradicional.

Assim, tanto o visto quanto o não visto podem ser reveladores de modos de ver e de construção do ser em sociedade. A escolha de uma metodologia viva, implica em dar enfoque àquilo que é subjetivo e ao mesmo tempo construído socialmente por meio de relações mediadas por imagens. Essa metodologia valoriza o processual da pesquisa, o caminho, os encontros, as partilhas e afetos. Vivemos em meio a uma Cultura Visual, na qual os olhares são construídos cotidianamente, inclusive por meio das postagens.



Figura 40- Boca 1. Colagem e arte digital feitas pela autora.

Enquanto eu buscava conhecer meu processo metodológico de pesquisa, lembrei de um momento da minha infância que me fez pensar o quanto as imagens fizeram parte da minha construção a respeito de quem eu sou e do que as outras pessoas eram, isso tanto no sentido da construção de gênero, quanto em demais questões sociais. Quando eu era apenas uma pré-adolescente, no ensino fundamental II, lembro de recortar uma revista que mostrava bocas de mulheres com batons de cores diferentes. Decidi que cada boca que eu recortei, de diferentes cores e formatos poderiam representar minhas amigas e eu. Assim, coleí-as no meu caderno escolar, na contracapa e mostrei minha criação às minhas amigas, que gostaram da representação. Também montava vídeos com nossas fotos e adicionava músicas de fundo. De alguma forma, recortar, colar, montar, ressignificar e amplificar aquelas memórias por meio de imagens era algo que me atraía e possibilitava a manutenção de afetos e interpretações sobre minhas experiências. Sem perceber, eu já realizava uma cartografia visual de afetos e semelhanças que tecia com as minhas amigas.



Figura 41- Boca 2. Colagem e arte digital feitas pela autora.

Assim, decidi traçar um “esboço” de narrativa visual e imagética a partir desta experiência afetiva que para mim, melhor refletia minhas indagações sobre ser mulher, professora-artista, pesquisadora. Na infância, eu utilizava as imagens para construir narrativas sobre mim e sobre minhas amigas. Aqui, utilizo as imagens para construir imaginários enquanto professora-artista e sobre outras professoras-artistas. Busquei assim, uma pesquisa atrelada às imagens. Para Valle (2020), o exercício de relacionar imagens de diferentes contextos e espaços pode ser uma atitude capaz de movimentar reflexões e resultar em subversões inclusive contra regimes autoritários de visualidade que sugerem as imagens como neutras, embora estejam permeadas por relações de poder e sejam artefatos culturais que precisam de constante legitimação. O autor cita Martins (2013) e articula que:

Trabalhar com imagens significa articular idas e vindas no tempo, inventando mundos e narrando histórias. É escolher e organizar fluxos imagéticos que se espalham no tempo, realidades múltiplas que se constroem, ficções que se tornam realidades. Ao pensar com imagens, buscamos possibilidades de promover outros espaços e ideias, extraindo dos fluxos do tempo oportunidades de ensinar, aprender, socializar, politizar, educar e criticar nos contrapondo a homogeneidades históricas, artísticas e educacionais. (MARTINS, 2013 apud VALLE, 2020, p. 15)



Figura 42- Boca 3. Colagem e arte digital feitas pela autora.

Assim, as imagens desta pesquisa constituem uma narrativa imagética na qual as imagens dizem algo sobre o processo de pesquisa e as representações das “bocas e olhos” de mulheres (sejam de artistas, representações ou personalidades da história) bem como as imagens das postagens está o tempo todo presente, remetendo metaforicamente a “falar/narrar” e ao “olhar/narrar” como forma de ser/estar no mundo, remetendo a potência das imagens como formas de poder. O desejo de “escrever com imagens” parte de memórias afetivas e de um desejo interno por tomar posse de minhas próprias narrativas. Cada mancha, linha, rabisco, recorte e cor de intervenção nas imagens, fotografias dos processos de pesquisa, sugerem também minha vontade de produzir artisticamente e de forma contínua.

Apenas a escrita não contemplava minha necessidade de expressão sobre o que eu queria passar, afinal, até o textual nos faz pensar em imagens, logo, não tinha como ignorar a força que aquelas representações visuais tinham em minha mente. Eu queria ver aquelas imagens. Portanto, decidi que queria uma pesquisa que valorizasse as imagens não somente como um apoio textual, mas sim, como potentes meios comunicativos independentes que informam de maneiras outras, possibilitando diferenciados caminhos na construção de significação a respeito do meu ser como professora-artista.

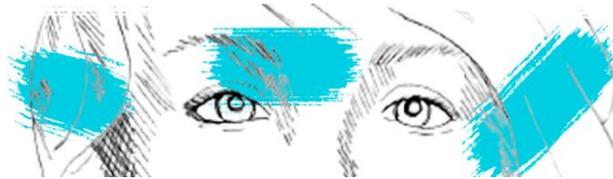


Figura 43- Olhos de Camille Claudel. Ilustração analógica com arte digital feitas pela autora.

Outra recordação importante que me motivou a pesquisar com imagens, especialmente com o método cartográfico, utilizando uma metodologia artística num viés feminista, foi a experiência de execução de um trabalho da graduação em Belas Artes, que realizei disciplina de Projeto Artístico lecionada pela professora Giselle de Carvalho, na UFRRJ, em 2016. O projeto que decidi montar, baseava-se em cartazes com retratos ilustrados de mulheres importantes da história humana com o objetivo de futuramente serem divulgados em escolas públicas. Escolhi algumas figuras que eu já conhecia por meio de leituras dos livros delas, como Malala Yousafzai e Anne Frank, bem como outras, que pesquisei na internet, como Camille Claudel, Nísia Floresta, Simone de Beauvoir e Dandara dos Palmares. Resgato dessa época uma vontade interna de conhecer mais referências de mulheres, suprir meu desconhecimento e ser afetada pelo saber.



Figura 44- Boca de Camille Claudel. Ilustração e arte digital feitas pela autora.

A pesquisa evocou lembranças que estavam guardadas no meu baú de memórias e as experiências que vivi compuseram a bricolagem do meu ser. Deste modo, a IBA (Investigação Baseado em Artes) me permitiu trazer para a pesquisa tanto as minhas produções, que aparecem

no decorrer da dissertação, quanto às produções de outras professoras-artistas como meios de gerar reflexões e perguntas.

O desafio da IBA é poder ver as experiências e os fenômenos aos que dirige sua atenção a partir de outros pontos de vista e formular questões que outras maneiras de fazer pesquisa não são capazes de realizar. De certa forma, o que a IBA pretende é sugerir mais perguntas que oferecer respostas. Quando pensamos na IBA só podemos fazê-lo considerando a utilização das imagens ou representações artísticas visuais ou performativas como elemento essencial das experiências dos sujeitos. (HERNÁNDEZ apud VALLE, 2020, p. 8)

As experiências, segundo Hernández (2018), estão intimamente relacionadas com nossos afetos e o afeto está arraigado com o fator relacional. O autor explica que:

(...) uma força natural invisível (ao contrário das emoções que são visíveis) que antecede a individualidade, e que posiciona a relacionalidade (há sempre outra) como um eixo ontológico. Os afetos, portanto, produzem e reconhecem transformações, como parte de uma intra-ação relacional. O que significa prestar atenção aos movimentos de afeto que são gerados nas relações. Não como categorias ou indicadores pré-definidos (como acontece com as emoções), mas como 'emergências' que, através das memórias do vivido (da experiência), tornam visível o que afetou. (pág.111)

Para Hernández (2018, p. 105), as cartografias artísticas constituem-se de epistemologias artísticas, espaços de aprendizagens e experiências, nas quais: “indagamos os interstícios, deslocamentos, viagens instáveis, modos de saber, agenciamentos e emaranhados através dos quais os professores exploram e realizam os seus percursos de aprendizagem.” Portanto, por meio desse método, podemos deduzir que é possível focarmos nos processos e jornadas do aprender, nos caminhos, nos meios, nos encontros, nos devires, não estando obcecados apenas por resultados, como seria em uma forma bancária de aprender. Assim, com o objetivo de pensar em minha jornada como professora-artista, encontrei na cartografia um método que dialoga com minhas reflexões e afetamentos atuais, as narrativas visuais que tenho explorado no contexto desta pesquisa.

Neste sentido, as cartografias não são apenas uma estratégia visual que possibilita relatos e experiências, mas um espaço de enredo em que todas estas substâncias corpos e coisas, textos e situações, afetos e intensidades, movimentos e encruzilhadas, ideias e formas de fazer, etc permanecem reunidas, dentro de uma ontologia processual, relacional e performativa do devir. Um dos conceitos que permite pensar estes movimentos é o do afeto. (HERNÁNDEZ, 2018, p. 105)

Logo, parto da concepção de que esta pesquisa é uma cartografia artística dos afetos (HERNÁNDEZ, 2018), pois por meios destes que as narrativas aqui são construídas, como

acontece em uma pesquisa-intervenção (KASTRUP, 2016). Após compreender como funciona o método cartográfico nesta pesquisa, veremos no subcapítulo a seguir os critérios utilizados para a seleção das sujeitas desta pesquisa.

3.2- Perfis de professoras-artistas



Figura 45- Professoras-artistas no Instagram. Edição e arte digital feitas pela autora.

Neste subcapítulo será descrito todo o processo do caminhar que me levou até as escolhas das sujeitas desta pesquisa, inclusive os caminhos que porventura não saíram conforme o imaginado, como parte importante de relato para o processo cartográfico.

Critérios de seleção dos perfis das sujeitas:

- Formação em licenciatura em Educação Artística, Artes Visuais, Artes Plásticas ou Belas Artes;
- Possuir página com postagens de suas produções artísticas pessoais em rede social do *Instagram*;
- Ter experiência como professora do ensino básico (mínimo de 3 anos de experiência no ensino básico);
- Se considerar professora e artista.

Passo a passo para a etapa das análises:

1 – Contato e conversa por mensagem de *Instagram* com as professoras-artistas que possuem página com postagens de suas produções a fim de perguntar se atendem aos critérios pré-estabelecidos;

2 - Seleção de material on-line, como prints das páginas das professoras-artistas;

3 - Analisar as postagens e relacionar bibliograficamente produzindo cartograficamente.

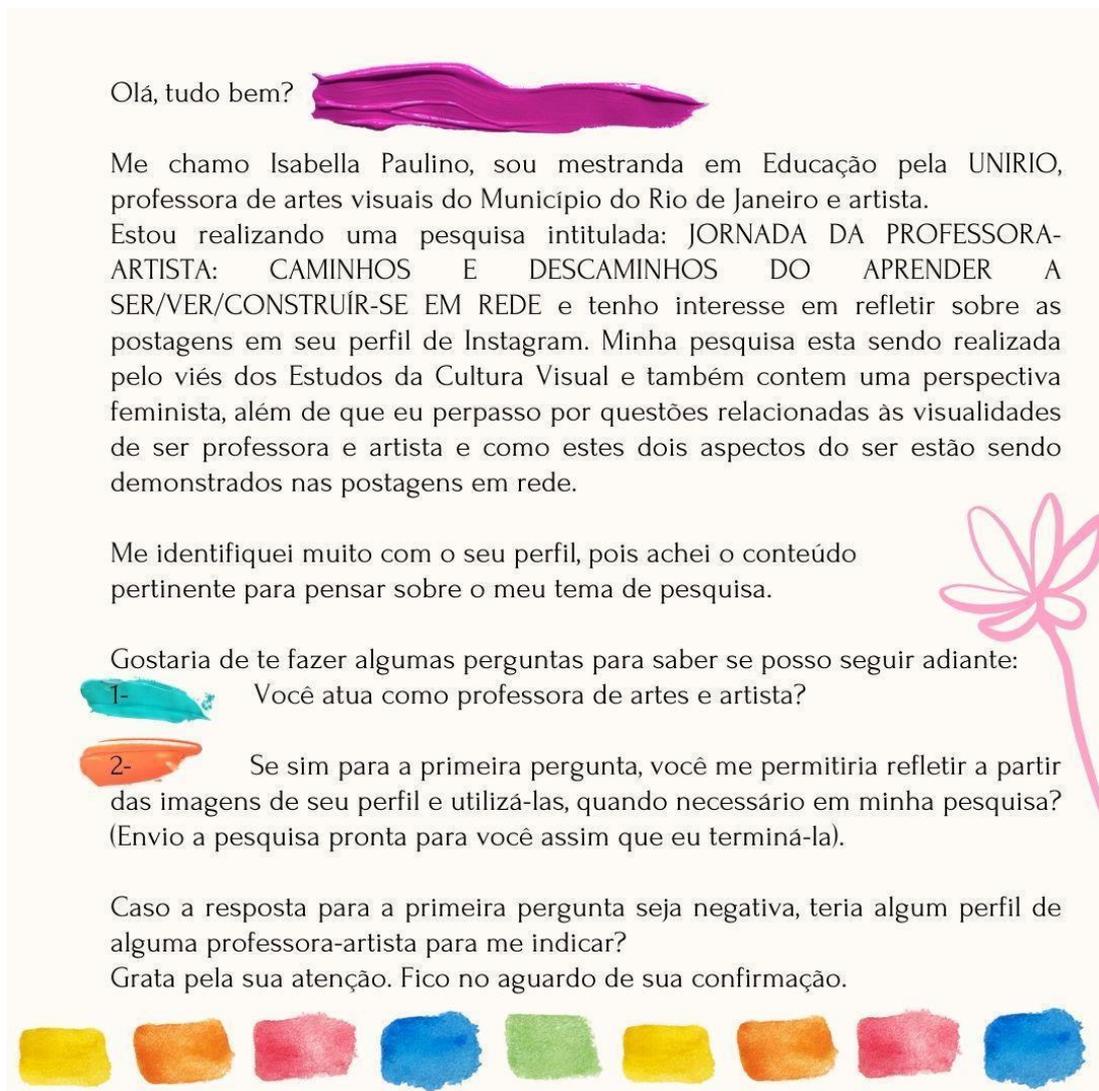


Figura 46- Convite. Texto com arte digital feitas pela autora.

Esboçando em cima do esboço

Os perfis das professoras-artistas pré-selecionadas para fazerem parte da pesquisa, modificou-se após a qualificação. Eram estes perfis:

- @ludd_arts
- @rjd_arte
- @rosiana.christine
- @lucianagrether
- @anacristinadossantosmoura
- @lotahille

Após minha qualificação, refleti sobre um dos critérios que eu havia estabelecido, a questão da licenciatura como parte da formação da professora-artista. Descubri que Ana Moura, minha antiga professora de graduação, não tinha se graduado com Licenciatura e sim com Bacharelado. De modo que, ao decidir continuar com esse critério, não mantive o perfil dela para a fase das análises, mas escolhi mantê-lo aqui, bem como mantive os das outras sujeitas, como forma de respeitar a construção da pesquisa e a presença, mesmo que momentânea, das sujeitas na mesma. Outro critério que retirei, foi das sujeitas atuarem como docentes na graduação. Mantive o critério da experiência na Educação Básica, por achar que dialogava mais com a minha realidade enquanto professora-artista, já que a pesquisa perpassa minhas histórias e subjetividades no ensino básico.



Figura 47- Mosaico de perfis. Colagem e arte digital feitas pela autora.

Após uma reflexão sobre ciberespaço, segui a sugestão de que as sujeitas selecionadas indicassem outras, assim como recebi recomendações da banca e de minha orientadora. Desta forma, perguntei às sujeitas que já haviam aceitado fazer parte da pesquisa e que eu já conhecia pessoalmente (@ludd_arts e @rjd_arte) se poderiam indicar outras professoras-artistas como

forma de destacar o aspecto de conexão em redes. Da mesma forma busquei sujeitas indicadas pela banca.

Vários perfis de sujeitas foram cogitados para esta pesquisa, de modo que um desenho de conexões ganhou vida.

Rosiane indicou inicialmente:

@anapaulacruz.oficial (música)

@venusemflor (produtora cultural)

Conversamos sobre os critérios e como um deles era que as sujeitas deveriam ter formação em Artes Visuais ou Plásticas e as indicações de Rosiane mudaram.

O painel de conexões ficou assim:

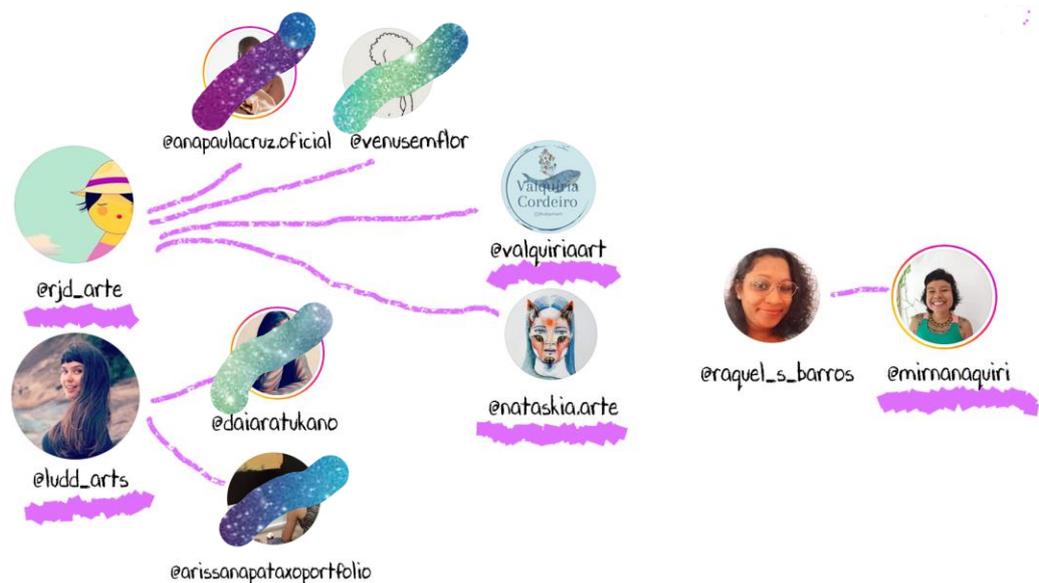


Figura 48- Indicações em rede. Colagem e arte digital feitas pela autora.

Rosiane indicou o perfil @valquiriaart e @nataskia.art. Ambas responderam ao convite e aceitaram ter suas postagens como parte da pesquisa.

Ludmilla, a partir dos critérios, indicou @daiaratukano e @arissanapataxoportfolio. Não obtive resposta de Daiara Tukano. Arissana Pataxo respondeu ao convite informando que não tinha o costume de postar ou atualizar seu perfil, e também não indicou outra professora-artista.

A doutora Raquel Silva Barros, membro da minha banca de qualificação também a partir dos critérios sugeriu uma sujeita para minha pesquisa, @mirnanaquiri, em virtude da necessidade de variação dos perfis étnicos raciais que seriam cruciais devido a temática do feminismo interseccional abordado no escopo teórico da pesquisa. Tendo esta sujeita aceito ao convite, estes são os 5 perfis que fazem parte da pesquisa:

- @ludd_arts



Figura 49- Print da página inicial do perfil de Ludmilla.

- @rjd_arte



Figura 50- Print da página inicial do perfil de Rosiane.

- @valquiriaart



Figura 51- Print da página inicial do perfil de Valquíria..

- @nataskia.arte



Figura 52- Print da página inicial do perfil de Nataskia.

- @mirnanaquiri



Figura 53- Print da página inicial do perfil de Mirna.

4- UMA CARTOGRAFIA DOS AFETOS NAS POSTAGENS DAS PROFESSORAS-ARTISTAS

Pensando na jornada da professora-artista, que está imersa numa sociedade altamente visual e conectada em rede, busquei compreender os sentidos de seus processos de aprendizagens e trocas feitas no *Instagram* tendo a imagem “postada” como foco gerador de reflexões e oportunidades. O ambiente das postagens pode ser considerado como “ambiências formativas” (SANTOS, 2022), onde as interações com as imagens podem constituir papel educativo, de construção de subjetividades e conexão entre pares. O campo de estudos da Cultura Visual entra em diálogo com os estudos da Cibercultura, a partir do momento em que as visualidades/formas de ver são consideradas nos espaços midiáticos em rede. Dentro desse contexto, as professoras-artistas podem contribuir para a construção de uma “inteligência coletiva” (LEVY, 1999) em rede.

Este capítulo foi construído por meio de um exercício cartográfico afetivo (VALLE, 2020), inventivo, de intervenção, criando narrativas, de múltiplas forças heterogêneas (KASTRUP, 2016) em que associo as postagens das sujeitas, professoras-artistas, com questões da História da Arte e com o escopo teórico da dissertação. Busco refletir sobre o universo

simbólico das sujeitas que criam interconexões rizomáticas nos campos da arte, do feminino, feminismo, educação, cujas manifestações surgem em suas publicações no *Instagram*. Importante deixar claro que ao mesmo tempo em que analisei os materiais das sujeitas da pesquisa também fui revendo e repensando meus próprios afetos com as minhas manifestações em meus dois perfis de professora e artista.

A seguir, trarei algumas imagens das postagens das professoras-artistas de modo a criar relações entre as imagens e fazer paralelos construindo o processo cartográfico. A partir do acompanhamento dos perfis das sujeitas fui percebendo alguns eixos que se sobressaíram nas postagens. Trago aqui esses definidos como dois eixos temáticos que entrelaçam as postagens realizadas pelas professoras artistas da minha pesquisa. É importante salientar que as sujeitas da pesquisa são pessoas plurais, não classificadas em termos herméticos e absolutos, pois conforme Santaella (2004), as identidades são múltiplas. No entanto, mesmo entendendo essa pluralidade, para a melhor organização desta pesquisa, a análise foi dividida em dois eixos, os quais apresento a seguir. Ao todo, para a fase de análises, foram escolhidas 3 postagens de cada sujeita, inclusive da autora.

SOBRE OS EIXOS:

Descrição do eixo 1 - Feminino/Feminismo - O que nos conecta como professoras-artistas?

Compreendendo que antes de serem professoras-artistas, as sujeitas desta pesquisa, primordialmente são mulheres, sujeitas sociais formadas por um processo histórico de construção de visualidades, neste eixo, serão abordadas as questões referentes ao ser feminino, seus saberes localizados/corporificados (HARAWAY, 1995) e as possíveis relações das postagens das sujeitas selecionadas com as visualidades políticas do feminismo e as suas respectivas interseccionalidades. Para este eixo, escolhi uma postagem de cada professora-artista, que foi ligada a outras imagens com temática próxima como que tecendo uma costura em um exercício cartográfico.

Descrição do eixo 2 - Professora-Artista - Como cada uma produz-se como professora artista?

Neste eixo, serão abordadas as postagens referentes às identidades “professora” e “artista” e como as formas que as sujeitas se autovisualizam são refletidas nas suas publicações

no *Instagram*. É pensado também como essa relação entre identidades se manifesta nas postagens, indicando uma possível harmonia/integração entre ambas. Outrossim busco traçar caminhos que evidenciam as relações entre lado docente e artístico e como a rede social em questão pode contribuir para o fomento de novas visualidades. Escolhi duas imagens de cada professora-artista para as análises cartográficas: uma postagem que evidencia o lado professora e outra que evidencia uma produção do lado artístico.

Eixo 1 - FEMININO/FEMINISMO - O que nos conecta como professoras-artistas?

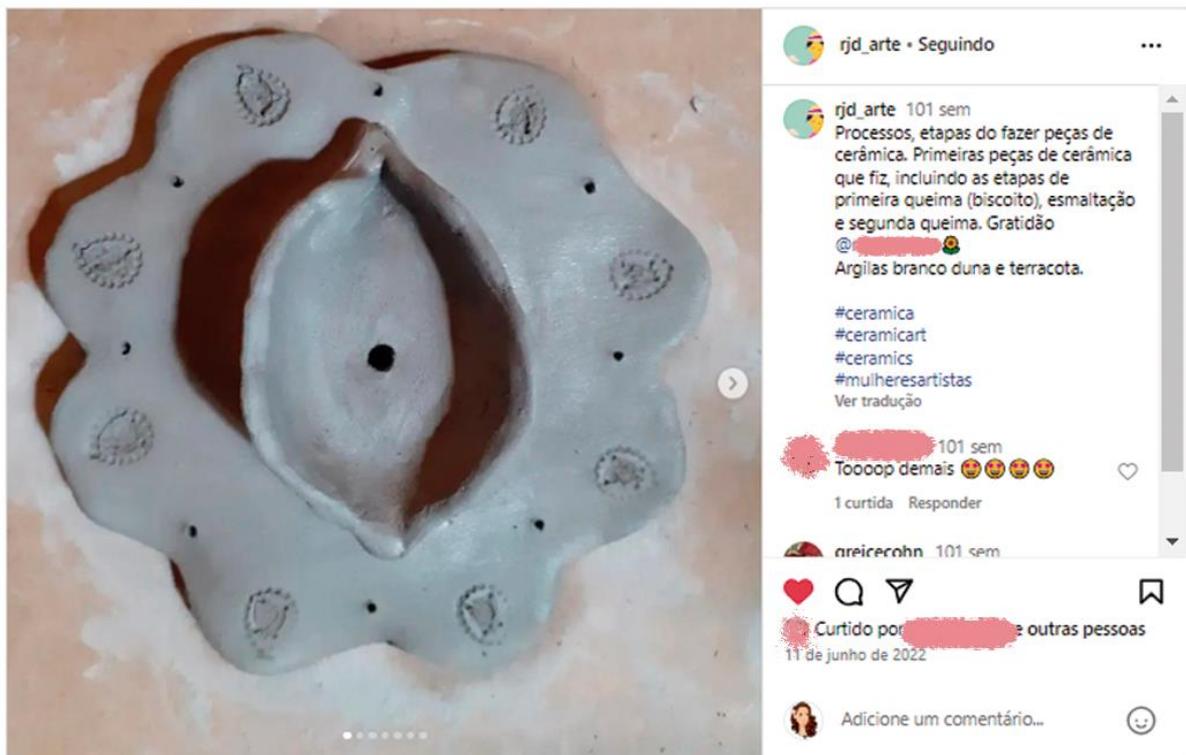


Figura 54- Postagem do perfil de Rosiane (2022).



Figura 55- Sujeita da própria história. Ilustração analógica e arte digital feitas pela autora.

Nesta postagem, além da imagem em si, podemos ler na descrição as etapas que a professora-artista Rosiane Dourado realizou para criar sua produção de cerâmica. Ela descreve de maneira didática cada fase expondo seu processo de criação em rede.

Refletindo sobre a imagem a partir de uma lente epistemológica da Cultura Visual e feminista, podemos compreender que aqui há uma busca da professora-artista por meio de uma produção plástica e visual por representar uma parte íntima do corpo feminino, neste caso a vulva. Ao realizar tal feito, ela encontra uma forma de homenagear o ser feminino dentro de um sistema da arte ocidental, em que a representação do corpo foi durante muito tempo exclusivamente realizada por homens. Assim, quebrando a hegemonia do “direito de olhar” (MIRZOEFF, 2011), que durante muito tempo e que dura até os dias de hoje, fomentou uma visualidade sobre o corpo feminino como resultado de uma construção patriarcal que o objetificou. Não esqueçamos que a partir das discussões feministas que ganharam força principalmente

nos anos 60, conforme Guacira Lopes Louro (2007)²⁴, o conceito de gênero proporcionou um entendimento de que os papéis masculinos e femininos vão além de qualquer fator biológico e que são construídos socialmente, havendo muitas formas de ser feminino e masculino. No entanto, neste recorte de pesquisa, os corpos em questão são de mulheres cis, sujeitas da pesquisa, sendo importante o reconhecimento de que existem outros corpos, inclusive de mulheres trans que não foram trazidos aqui por uma questão de tempo, mas que devem ser sempre considerados dentro de uma perspectiva de feminismo plural e interseccional.

De forma simbólica, através de sua produção plástica que utiliza uma técnica de modelagem, a professora Rosiane recupera o direito de representação do corpo, que a priori era feito pelos homens.

Logo que observei essa produção artística, lembrei da obra de instalação de Judy Chicago, que consta no livro da autora Susie Hodge, denominado “Breve História das Artistas Mulheres: um guia de bolso para os principais movimentos, obras, inovações e temas.” A artista

²⁴ Gênero e sexualidade na escola - Guacira Lopes Louro - Nós da Educação Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J1ZKt1ynJ3Q> Acesso em: 05 mar. 2024.

feminista norte-americana Judy Chicago, teve sua obra *The Dinner Party* (O Banquete), inaugurada em 1979, censurada por 30 anos após a sua exibição ao público. A obra continha peças de cerâmica em formato de vulvas estilizadas, pois era uma maneira estética de valorizar o papel da mulher na historiografia humana. Segundo Hodges (2021) a instalação foi considerada a primeira obra de arte feminista monumental e está cerceada de significados em cada detalhe de sua composição. Constituída de uma mesa em formato de triângulo equilátero, simbolizando igualdade entre as mulheres, possui 13 lugares em cada lado do triângulo, referência a Santa Ceia, história bíblica, que retrata 13 homens sentados partilhando o pão e o vinho. Ao meio da obra, estão vários azulejos com nomes de mais de 900 mulheres escritos em letra dourada.

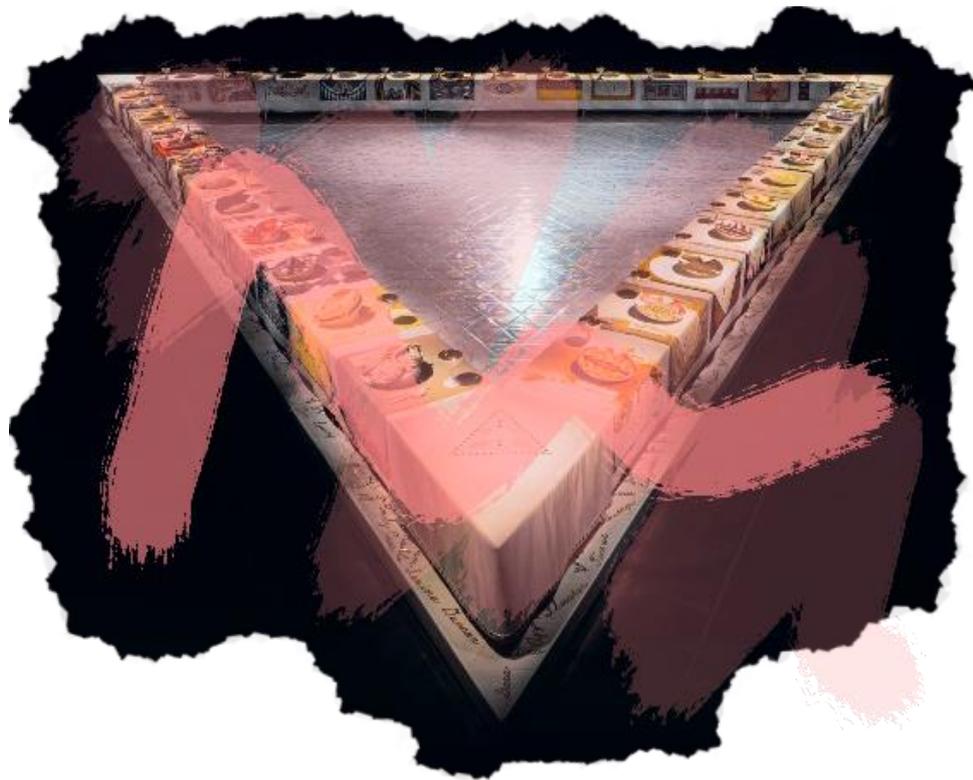


Figura 56- Imagem da obra de Judy Chicago editada e com intervenção artística da autora. Link: https://d1lfxha3ugu3d4.cloudfront.net/exhibitions/images/2019_The_Dinner_Party_2002.10_DWoodman_2018_DSC01916_4000w.jpg

De acordo com Hodge (2021), a obra foi considerada ofensiva pela crítica e por muitas mulheres, com um argumento recorrente na qual os seus críticos diziam que as conquistas das mulheres não poderiam ser reduzidas na exibição de vulvas. De fato, as conquistas das mulheres não se resumem a exibição de vulvas, porém o direito de representação do próprio corpo é uma conquista das mulheres, por meio das lutas políticas do feminismo, tendo em vista que de acordo com Berger (1999) o poder representacional do corpo feminino e o olhar para estes

corpos eram de predominância dos homens, pois como o autor afirma “Os homens atuam e as mulheres aparecem. Os homens olham as mulheres. As mulheres vêem-se sendo olhadas.” (BERGER, 1999, p.49). Logo, tanto a representação artística da professora-artista Rosiane, quanto a da artista Judy Chicago são ações políticas que reforçam as visualidades de participação, independência e autonomia dos corpos das mulheres. São ações políticas, pois tomam uma posição de ver as mulheres dentro de um contexto social, logo não são neutras. (hooks, 2013).

Logo abaixo, temos novamente uma representação de vulva, desta vez uma ilustração realizada por outra professora-artista, Ludmilla @ludd_arte. Diferentemente de Rosiane cuja técnica utilizada consistia em escultura e modelagem, esta professora-artista utiliza-se de uma fotografia de desenho com elementos florais.



Figura 57- Postagem do perfil de Ludmilla (2020).

Nesta postagem, é possível captar uma intenção político/didática, que parte de uma forma de ver feminista que busca, por meio da ilustração, ensinar sobre o órgão sexual da mulher. Sobre este tópico, em trecho de sua postagem, Ludmilla escreveu:

Hellen O’Connel, a primeira australiana especializada em urologia, é apelidada de “descobridora do clitóris”. Tudo porque, em 1998, ela decidiu dissecar um e apresentar ao mundo algo maior que a glândula que, por muito tempo, foi enxergada

como todo o clitóris - quando, na verdade, ele é muito maior. Inconformada com o erro flagrante dos livros de anatomia estudados por cirurgiões, ela cavou fundo sua pesquisa e concluiu, inclusive, o doutorado focado no clitóris. Apresentando ao mundo que o clitóris é muito maior que sua glândula, é uma estrutura sob a pele, entre a vulva e o monte de Vênus e envolve a entrada da uretra. A ponta do órgão é o que pode ser vista por fora.

Podemos aqui lembrar de Haraway (1995) sobre os saberes localizados, os quais dependem das vivências e experiências dos corpos que “falam” e que produzem reflexões a partir de sua própria realidade e história. Conectando a fala de Haraway com o contexto da postagem e um pouco de História, de acordo com publicação da UFCSPA (Universidade Federal Ciências da Saúde de Porto Alegre)²⁵, em 1543 surgiu o primeiro livro Atlas de anatomia produzido pelo médico belga Andreas Vesalius. No entanto, somente cinco séculos depois disto, foi necessário que uma especialista mulher surgisse para apresentar ao mundo que a reprodução imagética do órgão feminino estava incorreta. A ação de O’Connell, que está sendo representada na postagem da professora-artista pela ilustração de vulva, vai além de um ato didático de explicação da genitália, mas também, é uma recuperação de poder das mulheres que por anos foram invisibilizadas e suprimidas dos espaços científicos. Tal fato que salienta este controle sobre estes corpos femininos é que o clitóris conforme citado por Ludmilla em sua postagem “órgão mágico destinado única e exclusivamente ao prazer - único no corpo humano com essa função absoluta” por todos esses séculos fora dominado e representado visualmente apenas por homens e ironicamente, apresentados de forma completamente errada.

Continuando a análise, em relação ao poder da sociedade patriarcal sobre os corpos femininos Ludmilla diz “Somos uma imensidão, o nosso prazer e nossa sexualidade - que vai muito além do sexo - é, historicamente, massacrada, silenciada, demonizada. Que tomemos consciência dos nossos corpos, desejos e sonhos. Que possamos sentir tudo de maravilhoso que nos é permitido. Que possamos desfrutar de tudo.”

Na postagem a seguir, da professora-artista Nataskia, encontramos uma representação semelhante às das outras professoras-artistas, no sentido da representação de um órgão sexual, porém aqui, uma orquídea adorna o órgão e ao centro dele há uma ilustração de uma mulher com um bebê.

²⁵ História da Anatomia. UFCSPA (Universidade Federal Ciências da Saúde de Porto Alegre). 2020. Disponível em: <<https://ufcspa.edu.br/vida-academica/saude-e-bem-estar/285-vida-no-campus/doacao-de-corpos/museu-de-anatomia#:~:text=Ent%C3%A3o%2C%20em%201543%2C%20foi%20produzido,expostas%20em%20museus%20de%20anatomia>> Acesso em: 28 fev. 2024.

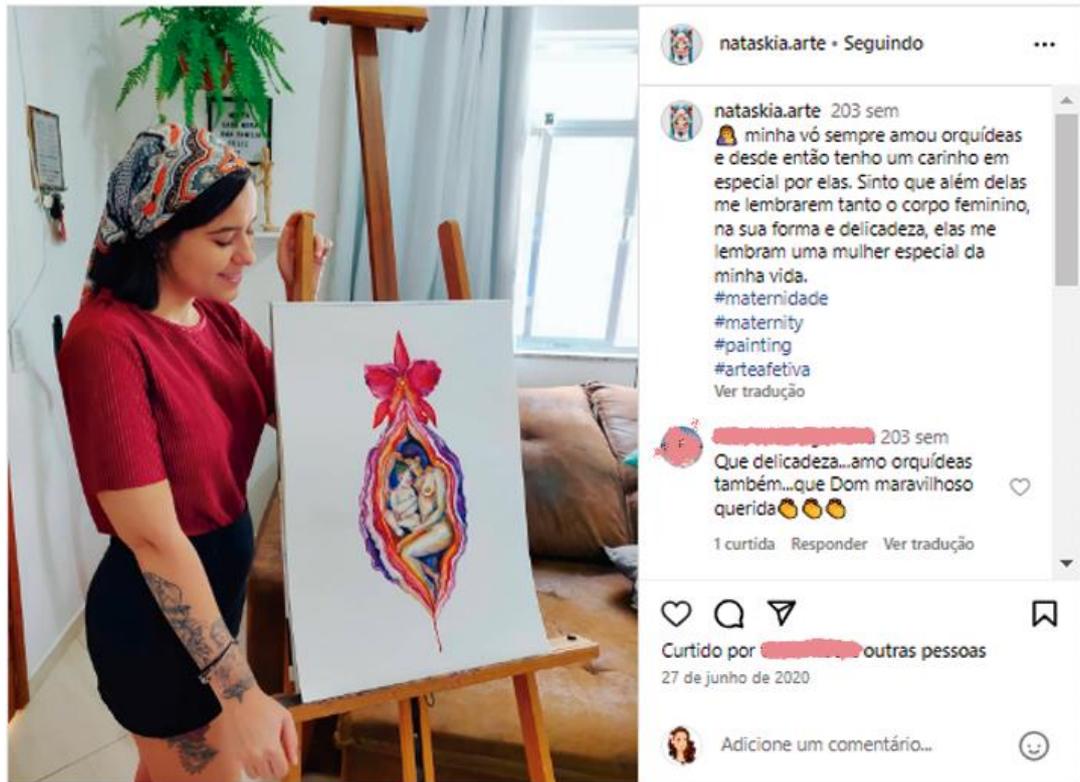


Figura 58- Postagem do perfil de Nataskia (2020).

Nataskia em sua postagem diz “Minha avó sempre amou orquídeas e desde então tenho um carinho especial por elas. Sinto que além delas me lembrarem tanto o corpo feminino, na sua forma e delicadeza, elas me lembram uma mulher especial da minha vida.” Berger (1999) fala sobre a tradição da pintura do nu feminino na história da arte europeia, e afirma que as mulheres pintadas não foram representadas como elas eram, mas sim, a nudez destas mulheres eram representadas como o espectador as via. A partir deste entendimento, é possível fazer uma associação com a fala de Nataskia em sua postagem, que apresenta a forma de ver da professora-artista. Nataskia relaciona o nu de sua pintura com o seu lado afetivo com sua avó, destacando como aspecto principal a maternidade. Logo, bem diferente das representações do nu feminino feito por homens e para homens, as quais eram feitas para agradar os desejos sexuais e de posse masculinos.

Na maioria das pinturas a óleo europeias do nu, o protagonista principal nunca é pintado. Ele é o espectador diante do quadro e presume-se que seja um homem. Tudo é a ele dirigido. Tudo deve parecer como sendo o resultado dele estar ali. É para ele que as figuras assumiram a sua nudez. Porém ele é, por definição, um estranho-vestindo ainda suas roupas (BERGER, 1999, p.56).

Por esta publicação e associando-a com este trecho sobre a História da arte, vejo como é fundamental para mim, como professora de arte trazer sempre esta relação intrínseca da emancipação feminista e a recuperação do direito de representação do nu, feita por mulheres e para mulheres, em busca de libertação de um sistema misógino e controlador patriarcal. Ensinar sobre arte passa também por uma consciência política e posicionamento perante a todo apagamento histórico e silenciamentos das mulheres na História da arte.

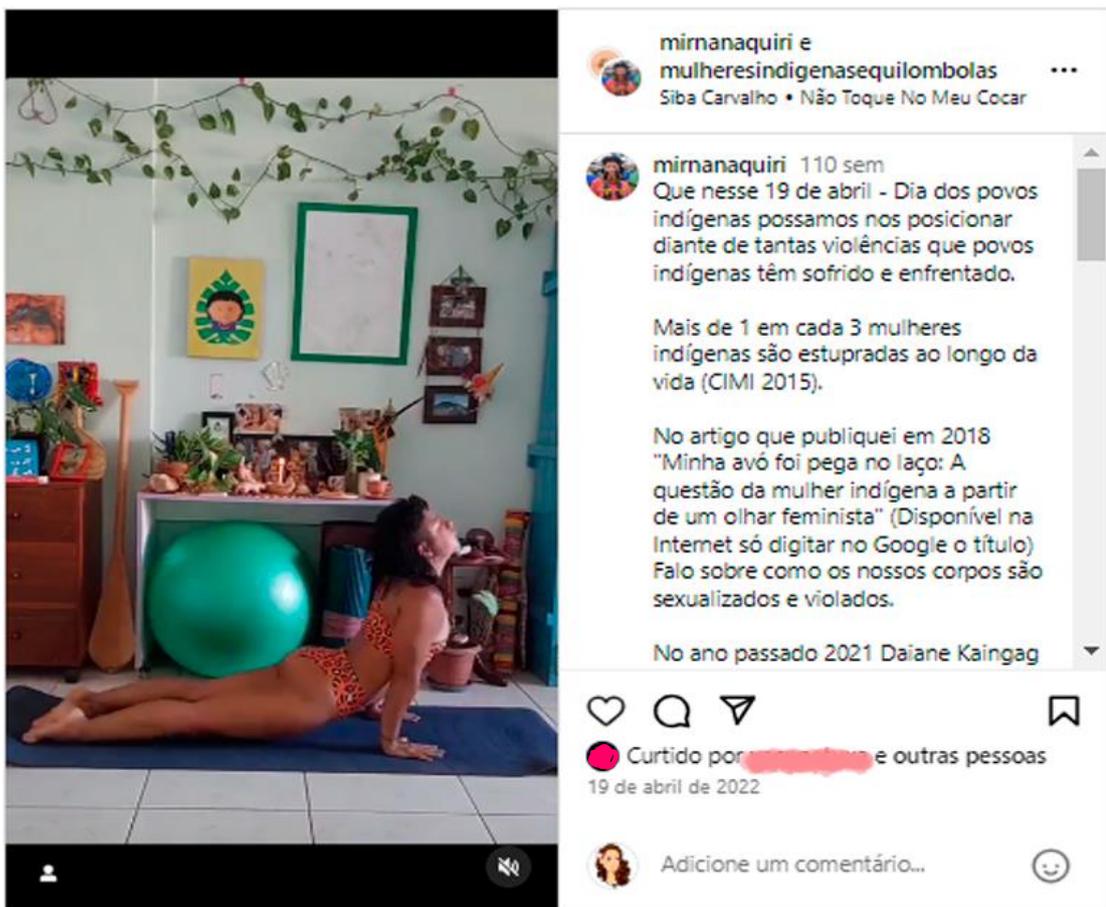


Figura 59- Postagem do perfil de Mirna (2022).

Na postagem acima é apresentada uma performance com movimentos de Ioga da professora-artista Mirna, representante do povo indígena Kambeba Omágua. Diferente das publicações das outras professoras-artistas desta pesquisa, as quais apresentam uma produção artística voltada para o meio plástico e visual, Mirna apresenta a sua identidade artística como performer. É possível notar em sua postagem a associação do seu ato performático com um ato de protesto. Tal imagem também evoca uma visualidade de rompimento com a opressão patriarcal sobre as mulheres.

Embora não esteja nua, a postagem faz referência às violações aos corpos femininos, especificamente aos corpos indígenas. Ou seja, se trata da apropriação destes corpos de maneira objetificada e sexualizada e não como sujeitas livres e independentes. No entanto, para que a sua apresentação seja completamente compreendida necessita que o internauta veja os outros elementos de sua publicação, os quais complementam a ideia que Mirna pretende passar. O primeiro elemento está na imagem, o segundo se encontra no texto e o terceiro na música. Na legenda da postagem diz o seguinte:

Que nesse 19 de abril - Dia dos povos indígenas possamos nos posicionar diante de tantas violências que povos indígenas têm sofrido e enfrentado. Mais de 1 em cada 3 mulheres indígenas são estupradas ao longo da vida (CIMI 2015). No artigo que publiquei em 2018 "Minha avó foi pega no laço: A questão da mulher indígena a partir de um olhar feminista" (Disponível na Internet só digitar no Google o título) Falo sobre como os nossos corpos são sexualizados e violados. No ano passado 2021 Daiane Kaingag de 14 anos, foi estuprada e assassinada brutalmente. Infelizmente temos pouco para comemorar, estamos em guerra! Chega de dia do indígena que reproduz estereótipos sobre cultura indígena. Chega de violência com as mulheres indígenas! É necessário ter uma educação antirracista que contribua para cessar as reproduções de violência. Se informe, tem muito material produzido por pessoas indígenas disponíveis.

Em seu texto, Mirna traz um dado importante sobre a quantidade de mulheres indígenas que foram estupradas “1 em cada 3”. Ela associa esta violência a uma visualidade misógina e opressora de dominação sobre os corpos femininos indígenas que reproduz um estereótipo destes corpos nus, como corpos disponíveis para uso e subjugação, sobretudo sexual. Ao final do texto ela ainda pede que nos informemos sobre conteúdos antirracistas e ressalta que há disponível materiais produzidos por pessoas indígenas. Sua postagem contribui então, para a disseminação de uma educação feminista interseccional. Logo, sua performance artística tem potencial educativo.

Uma particularidade desta postagem, hoje muito comum no *Instagram*, é o acréscimo de músicas nas postagens. Desta forma, é possível potencializar um tema proposto conciliando texto, imagem e áudio. A música da postagem em questão de Mirna se chama “Não Toque No Meu Cocar” de Bia Pankararu e Siba Carvalho (2018). A letra diz:

Respeita o povo, respeita as mina

Nosso corpo é território ninguém vai passar por cima (2x)

Eu danço Toré

Também danço o passinho

Cada um no seu lugar

Esse é o caminho
 Se liga meu comparsa
 Vamos deixar de heresia
 A minha identidade não é tua fantasia
 Na cidade, na aldeia, a Tapuia vai dançar
 Mas não chegue muito perto
 Não toque no meu cocar (4x)



A música reforça a valorização e autonomia dos corpos de mulheres indígenas, que não devem ser associados a elementos de fantasia e caprichos sexistas. Ainda na música, no trecho “Nosso corpo é território ninguém vai passar por cima”, este pode ser entendido tanto como destruição física destes corpos, pelo genocídio indígenas, como também pode ser visualizado como um abuso sexual. Este junto com o primeiro trecho e o último, respectivamente, “Respeita as mina” e “Não toque no meu cocar” se relacionam diretamente como a situação relatada da indígena de 14 anos que foi violentada e morta, Daiane Kaingag. Ao mesmo tempo, também se relaciona a todas as mulheres, sobretudo as indígenas.

Desta forma, a questão da autonomia do corpo feminino como símbolo estético de luta ativista contra a hegemonia do complexo das visualidades aparece na postagem de Mirna. Refletindo de acordo com os pensamentos de Haraway (1995), Mirna carrega saberes localizados oriundos das práticas culturais, formas de ver e atividades artísticas do povo Kambeba Omágua. São saberes corporificados, de corpos atravessados por sua própria cultura e ancestralidade indígena. Aqui podemos lembrar de Costa (2018) para quem o ambiente das redes propicia um aparecimento de uma diversidade de ativismos feministas, dentro de lógicas interseccionais. A autora afirma: “Talvez somente agora, a partir de modos de fala e uso de vozes individuais em rede, o feminismo tenha conseguido encontrar um modelo de comunicação efetivamente contagioso. (p. 47)

Então, assumir o direito ao controle do próprio corpo e utilizá-lo como instrumento de luta política também por meio das redes é uma maneira de realizar um ativismo insurgente no ciberespaço, que podemos chamar de ciberfeminismo conforme Santos (2022). Esta mesma autora cita as atividades das sujeitas feministas em rede como práticas ativistas que proporcionam um “espaço multirreferencial de aprendizagem”. Neste contexto, o ciberespaço, no qual são postados estes ativismos políticos, além de ser um espaço virtual de protesto, acaba inevitavelmente servindo para que as professoras-artistas utilizem-no como fonte de aprendizagem por meio das trocas de experiências e saberes. Considero que tais espaços de

aprendizagem nestes perfis virtuais contribuem com a minha formação continuada como professora-artista. Importante ressaltar que essas aprendizagens se dão tanto neste contexto, de postagem político-ativista, como no exemplo da professora Mirna; quanto também este processo ocorre no ato de postagem dos aprendizados artísticos pessoais, como no exemplo da professora Rosiane. São perfis que podem aparentar suas diferenças, no entanto estão conectados de formas rizomáticas com os seus entrelaçamentos da valorização das sujeitas femininas pelas práticas artísticas.

A autora bell hooks (2020, p. 17), em seu título: “O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras”, descreve o movimento feminista como: “um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão.” Ela enfatiza que o que deve ser combatido na busca por igualdade e equidade não são os homens, mas o sexismo que afeta a todos. Para bell hooks (2020), o sexismo está ligado à ideia de dominação, de controle e coerção do outro e está intimamente ligado ao patriarcado.

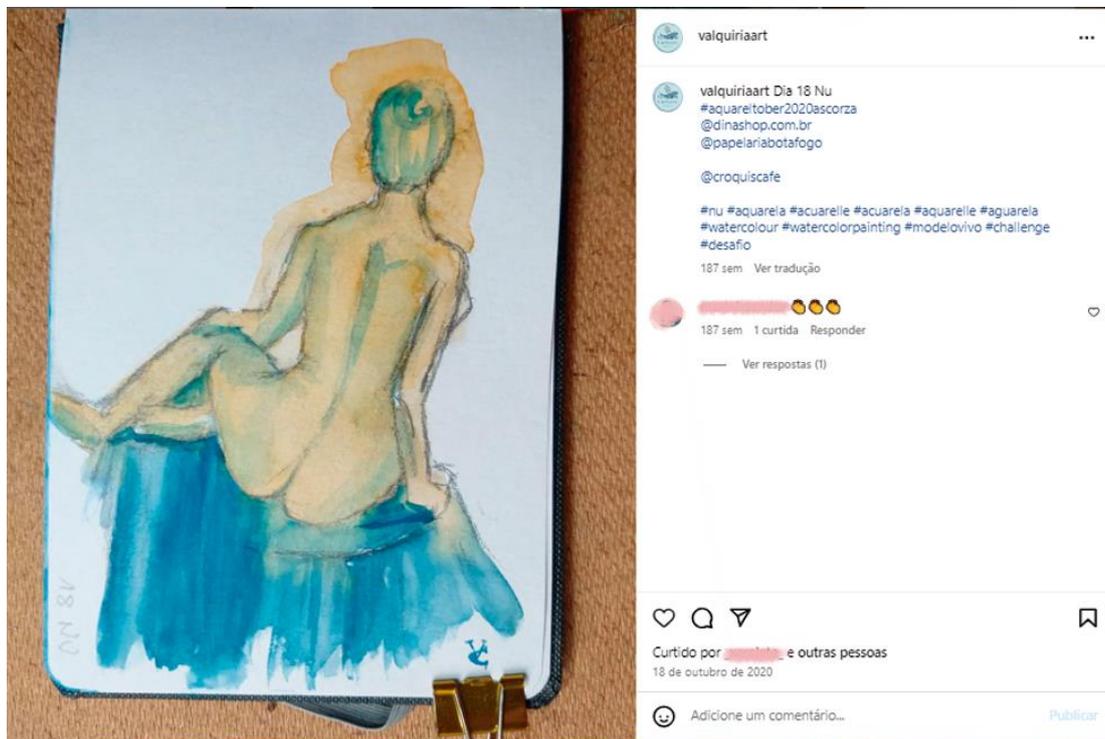


Figura 60- Postagem do perfil de Valquiria (2020).

Acima temos a postagem de Valquiria (@valquiriaart), com uma pintura de nu artístico feita em aquarela. No caso de Valquíria, a professora-artista diz em seu texto que a sua aquarela do corpo nu feminino faz parte de um desafio de ilustração e não há uma fala direta sobre o feminismo. Na descrição de sua postagem, há a seguinte *hashtag* “#modelovivo”. Não pude deixar de recordar das dificuldades que as mulheres tiveram para terem o direito de participar

das aulas de modelo vivo no decorrer da História da arte. Não há como afirmar a intenção real da professora-artista, sendo isto algo muito subjetivo e particular, porém vejo sob a minha lente epistemológica feminista, que é no mínimo interessante notar que historicamente as mulheres não tinham o direito de retratar o nu artístico, pois pintar modelos vivo era um trabalho exclusivamente masculino. Desta maneira, depois de entendermos toda a opressão que os corpos femininos sofreram no decorrer da História da arte, vejo o quão potente é Valquíria pintar a nudez de outra mulher, de forma respeitosa e artística. Aqui a mulher não se limita a apenas aquela que é retratada, mas também é aquela que retrata.

Podemos lembrar de um fato histórico de que apesar de a Escola Nacional de Belas Artes ter sido inaugurada em 1816, somente em 1892 que as mulheres começaram a ser aceitas nesta instituição que teve seu nome modificado posteriormente. Ao notarmos como levou mais de meio século para que este quadro se modificasse, é possível compreender como houve barreiras sociais que atrasaram o desenvolvimento artístico de muitas mulheres. Em matéria no site Instituto Tomie Ohtake²⁶ denominada “A Participação das Mulheres na História da Arte: entenda como a hierarquia de gênero teve influência na formação e consolidação do universo artístico”, lê-se que:

Somente a partir de 1892 as mulheres começaram a ser aceitas na Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, nome que passou a designar a Academia Imperial de Belas Artes após a proclamação da República. (...) Mesmo com permissão do ingresso de mulheres na academia ter ocorrido em 1892, apenas em 1896 foi criado um ateliê de modelo vivo exclusivo para elas e, ainda assim, houve resistência à matrícula porque tal prática não era vista com bons olhos pela sociedade devido ao fato de o modelo se portar nu.

²⁶ Instituto Tomie Ohtake. A Participação das Mulheres na História da Arte: entenda como a hierarquia de gênero teve influência na formação e consolidação do universo artístico. 2022. Disponível em: <<https://arteref.com/opiniao/instituto-tomie-ohtake/a-participacao-das-mulheres-na-historia-da-arte/>> Acesso em: 09 fev. 2024.



Figura 61- Postagem do perfil da autora (2019).

A imagem acima é de uma postagem minha em meu perfil de artista, @isa_bellartes. Trata-se de uma arte feita por mim em uma aula de modelo vivo ministrada pelo professor Lydio Bandeira de Mello, em seu ateliê em Laranjeiras, Rio de Janeiro. Em suas aulas o professor reproduzia um modelo tradicional de observação e cópia do nu artístico aos moldes tradicionais da Escola Nacional de Belas Artes. Então, as minhas experiências com a arte na representação de corpos femininos, sobretudo com os seus nus, começaram com esta visão de desenho acadêmico de observação de modelos. Neste contexto, para mim, a cada nova aula eu tinha oportunidade de aperfeiçoar as minhas técnicas de reprodução dessas modelos, treinando artisticamente os quesitos do claro-escuro, volume, anatomia, linha e organização da composição artística. No entanto, estes estudos nesta época da postagem, se resumiam ao treino das minhas práticas artísticas e não tinham relação com os significados mais aprofundados que esses corpos nus femininos teriam em seus contextos históricos, políticos e sociais. A partir da análise das professoras-artistas pude ampliar também o meu olhar sobre esses corpos femininos e suas representações do nu, a potência política que cada um pode ter. É importante reforçar que estas formas de ver não se deram unicamente pelas postagens, no entanto, não descarto que as minhas visualidades são constantemente construídas e reconstruídas pelo meu atravessamento com os outros, aqui especificamente, com as postagens das sujeitas professoras-artistas.

Vemos então, que as referências ao corpo feminino e até a mesmo o seu nu, apresentadas nas artes de todas as professoras artistas vão de encontro ao complexo de visualidade (MIRZOEFF, 2016) o qual se refere a uma hegemonia das formas de ver, sobretudo neste caso no recorte de gênero. Berger (1999) explica a diferença na arte entre o nu e a nudez. O autor se baseia no entendimento de Kenneth Clark que afirma que enquanto a nudez é apenas estar despido, o nu é uma forma de ver presente nas artes. Logo, as professoras-artistas citadas apresentam as suas formas de ver o corpo e o nu feminino de modo não sexualizado, considerando os aspectos afetivos, emocionais e políticos que um corpo feminino pode representar.

É interessante refletirmos sobre a questão do posicionamento ativista feminista que algumas professoras-artistas podem demonstrar ou não em suas postagens. Sendo ou não declaradamente e/ou intencionalmente postagens que busquem promover a causa feminista, as postagens podem favorecer visualidades que resgatem e reforçam a dignidade e autonomia dos corpos femininos. Adichie (2021) em sua entrevista realizada pelo Roda Viva²⁷, comenta sobre a questão da necessidade de ser ou não ativista para ser feminista:

(...) eu sou feminista desde que comecei a entender o mundo. Eu não precisei ler nenhum livro, eu simplesmente observei o mundo e me dei conta de que o mundo não oferece a mesma dignidade às mulheres que ele dá aos homens. A questão quanto ao ativismo eu acho que é complexa, porque não acho justo esperar que toda mulher feminista seja ativista, e por ativista quero dizer fazer algum tipo de trabalho para promover a causa feminista. Algumas mulheres não se podem dar ao luxo de serem ativistas, e digo isso não apenas em termos materiais. Para algumas mulheres o ativismo é emocional e mentalmente difícil. Mas eu acho que mesmo assim elas são feministas.

A autora na mesma entrevista descreve como muitas vezes associamos o feminismo a algo acadêmico ou a um feminismo “raiz”, porém este movimento está no dia a dia também com as mulheres que estão vivendo o feminismo e tudo isso faz parte do que ela chama de um “ecossistema do feminismo”. Partindo do entendimento da autora citada, há muitas formas de ser feminista e não há a necessidade de um ativismo atrelado a toda mulher feminista. As postagens das professoras-artistas no *Instagram* podem ser feministas, mesmo que isso não esteja declarado e podem contribuir para a criação/formação de outras formas de ver tanto para quem posta, quanto para quem segue as postagens. E como pontua Loponte (2014) a partir de Butler:

²⁷ Chimamanda Ngozi Adichie. Roda Viva. (2021). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pxe92zWOotE&t=2335s>> Acesso em: 25 nov. 2023.

(...) o termo feminismo pode se tornar “um lugar de permanente abertura e re-significação”. E ainda, “desconstruir o sujeito do feminismo não é, portanto, censurar a sua utilização, mas, ao contrário, liberar o termo num futuro de múltiplas significações, emancipá-los das ontologias maternais ou racistas às quais esteve restrito e fazer dele um lugar onde significados não antecipados podem emergir” (BUTLER, 1998 apud LOPONTE, 2014, p. 150)

Deste modo, metaforicamente, o termo feminismo pode ir para além de suas demarcações iniciais e se expandir para além de qualquer linha que busque demarcar seus contornos, formando manchas incontroláveis, com nuances, formas e texturas diversas agregando e alcançando toda a sociedade com suas múltiplas formas de viver, ver e ser.

As imagens que criamos e com as quais interagimos podem contribuir nesse papel, pois, de acordo com Abreu (2020, p.10) “...as imagens acabam sendo um elemento que participa ativamente na configuração dos universos simbólicos e, nesse sentido, também fazem parte da formação das subjetividades coletivas.” Assim, a partir das postagens analisadas, podemos compreender que a representação simbólica do corpo feminino por mulheres pode ser uma forma para que outras visualidades surjam em meio a visualidades hegemônicas onde o corpo feminino é feito para consumo do olhar masculino, portanto objetificado ou um panorama, conforme Berger (1999). Deste modo, as professoras artistas contribuem para a construção de subjetividades inclusive no campo da coletividade.



Figura 62- Ilustração analógica com edição e arte digital feitas pela autora.

Nesta luta de narrativas, Mirzoeff (2016) compreende que quando surgem formas de ver que são antagônicas àquelas que são dominantes, logo, estas são consideradas como contravisualidades. Assim, de acordo com Abreu (2020, p.102) “As contravisualidades, portanto, oferecem ferramentas que ajudam a desnaturalizar o olhar homogeneizado produzido pelo complexo de visualidade.” Assim, o que é visto como natural perde sua potência ao se deparar com outra forma de ver.

Então, compreendo que os saberes e formas de ver feministas tendem a formar e definir quem são as sujeitas professoras-artistas e como elas se veem no mundo, como veem umas às outras e como entendem as suas responsabilidades sociais tanto dentro quanto fora de sala de aula. Isso se reflete nas postagens no *Instagram*, nas formas de ver das professoras-artistas.

EIXO 2 - PROFESSORA-ARTISTA - Como cada uma produz-se como professora artista?

MIRNA ANAQUIRI



**“A Terra é meu corpo
A Água é meu sangue
O ar é meu sopro
O fogo é meu espírito”**

Mirna Anaquiri, 2021, postagem no *Instagram*.

A professora-artista Mirna descreve seu perfil com as seguintes palavras: “artista visual, aprendiz das águas, arte educadora, performance, doutora em Arte e cultura visual”. Importante observar que as suas personas são atravessadas por uma característica fundamental: a ligação com sua ancestralidade. Então, a sua visualidade identitária como uma mulher indígena se conecta e dá significações ao lado professora e artista, cuja perspectiva não apresenta separação de identidades, mas sim complementações de suas múltiplas formas de ser, ver e construir-se. De acordo com Santaella (2004), o ciberespaço é um ambiente onde se é comum a multiplicidade identitária, da mesma forma como acontece na vida real, pois não somos seres cartesianos e simples, mas sim, somos plurais e complexos. Desta forma, no perfil de Mirna é possível encontrar tanto postagens de suas atividades na educação quanto de suas práticas artísticas.



Figura 63- Postagem do perfil de Mirna (2022).

A imagem acima demonstra uma de suas aulas sobre arte e cultura indígena, na qual Mirna traz tais saberes localizados e corporificados. A professora-artista utiliza adereços indígenas como forma de reforçar a visualidade de ser uma professora indígena. Na legenda de sua postagem diz o seguinte:

Foi uma honra levar um pouquinho da cultura indígena para a Colégio Estadual Cascata - Educação Quilombola
 Agradeço ao projeto "Eu Sou Arte" e toda sua equipe organizadora.
 Continue acompanhando o perfil @art.invente
 A programação está incrível!
 Se organize na sua escola também, convide pessoas indígenas para falar de suas experiências, as remunerem bem pelos seus trabalhos.
 Vamos construir uma educação antirracista que valoriza e reconhece os povos indígenas! #abrilindígena #demarcaçãojá #povosindigenas #culturaindigenaescola #mulheresindigenas #acampamentoterralivre

Na postagem vemos que os conhecimentos ancestrais culturais e artísticos são um conteúdo importante para a formação discente. Ela destaca a importância de ouvir sobre os povos indígenas pelos próprios indígenas e salienta que seus trabalhos devem ser bem pagos, tanto os trabalhos pedagógicos quanto os artísticos. Desta maneira, Mirna valoriza dois pontos importantes, a valorização do trabalho de pessoas indígenas e a importância do estudo dos saberes indígenas.

Por meio de sua apresentação na escola, Mirna possibilita que os estudantes conheçam outras perspectivas a respeito dos povos indígenas. Adichie em sua palestra no TED, de 2015,

denominada “O perigo de uma história única”, reforça a importância das histórias e narrativas que contamos e declara que “Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida.” Ao contar uma outra narrativa, a professora Mirna vai de encontro a um imaginário hegemônico brasileiro em que os povos indígenas são classificados como povos do passado e/ou como apartados da história e cultura brasileira. Em entrevista para o Jornal Brasil de Fato a Ministra dos Povos Indígenas e do Meio Ambiente Sônia Guajajara (2020)²⁸ afirma que:

Há um distanciamento entre a realidade dos povos indígenas, que é de muita luta, muita resistência, e o que a sociedade conhece, ou o que o sistema educacional transmite. Isso gera esse distanciamento, e com isso continuam ainda desconhecendo a sua própria história. Porque quem não conhece a história do Brasil, não conhece a história dos povos indígenas, não conhece a si mesmo.

Portanto, da postagem de Mirna e da fala de Sônia Guajajara, é possível traçar um paralelo entre narrativas que valorizam a presença, resistência e força da cultura indígena na atualidade da sociedade brasileira. E estas visualidades da cultura indígena que se fazem presentes podem ser compartilhadas por meio das redes sociais, neste caso do *Instagram*, de modo que a mesma pergunta que a professora-artista Mirna fez aos estudantes, indiretamente faz a quem lhe segue em rede, possibilitando que quem a segue conheça e/ou reforce as temáticas que traz e possa ser instigado a buscar mais conhecimentos sobre o assunto. Assim, a professora Mirna contribui para que o ambiente on-line possa ser classificado como um espaço de “ambiências formativas” (SANTOS, 2022), de ação entre pares e de construção de uma “inteligência coletiva” (LEVY, 1999) onde todos podem tecer conhecimentos a partir do ciberespaço.

²⁸ Sônia Guajajara comemora a liderança de mulheres indígenas na luta por direitos. Em entrevista sobre participação das mulheres indígenas na política, liderança fala sobre a situação crítica das aldeias. Brasil de Fato. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/06/09/povos-indigenas-vivem-momento-traumatico-afirma-sonia-guajajara>> Acesso em: 08 nov. 2023.



Figura 64- Postagem do perfil de Mirna (2021).

Nesta postagem, a professora-artista se utiliza da técnica da colagem digital como recurso expressivo de divulgação da cultura de seu povo. Por meio desta arte a professora Mirna utiliza a imagem de seu corpo com a indumentária de seu povo, junto a elementos imagéticos de urucum e folhas. Aparece também uma escultura de madeira de indígenas em uma canoa, dentre outros elementos os quais manifestam as representações visuais de sua cultura. Além da colagem, na mesma postagem, Mirna convida a todos a participarem de uma celebração, de forma on-line, em um canal de Youtube. A professora-artista diz:

Celebramos com respeito aos corações enlutados, celebramos com amor por aqueles que fizeram a passagem, celebramos enviando forças para aqueles que trabalham incansavelmente nas linhas de cura, celebramos agradecendo pelas vidas salvas, celebramos para nos unir e fortalecer para firmar nessa guerra. Celebramos para vibrar saúde e cura para o planeta, para os animais, para as águas, para a humanidade.

A postagem ocorreu no dia 20 de maio de 2021, ainda em contexto de pandemia, e o intuito da celebração era passar energias positivas durante este período tão difícil. Ainda na postagem, é possível notar que a celebração fazia parte de um projeto cultural contemplado pela Lei Aldir Blanc e emergência cultural, promovido pela prefeitura de Goiânia. No período pandêmico no Brasil, principalmente entre 2020 e 2021, vários editais culturais de fomento à arte, cultura e educação foram criados, de modo que muitos professores e artistas puderam compartilhar suas produções e temáticas de interesse para muitas pessoas. Ficou mais evidente

por meio das redes a íntima relação entre produção artística e ensino, tendo em vista que a principal meta dos editais era o compartilhamento de saberes em rede em um período de distanciamento físico necessário.

A relação entre ensino e produção de arte ocorre, em primeiro lugar, nas trocas que acontecem entre uma atividade e outra. Muitas vezes, as questões, as pesquisas, a temática, os materiais e os procedimentos que os artistas-professores desenvolvem em seu trabalho pessoal são levados para a sala de aula. (ALMEIDA, 2009, p. 82)

Nas postagens de Mirna, podemos notar que entre ensino, arte e a vida pessoal ocorrem muitas trocas e entrelaçamentos. A defesa dos modos de vida da cultura indígena, sua ancestralidade, do corpo e do feminino, revelam também seu posicionamento ético e estético, além de político. Como bell hooks (2013) entende, educação é política.

ROSIANE DOURADO



**‘Parafraçando o poeta Gentileza.
"Amor gera amor / Consciência gera
consciência".’**

Rosiane Dourado, 2021, postagem do
Instagram.

Tendo em vista as postagens da professora Mirna, é importante destacar para esta pesquisa que, ser descendente direto de povos indígenas não é pré-requisito exclusivo para que professoras se utilizem desses saberes localizados como fonte de estudos para que possam levá-los para a sala de aula. A postagem abaixo é um indício disto, na qual a professora Rosiane mostra uma foto da encomenda de seu livro “Guerreiras. Mulheres indígenas na cidade. Mulheres indígenas da aldeia”.



Figura 65- Postagem do perfil de Rosiane (2020).

Tal postagem vai além da exibição de aquisição de um novo livro, mas sim é uma declaração da importância do aprofundamento dos saberes indígenas, que inevitavelmente vão ser entrelaçados ao seu conhecimento docente e em suas práticas na arte/educação. Em sua postagem, Rosiane diz “Quinta passada, chegou minha encomenda, direto da Serra da Mantiqueira: Guerreiras, livro de @alinerochedopachama, da @pachamaeditora. Junto vieram sementes de girassol, que já estão germinando. Viva à mãe Terra, Pachama.” O estudo sobre a cultura indígena por meio desta leitura, é um exemplo do compromisso docente com a autoatualização (hooks, 2013), de modo a reforçar o empoderamento da professora por meio da teoria e que se torna fundamental, sobretudo para que seja respeitada a **Lei 11.645**, de 10 março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. De acordo com o parágrafo 2º desta Lei:

Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileiras.

Deste modo, vemos que a própria lei reforça que esses conteúdos devem ser trabalhados em todas as disciplinas, em especial, nas de arte/educação, literatura e história. Assim, não se trata de uma luta exclusivamente de um grupo étnico, mas de todos os educadores. Então, a conscientização político/social do dia a dia constrói visualidades que vão determinando as múltiplas identidades das professoras-artistas e também suas práticas em sala de aula. bell hooks (2013) explica como Freire não tratava conscientização como um fim em si mesmo, mas sempre

na medida em que se somava a uma práxis significativa, ou seja, a uma prática do que já sabemos na consciência, um saber internalizado.

Em seu perfil, a professora-artista Rosiane utiliza a seguinte descrição: “Artes Visuais; Audiovisual; Educação.” Portanto, sinaliza que transita entre as três áreas de atuação, não denotando uma única descrição “professora” ou “artista” como parte de sua identidade em rede. Assim, logo de início, pela definição de seu perfil, é de esperar postagens variadas sobre cada uma das áreas citadas. A proposta do perfil é a multiplicidade.



Figura 66- Postagem do perfil de Rosiane (2020).

Nesta imagem, a professora-artista Rosiane retrata uma oficina de grafite na qual participou em janeiro de 2020 com a artista feminista Panmela Castro. Ela escreve “Férias tb são tempos para aprender, em janeiro, participei do curso intensivo de verão de grafite com a maravilhosa artista Panmela Castro @panmelacastro. Muito grata! O punho e o dedinho sofreram, mas foi show. My first graffiti at street, Tavares Bastos, Catete. My urban kokeshi. ❤️ #panmelacastro #redenami #grafite #graffiti”. Atentemos primeiramente ao detalhe de que a artista de alcance internacional Panmela Castro se propôs a ensinar, possibilitando que outras pessoas conheçam seus processos artísticos, sendo estes professores, de maneira a possibilitar a construção desses saberes inclusive dentro das escolas. A artista vai de encontro a um preconceito histórico em que muitos artistas não se interessam ou desdenham do ensino da arte. Sobre isso, Almeida (2009) cita a fala de Ana Mae Barbosa e escreve:

[...] recuso o preconceito mesquinho de artistas contra o ensino da arte, atitude que é uma espécie de posse exclusivista do conhecimento estético e artístico, uma tentativa de detenção do poder cultural”. Para ela, o artista deveria estar presente não só na universidade, mas também em todos os graus da educação formal. A autora exemplifica o sucesso desse tipo de experiência nas escolas norte-americanas citando Klee, Kandinsky, Albers, Moholy Nagy e outros grandes artistas que desenvolveram atividades de ensino paralelamente à sua produção artística. Para Barbosa, todo artista é um educador, tendo ou não atuação no ensino, pois toda obra, mesmo livre de intenção didática, tem caráter educativo: influi na formação de um gosto estético. (p. 66)

Por meio da fala de Almeida e da atuação de Panmela Castro, podemos compreender como muitos artistas se propuseram e se propõem a ensinar. A professora-artista Rosiane demonstra aqui seu interesse pela autoatualização como forma de renovação de saberes e desenvolvimento artístico, inclusive no período de férias escolares. Em inglês ela escreve “*My first graffitti art street*” e ainda “*My urban Kokeshi*”, que traduzido respectivamente significa “Minha primeira oficina de grafite” e “Minha Kokeshi urbana”. A partir disto, é possível perceber que a professora se debruça sobre novas experiências, como aprender grafite e criar uma personagem própria. Deste modo, apropria-se de conhecimentos que poderá levar posteriormente como experiência para os estudantes, compreendendo cada etapa e dificuldade do processo criativo. Almeida (2009), compreende, a partir da entrevista com 27 artistas professores, sobre a necessidade de cada um deles com relação a experiência artística. E escreve:

Também ressaltam a importância da experiência em relação a produção artística, pois só ela permite ao professor entender alguns percalços do caminho criativo. “Se não vivenciar tais dificuldades, como pode compreender que, em certos momentos, elas não significam acomodação, mas que, ao contrário, geram angústia e sofrimento” Só passando por experiência semelhante, dizem os entrevistados, é que o professor, em vez de tomar atitudes de cobrança e expectativa em relação ao trabalho dos alunos, pode lhes expressar o seu apoio (...). (p. 90)

As postagens de Rosiane demonstram seus interesses educacionais e artísticos, sendo o seu perfil múltiplo em suas formas de apresentação. Ela evidencia seu compromisso com a arte/educação e compartilha alguns destes entendimentos no *Instagram*. Assim, sua página ganha caráter de um local de relato de experiências e aprendizados que refletem o seu eu artístico e educacional.

VALQUIRIA CORDEIRO



“É com muita alegria que apresento meu mais novo trabalho, Margarida patinadora.”

Valquiria Cordeiro, 2023, postagem no *Instagram*.

Ao mesmo tempo, ao assumirmos que a compreensão da pluralidade identitária nas redes é uma escolha de cada sujeita, da mesma forma, o foco de construção de um perfil direcionado à apenas uma persona também é uma decisão individual válida. O próprio *Instagram* demanda esse posicionamento, para que o algoritmo entregue conteúdo para pessoas que tenham interesses parecidos com a proposta do perfil.

Nesta perspectiva, na imagem acima vemos um recorte do perfil da professora-artista Valquíria que decidiu torná-lo um espaço virtual específico para a sua persona artista. Em sua *bio* no *Instagram*, ela se descreve como “Valquíria Cordeiro, Artista, *watercolorist and illustrator*” e em seguida fornece o link de portfólio de arte e de seu link para venda de seu livro “Margarida Patinadora”.

Se, de fato, a persona que aparece no ciberespaço é aparentemente mais fluida do que aquela que assumimos em outras situações de nossas vidas, isso advém do fato de que podemos, até certo ponto, conscientemente construir essas persona no ambiente simulado. E essa consciência nos permite brincar com o nosso eu de novos modos, na interação com o outro especular, isto é, as outras personas do ciberespaço. Mas isso só é possível pela mediação do Outro (a linguagem, a cultura, o ciberespaço enquanto sistemas códigos) que possibilita essas interações não experienciáveis em outras situações. (SANTAELLA, 2004, p. 52)

Portanto, a rede social dentro do ambiente do ciberespaço permite outras formas de interação com outros que talvez não conheceríamos em outras situações cotidianas e também permite novos exercícios de construção de si, tudo isso dentro de um ambiente simulado que tem suas regras e formas de interações próprias. Embora tenhamos uma demarcação específica do perfil voltada para o lado da persona artística, como intuito de venda de um produto (livro), inclusive, ainda é possível traçar relações com o seu lado professora, como será apresentado a partir da foto abaixo.



Figura 67- Postagem do perfil de Valquíria (2023).

A imagem exhibe o lançamento do livro “O dia em que eu descobri o que é o axé”, o qual foi apresentado durante o evento Expo Favela RJ de 2023. Da esquerda para a direita temos a professora-artista Valquíria Cordeiro (ilustradora do livro), Sinara Rúbia (autora do livro) e Íris Amâncio (editora do livro). Embora nesta postagem tenhamos a realização de um trabalho de Valquíria como ilustradora, o seu trabalho artístico para este trabalho em específico atende a uma importante demanda da arte/educação e da educação de modo geral: valorização da cultura afro-brasileira. De acordo com a **Lei nº10.639**, de 9 de janeiro de 2003, fica incluída na rede básica de ensino de forma obrigatória a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Em seu 2º parágrafo, está determinado na Lei, o seguinte:

Os conteúdos referentes À História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística de Literatura e História Brasileiras.

Logo temos que seu lado artista favorece o seu lado professora e de muitas outras sujeitas, pois o seu trabalho em conjunto com Sinara e Íris geraram um importante material literário com importantes contribuições para a educação. Almeida (2009) em seu livro relata que:

Os artistas-professores que entrevistei, acredito, gostam de ensinar, mas não fariam só isso; quer dizer, de certa forma, a produção de arte prevalece sobre o ensino. Ensinar decorre do fazer artístico e o enriquece. O artista-professor não fala de um fazer de uma maneira teórica, abstrata; fala de um trabalho concreto que ele conhece a fundo. Por outro lado, esse falar é profícuo para o fazer concreto. Portanto, há um ir e vir constante que enriquece o trabalho docente e o trabalho artístico. (p.151)

Assim sendo, o trabalho artístico favorece o lado professora e mesmo que pareça que um prevaleça sobre o outro, na verdade, ambos se complementam. Enquanto estuda e pratica a produção artística, a professora-artista vivencia aquilo que leva para sala de aula, como na práxis de Paulo Freire.



Figura 68- Postagem do perfil de Valquiria (2020).

A professora-artista escreve: “Exercício *mastercopy* - John Singer Sargent” e ainda “Pq domingo é dia de estudar”. Assim, Valquiria reforça a importância de seus estudos tanto como artista, quanto de professora. Demonstra, por meio das redes, que o ensino de arte em sua concepção é baseado em fundamentação teórico-prática, em trabalho e esforço, desmistificando uma ideia de inspiração artística ou dom divino.

Os artistas-professores entendem que a proposta de ensino precisa ser sólida e fundamentada, para que as pessoas compreendam que o fazer arte não resulta de intuição e improvisação, e sim de conhecimento, experiência e muito trabalho. Entendem ser necessário mostrar que as artes plásticas têm um código específico que precisa ser dominado para poder ser usado, o que requer um ensino que contemple os conteúdos teóricos e práticos. (ALMEIDA, 2009, p. 100)

Aqui podemos lembrar da fala de Loponte (2006) sobre o como o ensino de arte ainda é pedagogizado nas escolas, perdendo o potencial de transgredir, tendo em vista ainda ser baseado em práticas ultrapassadas de ensino, com desenhos para colorir, aulas com intuito de comemorar datas do calendário e livros empurrados por um mercado editorial que visa dar

fórmulas fáceis para professores desesperados. Ao revelar seus estudos na postagem, Valquiria demonstra algo que muitos não vêem no dia a dia corrido das escolas, já que mostra seu tempo/espço privado de estudos e aprimoramento que posteriormente pode levar para a escola. O entusiasmo e gosto por ensinar e aprender tem para bell hooks (2013) potencial transgressor. Assim, em suas postagens, Valquiria demonstra práticas transgressoras.

LUDMILLA DUARTE

“Coração da independência que pulsa em mim”.

Ludmilla Duarte, 2022, postagem no *Instagram*.

Na postagem abaixo, podemos ver como as temáticas que afetam a professora-artista podem se transformar em arte, evidenciando os dois aspectos do ser.



Figura 69- Postagem do perfil de Ludmilla (2021).

Nesta imagem postada em 2021, a professora Ludmilla faz uma homenagem do dia dos professores a três mulheres educadoras que sofreram apagamento na história da educação: Noemy Rudolfer, Armanda Álvaro Alberto e Cecília Meirelles. Essas três educadoras assinaram o Manifesto da Educação Nova, sendo uma minoria em um total de 26 signatários.

A professora evidencia por meio da ilustração digital a centralidade das figuras femininas que deseja dar destaque e dá ênfase a frase “Lute como uma professora”. Por intermédio de sua produção artística, busca trazer uma questão que a atravessa tanto como mulher, feminista, professora, artista, e reforça uma visualidade na qual seu papel também é de luta, tal qual estas outras mulheres que homenageia. A professora-artista escreve na descrição da postagem: “Hoje quero dar um grande viva as professoras que sonham, lutam, ousam e sabem, assim como Armanda, Noemy e Cecília que educação não é apenas uma prática profissional. Educação é envolvimento e dedicação ao um projeto de vida, de país, de mundo, sempre melhores!”

Assim, ao escolher dar enfoque deliberadamente em mulheres, tanto por meio da imagem, quanto por meio da descrição da postagem, a professora-artista Ludmilla evidencia suas concepções sobre a área da educação por um viés feminista e sobre o que significa ser uma professora-artista envolvida com temáticas sociais. Ao realizar essa postagem no *Instagram*, contribui para a criação de visualidades nas quais professoras também fizeram parte da história da educação do nosso país, contribuindo para que não corramos o risco do “Perigo de uma história única” conforme Adichie (2009), na qual nosso imaginário poderia comportar apenas homens como os “grandes mestres” da educação brasileira, assim como também corremos o risco de fazê-lo com relação aos “grandes mestres” das artes, reforçando um imaginário patriarcal excludente. Para Santos e Santos (2012):

Hoje, significativa parte dos professores produz informação de maneira fluida e em constante atualização, acessível através de mecanismos de buscas hipertextuais e em redes de trocas de arquivos em que compartilham textos de livros, filmes, enciclopédias, músicas, onde saberes, sentidos e fazeres inspiram práticas de autoria, colaboração e cocriação. (p. 170)

Então, a professora-artista, ao postar seu trabalho artístico aliado a informações que considera importantes com o intuito de comunicar-se, assume uma prática de autoria em rede, e acaba por explicitar os entrelaçamentos diretos do lado professora com o lado artista. Ela vivencia sua ligação com a arte quando produz arte. Assim, podemos refletir sobre como as identidades da professora e da artista não necessariamente se antagonizam, mas podem ser complementares.

Na minha análise das entrevistas com os artistas-professores, pareceu-me não haver nenhuma oposição entre ser artista e ser professora: uma atividade não exclui outra. A ideia de oposição, corrente no senso comum, advém do falso entendimento de que o trabalho de produção de arte é criativo e que o trabalho docente não é. (ALMEIDA, 2009, p.150)

A partir do pensamento de Almeida (2009), é possível constatar que ambos os trabalhos, de artista e de educador, são trabalhos que exigem força criativa e dedicação.



Figura 70- Postagem do perfil de Ludmilla (2020).

Nesta postagem também de Dia dos Professores, ainda durante o período pandêmico em 2020, a professora-artista Ludmilla aparece numa fotografia em que está no Museu Nacional de Belas Artes - MNBA no Rio de Janeiro, realizando uma aula passeio. O registro, segundo a mesma, foi realizado por uma estudante antes da pandemia. Além de descrever os aspectos de crise educacional e social da pandemia como negacionismo, teorias conspiratórias e perseguição a professores, um aspecto interessante enfatizado na descrição de sua postagem, se refere ao que escreve sobre Paulo Freire, pois para a professora, o educador tem papel fundamental na educação do país. “Li pela primeira vez Paulo Freire aos 14 anos e posso dizer q esses 15 anos de pensamento freireano me prepararam pra tudo isso! Sabe pq os reacionários tem tanto medo de Freire? Pq ele nos ensina e nos inspira a uma transformação da sociedade pela educação crítica, pela justiça social e pelo olhar amoroso! Ele sabia que o afeto e a intelectualidade são a nossa maior arma, nossa força!!”

Assim, Ludmilla enfatiza seu posicionamento político em favor de uma educação freireana em tempos em que Paulo Freire passou a ser extremamente criticado pela extrema direita no país. Utiliza a mídia do *Instagram* para evidenciar e reforçar sua visão de educadora de arte, que acredita que o aspecto afetivo e o intelectual andam juntos. Demonstra em sua

postagem uma ânsia por uma educação de qualidade, mais justa, mais democrática. Assim como encontrar a obra de Freire foi crucial para bell hooks, assim também parece ter sido para Ludmilla. Esse encontro possibilitou que continuasse a manter-se firme em sua busca por novas maneiras de ensinar e aprender. Estudando com Paulo Freire, bell (2013) percebeu que ele espelhava na prática o que ensinava. Teve esperança na educação como prática libertadora. bell hooks (2013) preconizava que para ser professor não era preciso ser tirano.

Há pessoas que inspiram nossa jornada e caminhada, que nos dão dicas e pistas de como seguir, nos indicam referenciais. As redes sociais podem ser meios de compartilhamento de vivências educacionais e artísticas que ampliem conhecimentos, construindo redes de saberes em uma cibercultura. Santos e Santos (2012) pensam a partir de Lemos sobre como as transformações da sociedade tendem para a predominância de um caráter informacional aliados às novas tecnologias, além de que: “proporcionam o surgimento de novas e diferentes formas de socialidade, de relação entre a técnica e a vida social, chamadas de cibercultura”. A cibercultura possibilita que compartilhem reflexões sobre educação e nossa vida em um ambiente propício para isso, o ciberespaço, onde novas formas de relações sociais surgem.

Ludmilla descreve seu perfil da seguinte maneira: “Das Artes Visuais” e ainda “Arte-educadora-ambiental”. Ela transita entre os dois aspectos do ser e estabelece que farão parte de suas postagens. Suas identidades dialogam e comunicam seu ser, suas reflexões educacionais e artísticas. Suas postagens revelam uma tendência para “visualizar a existência”, que conforme Campos (2013):

Esta é uma competência relativamente recente da história da humanidade. Nesse quadro, vários são os apetrechos que se dedicam a facilitar a nossa observação e manipulação do real. A pretensão de domínio visual do mundo está presente nas incontestáveis invenções, que principalmente desde o século XIX, tem reforçado grandemente esta aptidão para visualizarmos o ambiente e dialogarmos através de imagens. (p.55)

Assim, visualizando a existência e dialogando por intermédio de imagens, a professora-artista Ludmilla cria relações com as próprias imagens e possibilita que aqueles que a seguem e que se identificam com seus conteúdos se relacionem com as postagens que cria, pois como postula Berger (1999, p. 11): “Nunca olhamos para uma coisa apenas; estamos sempre olhando para a relação entre as coisas e nós mesmos.” Portanto, há ainda um elemento essencial, o da identificação e da relação que temos com as imagens, que torna viável que haja trocas e aprendizados entre pares em rede. Para Santaella (2003), as mídias são apenas meios, e o que importa são as linguagens, as reflexões e as significações que estão presentes nestas mídias. As

relações que os sujeitos estabelecem, portanto, são mais significativas do que as mídias ou as imagens por si próprias.

NATASKIA BRAGA



“Eu sou um labirinto feminino.”

Nataskia Braga, 2022, postagem no *Instagram*.

Enquanto Ludmilla revela seus dois aspectos do ser em sua descrição de perfil, já a professora-artista Nataskia descreve a si própria da seguinte forma “Artista Visual”, e ainda acrescenta: “Compre meu livro: Um mundo todo num só quadrado”. Assim, demonstra um desejo de ser reconhecida como artista e de que seu trabalho seja reconhecido e adquirido por aqueles que a seguem.

(...) para ser visto como artista, quem supostamente produz arte precisa que sua produção seja vista como arte e chegue ao público. O modo como as pessoas se tornam artistas é menos rígido no presente do que no passado, porém há uma rede de determinações sociais que faz as pessoas assumirem suas identidades artísticas: valores de classe social, influência familiar e docente, papel dos críticos e dos marchands (...). (ALMEIDA, 2009, p. 145)

Se hoje em dia o modo como somos reconhecidos como artistas é menos rígido, mesmo com a influência de diferentes instituições, sejam familiares, de classe, da profissão, do mercado da arte etc, podemos refletir como as redes sociais contribuem como espaço de exposição, tendo em vista que essa vitrine virtual, como por exemplo, do *Instagram*, tem caráter acessível para um grande número de pessoas. Já não se pode dizer o mesmo de espaços como museus e galerias, que dependem de um curador que estabelece quem pode ou não expor seus trabalhos naquele espaço segundo critérios pré-estabelecidos.

No passado os artistas dependiam de patronos e mecenas, em seguida vieram os críticos e marchands. Na atualidade, empresas privadas e incentivos governamentais também impulsionam trabalhos artísticos. Já para expor em rede, as professoras-artistas podem escolher suas próprias temáticas, seus próprios materiais e técnicas que desejam evidenciar nas postagens, experimentando, testando e moldando o perfil conforme a fluidez dos processos em rede.

Na postagem abaixo, a professora-artista Nataskia apresenta na parte textual de sua publicação uma definição que representa o que sente enquanto artista. “heART. Já te disseram para vc seguir seu coração? Isso é tão questionável. Geralmente nos dizem isso quando estamos nos sentindo perdidos, e isso seria a luz no fim do túnel. Mas quem disse que meu coração sabe para onde ele tem que ir? Ele só sabe sair por aí pulsando força vital por onde ele passa. Ele é vivo, inconstante, adaptável, sensível. Ele é como arte. Nem sempre conseguimos definir, mas conseguimos sentir, precisamos dele/a para significar a nossa existência no mundo.” Em sua fala, Nataskia revela sua necessidade da arte para dar sentido e significação à vida. Como uma força vital, que pulsa e movimenta, impulsiona e nos faz viver: como um coração.



Figura 71- Postagem do perfil de Nataskia (2020).

É possível fazer uma comparação entre a metáfora “seguir seu coração” com a auto-visualidade de Nataskia. Desta forma, ela se vê como uma artista e, portanto, seguir “o coração” seria o equivalente a cumprir os desígnios das atribuições de uma sujeita artista. As metáforas também se estendem no campo imagético de sua arte, pois são visíveis nas veias que saem da pintura do coração e se entranham nas profundezas, como raízes que se afundam em busca de água para nutrir as árvores. Então, as veias artísticas adentram no interior desta artista e nutrem este coração, este “heART”, palavra inglesa que traduzida significa coração.



Figura 72- Postagem do perfil de Nataskia (2021).

Nesta imagem é possível ver a professora-artista Nataskia com seu material de trabalho artístico na mão, um pincel, ao mesmo tempo que vê-se ao fundo mais pincéis, lápis, tintas, caderno e folha. Ela escreve na descrição da postagem “um novo ciclo começa agora nesse início de semestre. Na escola, com a energia das crianças, renovamos nossas esperanças.” A professora-artista Nataskia fala da volta às aulas e ao mesmo tempo denota seu eu artista ao segurar o pincel na mão, indicando uma junção e coesão entre esses dois eus. Com um pincel na mão, Nataskia parece sugerir ser uma artista que ensina.

Esses posicionamentos sugerem que os artistas-professores procuram desmistificar uma ideia arraigada no senso comum: a de que um artista é um “ser especial” que não se submete ao trabalho “trivial” de ensinar. Imbuída de ideias correntes sobre o trabalho do artista, surpreendeu-me a serenidade com que os artistas-professores admitem o ensino como atividade paralela à produção artística. Nela os artistas se propõem a desmistificar o sagrado da arte e, mais ainda, dessacralizar o sagrado do seu próprio fazer. (ALMEIDA, 2009, p. 73)

Portanto, se no imaginário comum, o artista é um ser afastado e iluminado, que recebe inspiração divina, as professoras-artistas vêm desmistificar essa ideia demonstrando seus processos de produção, suas buscas, seus incômodos, inquietações, alegrias e satisfação pelo

ensino e pela arte. Logo, a questão fundamental deste eixo baseia-se na construção identitária (as visualidades de si), seja como professora, artista, ou, professora-artista, tudo perpassa inevitavelmente pelas vivências e experiências culturais que nos atravessam e nos moldam. Ser uma coisa ou outra ainda assim são classificações que permanecem em constante processo de construção e transitoriedade no tempo. O ser professor e o ser artista demandam um processo contínuo de formação e isto pode ser evidenciado pelas postagens em rede, nas quais as professoras-artistas revelam seus estudos e experiências.

Segundo os entrevistados, a formação do artista inclui inúmeros fatores, a exemplo do tempo: “[...] ser artista é uma questão de tempo, de vida [...]”; “[...] é uma coisa lenta, do dia a dia, uma coisa de acumulação [...]”; “[...] você vai tendo uma informação aqui, outra ali, e vai somando, cada vez mais”. (ALMEIDA, 2009, p. 93)

Se precisam ser seres autoatualizadas, professoras-artistas precisam de tempo e incentivo para estudar. As redes sociais evidenciam isso, embora uma rede como a do *Instagram*, tenha seu próprio tempo fragmentado, baseado em cliques rápidos de acesso a seus conteúdos. Porém, até mesmo neste ambiente on-line onde tudo passa rápido, existem perfis construídos a partir de vivências com toda uma intenção advinda de concepções pessoais e profissionais das mais diversas e mais afetuosas. Há relatos autorais e interações que tornam o ambiente das redes atraente e recompensador, principalmente quando possibilita encontros entre ideias e pensamentos de pessoas distantes fisicamente, porém conectadas em suas práticas.

ISABELLA PAULINO



Figura 73- Meu modo de ver. Fotografia, edição e arte digital feitas pela autora.

“Uma meta sem um plano é somente um desejo.” St. Exupéry’

Isabella Paulino, 2019, postagem no *Instagram*.



Figura 74- Postagem do perfil da autora (2022).

A imagem acima é uma de minhas postagens feitas em meu perfil de artista @isa_bellartes. Trata-se da divulgação da oficina “Ilustração flat da natureza: pintura com guache escolar”, realizada por mim e contemplada pelo edital Cultura Presente nas Redes 2, financiada pela Secretaria de Cultura e Economia Criativa, pós período pandêmico. Entendo que esta oficina demonstra a perfeita relação do meu eu artista com o meu eu professora, pois por meio do edital fui financiada para expor os meus saberes de artista, mas de forma didática, como uma aula de oficina. Então, neste caso, meu lado artista e professora andaram juntas em completa sinergia. É também interessante a partir dessa experiência pensar na potência disseminadora de saberes no ciberespaço, pois graças a isto, foi possível apresentar esta oficina a várias pessoas que estão separadas de mim pelas barreiras geográficas. Da mesma forma que outras oficinas além da minha foram apresentadas a partir deste edital de fomento à cultura. É importante ressaltar que nenhum desses conhecimentos on-line podem substituir as formas de aprender tradicionais, presenciais, porém complementam de maneira agregadora mais possibilidades de busca, procura e construção de saberes.



Figura 75- Postagem do perfil da autora (2019).

Esta postagem está presente no meu perfil de professora, @isabella.believe. O contexto desta postagem foi pré-pandêmico, período em que o meu eu artista estava sendo deixado de lado e trata-se de uma aula/oficina realizada em um sábado letivo em 2019. Realizei uma pintura coletiva de uma imagem projetada em um papel branco com os estudantes e falamos sobre o processo de transformação da borboleta. Lembro da alegria das crianças em utilizarem a tinta guache e contribuírem todos juntamente para a produção da pintura. Era meu terceiro ano de atuação na Prefeitura do Rio de Janeiro e lembro de meu esforço em proporcionar experiências artísticas diversas para os estudantes. A aula em questão era sobre o Pontilhismo e como docente procurei passar este conteúdo da forma mais compreensível e “deglutível” para este público de crianças. Então, havia ali uma utilização deste conteúdo que aprendi na universidade, mas de forma adaptada para este público. Nos primeiros anos da educação básica, o mais importante nos estudos de arte são as experimentações artísticas, no entanto procuro sempre combinar estas práticas com uma parte teórica proporcional a suas faixas etárias e utilizar referências imagéticas para ampliar o repertório dos estudantes. Logo, quanto mais estudo e experimento novas práticas artísticas mais aprendo para repassar para os meus alunos. Esta aula assim como muitas outras foram um resultado de muitas autoatualizações, as quais pretendo que sejam uma constante em minha vida. Busquei com esta postagem, compartilhar minha vivência como professora-artista, como forma de narrar minha história.

Para mim, esta postagem difere da primeira citada, principalmente devido ao fato de que, enquanto uma evidencia a presença de meu lado artístico mais fortemente (mesmo que como lado pedagógico presente), a outra tem enfoque inteiramente no meu lado professora. Apesar de em ambas as postagens, eu utilizar o mesmo material artístico, a tinta guache, na primeira eu trago minhas produções com esse material, já na segunda postagem a produção é inteiramente dos estudantes. Com o tempo, aprendi a dar lugar ao meu eu artista que precisava respirar e ganhar fôlego para que a professora também ganhasse força em sua jornada. Hoje reflito como para mim, um lado não pode ser desassociado do outro e a partir das postagens das professoras-artistas, percebo que é possível essa junção e harmonia entre os dois e o quanto ambos os aspectos importam para elas também.



Figura 76- Expressões do meu eu. Arte analógica e arte digital feitas pela autora.

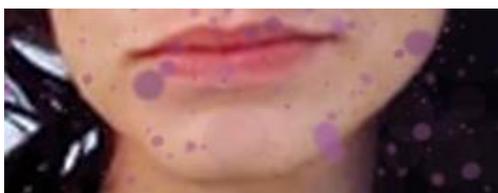


Figura 77- Minha história e narrativa. Fotografia, edição e arte digital feitas pela autora.

5- DESCOBERTAS E PERSPECTIVAS SOBRE A JORNADA DA PROFESSORA ARTISTA – SEUS CAMINHOS E DESCAMINHOS



Figura 78- A professora-artista. Fotografia, edição e arte digital feitas pela autora.

Os perfis de cada sujeita trazidos nas análises são ricos em narrativas, com muitas nuances, de modo que esta pesquisa não teria espaço para comportar todas, mas busquei trazer aquelas que estavam alinhadas às reflexões dos objetivos desta pesquisa. É interessante notar as semelhanças que as sujeitas desta pesquisa apresentam, mesmo tendo perfis e vivências diferentes. Elas carregam em comum a trajetória pessoal da mulher docente e artista, que apesar de ser única e pessoal para cada uma, também é um caminho que se entrelaça com o de outras professoras-artistas devido aos desafios que enfrentam serem parecidos no que diz respeito às áreas das artes, da educação e do ser feminino.

Relembrando o objetivo principal da pesquisa **“Quais são os possíveis sentidos das produções artísticas e imagéticas criadas e postadas pelas professoras-artistas na rede social do *Instagram* e como tais postagens podem contribuir na construção/formação contínua dessas sujeitas em seus modos de ver, de acordo com a perspectiva da Cultura Visual?”**

A partir deste eixo norteador, pude delinear as reflexões que trazem em seu escopo os objetivos específicos da pesquisa.

À medida que constroem narrativas em rede, as professoras-artistas constroem visualidades e modos de ver. Elas se representam a partir das histórias que querem contar. É

possível notar pelas postagens das sujeitas desta pesquisa que os sentidos dados às suas produções de arte estão diretamente ligados às formas que elas veem o mundo e que também, ao mesmo tempo, elas se veem. Deste modo, as suas auto-visualidades são expressas por diferentes expressões artísticas (esculturas, colagens digitais, pinturas, músicas, performance) que são publicadas em rede, de modo a compartilharem com terceiros as suas variadas formas de ver. Ao mesmo tempo que estas sujeitas fazem as suas publicações, elas se conectam com inúmeras outras pessoas, que devido à gostos e formas de ver semelhantes, se encontram no ciberespaço pelas indicações do algoritmo da rede social. Eu me incluo nesta lista de pessoas e afirmo como as postagens dessas sujeitas me “alimentaram” e, portanto, contribuíram com as minhas maneiras de ver. Eu aprendo mais com estas mulheres sobre o feminismo, feminino, arte, arte-educação, ser professora, ser artista, ser política, ser humana. E todos estes pontos me formam e me autoatualizam. O meu lado professora agradece e o meu lado artista também.



Figura 79- Metamorfose. Postagem do perfil da autora com edição e arte digital.

É importante destacar que não é possível se tornar especialista de determinado assunto apenas lendo uma postagem, mas este não é o ponto. As postagens dessas sujeitas não têm o intuito de formar *experts* em determinado assunto, mas instigam a curiosidade, despertam o pensamento crítico, provocam em determinadas situações e estes aspectos já são o suficiente para despertar a minha vontade de me aprofundar mais sobre os assuntos postados, da mesma maneira que também pareceu despertar o interesse de muitos outros que curtiram e comentaram

nas postagens das professoras-artistas. Algumas postagens até convidam diretamente o internauta a se atualizar e se informar.

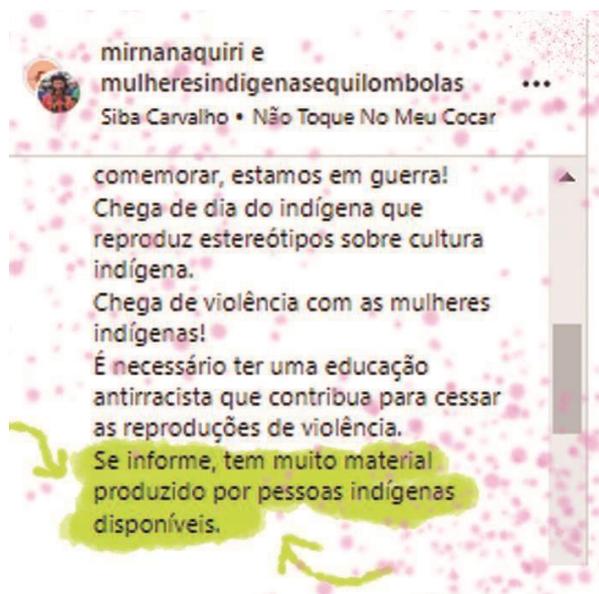


Figura 80- “Se informe” Print de trecho de postagem de Mirna com arte digital feita pela autora.

Portanto, pode haver uma contribuição no acréscimo das bagagens culturais dos internautas quando estes encontram os conteúdos das professoras-artistas, mesmo que sejam postagens despreziosas ou cotidianas, como “comprei este livro” ou “fui nesse evento cultural” e até mesmo “trabalhei neste projeto”.

Refletindo sobre se há oposição entre os termos professora e artista, compreendi a partir das análises que não há uma necessária oposição entre os dois. Alguns perfis enfatizam em sua descrição ambos os aspectos e outros apenas um aspecto, mesmo assim, as questões educacionais e artísticas parecem estar em constante diálogo nas postagens. A sala de aula e o ateliê parecem estar presentes e conectados nas postagens na medida em que as professoras-artistas revelam suas buscas por conhecimentos artísticos e educacionais. Vemos estas conexões entre estas duas áreas nas postagens das sujeitas, como por exemplo quando: Rosiane fala de sua experiência na oficina de grafite que participou; Ludmilla faz uma ilustração em defesa à classe docente, em especial às professoras; Mirna apresenta a arte da cultura indígena em suas aulas; Nataskia em sua postagem ao apresentar o seu material de arte demonstra o seu entusiasmo em retornar a lecionar no novo semestre, de tal forma a indicar que seu eu artista complementa o seu eu docente; Valquiria ao apresentar o seu trabalho de ilustração em um livro de temática antirracista, contribui com sua arte para o âmbito da educação. Desta maneira, retornando ao termo “professora-artista” e o analisando em relação às postagens das sujeitas

desta pesquisa, podemos compreender que apesar do termo descrito ser formado por duas palavras com significados diferentes e bem específicos, estes não precisam ser antagônicos e muito menos necessitam apresentar classificações únicas e cartesianas, pois ser professora neste contexto, não significa apenas a profissão de quem leciona e ser artista não significa apenas a nomenclatura da pessoa que cria arte. Por meio da compreensão das forças heterogêneas, conforme Kastrup (2016), entendo que o termo “professora” de professora-artista, carrega as construções históricas, políticas e sociais que atravessam as questões de gênero, pois ser professora não é o mesmo que ser professor, logo, o termo destacado em aspas nesta pesquisa, possui camadas de interpretação e de formas de ver. O mesmo acontece com o termo “artista”, pois também passa pelo recorte interseccional das mesmas questões.



Figura 81- "EUS" Ilustração analógica com digital feita pela autora.

Ser professora e artista constitui um espaço de resistência na medida em que essas mulheres vão de encontro a um apagamento histórico feminino tanto na área da educação quanto na área das artes, e quando as mesmas assumem o poder de sua própria representação e contam suas próprias histórias, assumem espaços de autoria, colaboração, interação, socialização e de criação de novas representações em rede.

As redes sociais são mídias que permitem a produção de narrativas e subjetividades, modos de ver de acordo com a identidade assumida por cada sujeita, como forma de narrar sua própria história (ADICHIE, 2021), combatendo muitas vezes, estereótipos sobre o que é ser uma mulher professora-artista. São locais onde é possível revelarmos múltiplas identidades (SANTAELLA, 2003), de modo que variados assuntos são abordados pelas professoras-artistas, porém as temáticas que mais apareceram foram: produção artística, estudos pessoais, ancestralidade, maternidade, feminino. Tais temáticas reforçam como as redes sociais são “espaços multirreferenciais” (SANTOS, 2012) de saber, onde nos deparamos com diversos temas e entendimentos. Continuo sentindo a necessidade de ter dois perfis em rede, devido ao modo como a ferramenta do *Instagram* funciona, por meio de sugestões de algoritmo que mapeia os interesses do usuário e cria conexões com outros que trabalham com as mesmas temáticas, no meu caso, um para temáticas educacionais e outro para temáticas artísticas. Mas ambos os aspectos fazem parte indissociável do meu ser.

A respeito do posicionamento feminista das professoras-artistas em rede, conforme Chimamanda, não é necessário que toda mulher feminista seja ativista, e há muitas maneiras de ser feminista até mesmo sem que se use tal termo para definição própria. Quando as sujeitas retratam a si próprias, seus modos de ver, suas reflexões enquanto mulheres, mães, arte-educadoras, mesmo sem mencionarem que fazem parte de algum movimento feminista, elas expõem suas perspectivas e constroem visualidades assumindo papéis de autorias e recuperam o direito de olhar (MIRZOEFF, 2016).

Logo, a forma destas professoras-artistas de se auto-visualizarem está de acordo com a metodologia viva (HERNÁNDEZ, 2013), a qual compreende que há mudanças contínuas nas formas de ver da sociedade, de acordo com as circunstâncias políticas, éticas, históricas, religiosas, ambientais e demais variáveis sociais. A forma como nos classificamos artistas mais facilmente hoje em dia constitui uma mudança histórica significativa, e tais mudanças transformam e moldam estas sujeitas de seu tempo. As próprias leis, como a do ensino cultural dos povos afro-brasileiros e indígenas promovem a auto-atualização, conscientização política e o compromissos das professoras-artistas com as causas sociais, as quais inevitavelmente afetam

e constroem as suas formas de ver, ser e construir-se. Também temos os pareceres sobre gênero que trazem novas demandas ao ensino superior, bem como a propagação de ciberfeminismos (SANTOS, 2022) em rede. Temos as identidades múltiplas (SANTAELLA, 2003) que são possíveis no ciberespaço e uma tendência moderna para visualizar a existência. (MIRZOEFF apud CAMPOS, 2013). As postagens evidenciam posicionamentos políticos, éticos e estéticos, portanto são relevantes para pensarmos os espaços em rede como espaços de potenciais formas de comunicação que afetam e constroem subjetividades.

Esta pesquisa adquiriu corpo e expôs a nudez de meus pensamentos e produções artísticas. Longe de estar plenamente concluída, tem caráter de inacabamento, que indica seu teor cartográfico, heterogêneo, complexo, amplo. O meu processo de reflexão sobre ser professora-artista aconteceu durante a pesquisa, na medida em que refleti sobre os modos de ver e ser de outras professoras-artistas. Não se trata, afinal, de ser uma coisa ou outra, mas sim do diálogo que as duas áreas de atuação possuem, o que as tornam mais amplas, transgressoras e libertadoras. Educação pela arte e arte pela educação. Vou encerrando esta cartografia a partir daqui, no entanto, a arte de cartografar a minha trajetória como professora-artista continuará sendo traçada a cada novo passo, a cada próximo entrelaçamento, a cada nova arte e a cada nova situação complexa em sala de aula...

Lá no início do meu texto eu lembrei de minha versão mais nova querendo ser “uma artista de verdade”. Eis a minha resposta do meu eu mais velho para o meu eu mais jovem: verdade é algo muito absoluto e não gosto deste termo. Prefiro substituí-lo por “minhas formas de ver”. Posso dizer então que me considero professora e artista com minhas próprias formas de ver. As minhas “formas de ver” se materializam em óculos subjetivos por onde eu visualizo o mundo e a mim mesma... Pois bem, continuarei a cartografar as minhas formas de ver enquanto eu continuo o meu percurso. Parafraseando uma fala do meu professor de graduação: “ser professora-artista é um trabalho de formiguinha.” Pode ser lento, gradual, cansativo muitas vezes, com desmoronamentos e reconstruções, com buscas por outras direções, mas faz parte da minha história e não abro mão de nenhuma parte dela.

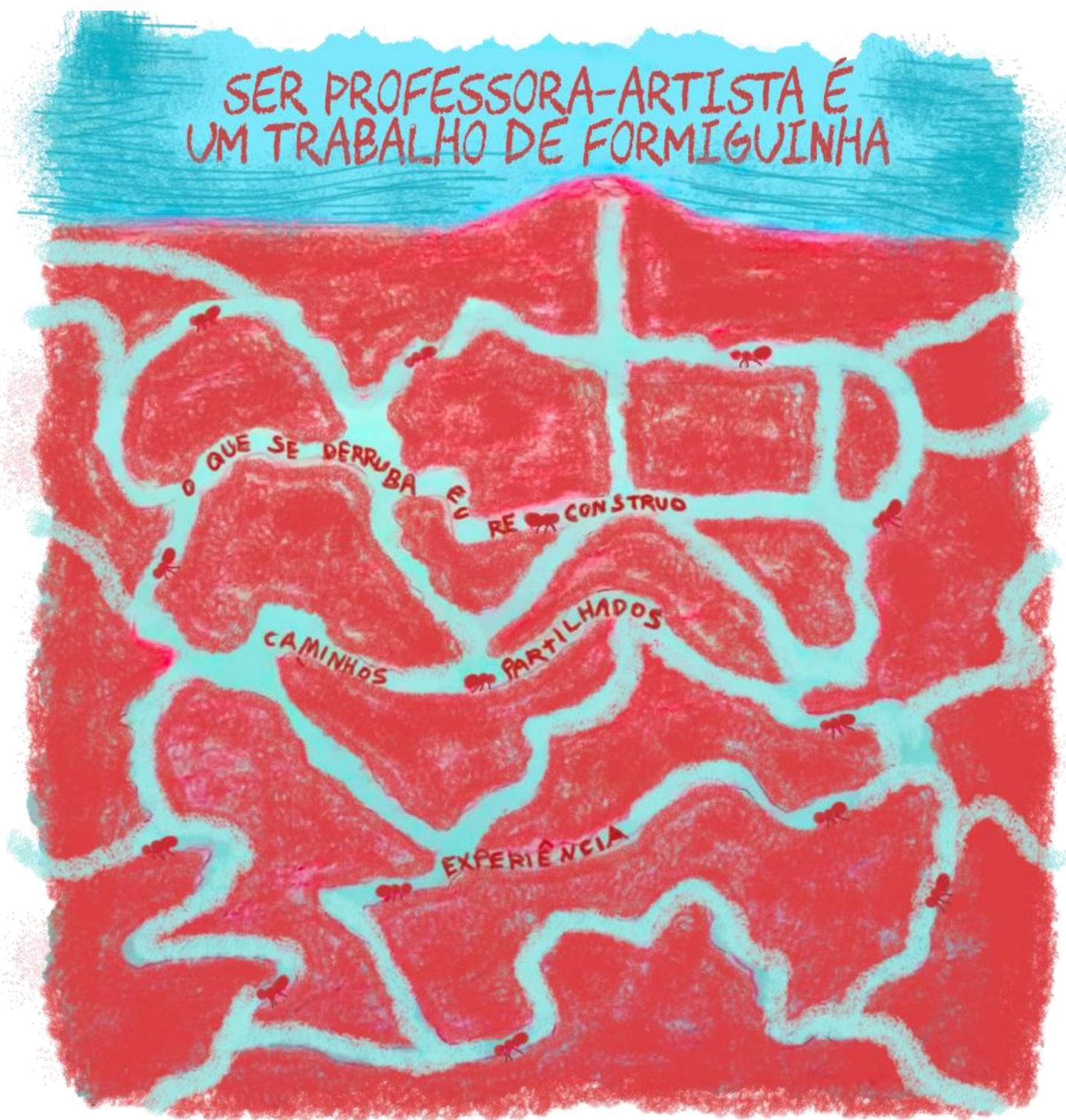


Figura 82- Trabalho de formiguinha. Ilustração analógica com digital feita pela autora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Carla Luzia de. **Contravisualidades:** práticas de resistência em tempos de pandemia e fake news. *Revista Concinnitas, [S. l.]*, v. 21, n. 38, p. 90–106, 2020.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma História Única.** Disponível em: <<https://papodehomem.com.br/o-perigo-de-uma-unica-historia/>> Acesso em 5 mai. 2022.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos Todos Feministas.** Tradução: Christina Baum. - 1º ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade.** São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Ser artista, ser professor:** razões e paixões do ofício. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

AMARO, Ivan. **Gêneros, Sexualidades e Formação de Professorxs no século XXI:** Entre Apagamentos, Práticas e Enfrentamentos. Discussões interdisciplinares no campo da formação docente: vol. II / Organizador Ivan Amaro. – Curitiba, PR: Artemis, 2020.

BARBOSA, Ana Mae. Ana Mae Barbosa. ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. 2023. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa759/ana-mae-barbosa>>. Acesso em: 08 de maio de 2023.

BARBOSA, Ana Mae. **(DES)MEMÓRIAS: por uma revisão feminista da História da Arte no Brasil.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE-UFPB, n. 8, p. 143-165, 2020.

BENTES, Anna. **Quase um tique:** economia da atenção, vigilância e espetáculo em uma rede social. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2021.

BERGER, John. *Modos de ver.* Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BORGES, Zilda Figueiredo. **A ARTE DE INVISIBILIZAR ARTISTAS:** As mulheres artistas imagens faltantes na história da arte. Recife, 2022. 200f.: il., fig. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/45753>> Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial [da] União República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 de março de 2008.

BRASIL. Lei nº 13.278 de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial [da] União República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 maio de 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 de junho de 2010.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

CAMPOS, Ricardo. **Introdução à cultura visual**. Abordagens e metodologias em Ciências Sociais. Lisboa: Mundos Sociais, 2013.

CORREA-SILVA, Ana Maria; GONÇALVES, Josiane Peres. **Manifesto dos Pioneiros e perspectiva de gênero**: Noemy, Cecília e Armanda, as mulheres que impactaram a Educação na década de 1930. Revista Linhas. Florianópolis, v. 20, n. 43, p.272 - 289, maio/ago. 2019.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011. 210 p. il.

HARAWAY, Donna. (1995). **Saberes localizados**: a questão da ciência para o Feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Cadernos Pagu, número 5, pp. 7-41.

HARAWAY, Donna. **Manifesto ciborgue**. Antropologia do ciborgue. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales** Revista Digital do LAV, Santa Maria UFSM, v 11 n 2 p 103 120 mai/ago 2018 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/33898> Acesso em: 15 fev. 2022.

HERNANDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**, p. 77-95, 2013.

HODGE, Susie. **Breve história das artistas mulheres**: um guia de bolso para os principais movimentos, obras, inovações e temas. Tradução Maria Luisa de Abreu Lima Paz - São Paulo: Olhares, 2021

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. COSTA, Cristiane. **Explosão Feminista**: arte, cultura, política e universidade. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **O Feminismo é para Todo Mundo: Políticas Arrebatadoras**. Tradução: Bhuvli Libâneo. - 12º ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência: a colisão entre os velhos e os novos meios de comunicação**. 2º edição. São Paulo: Aleph, 2009.

Kastrup, EBAUFMG. **O método da cartografia e a pesquisa no campo das artes, realizada durante o seminário Epistemologias**: Transversalidades nas Artes da Cena,

promovido pelo CRIA – Artes e Transdisciplinaridade. 04 de outubro de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0JNAQ0tmUrM>> Acesso em: 15 nov. 2023.

KELLER, Evelyn. Fox. (2006). **Qual foi o impacto do feminismo na ciência?** Cadernos Pagu, número 27, pp. 13-34.

KILOMBA, Grada. **Descolonizando o conhecimento.** Palestra-performance, São Paulo, 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** 1º edição. São Paulo: editora 34, 1999.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente.** Educação em Revista, Belo Horizonte. v. 43. p. 35-55. jun. 2006.

MIRZOEFF, Nicholas. **Cómo ver el mundo:** Una nueva introducción a la cultura visual. Barcelona: Paidós, 2016.

MIRZOEFF, Nicholas. **O direito de olhar.** ETD - Educação Temática Digital. Campinas, SP. v.18 n.4 p. 745-768. out./dez.2016

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?** Tradução Juliana Vacaro. Publication Studio São Paulo: São Paulo, maio de 2016.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-Intervenção e Produção de Subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Sujeito, subjetividade e identidade no ciberespaço.** In: LEÃO, Lúcia (Org.). Derivas: cartografia do ciberespaço. São Paulo: Annablume; Senac, 2004.

SANTOS, Edméa. **Escrevivências ciberfeministas e ciberdocentes:** narrativas de uma mulher durante a pandemia Covid-19. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SILVA, Adineia Araujo da. **Circunstâncias De Aprendizagem No Ensino Da Arte: O Universo Stranger Things Invade A Escola.** Santa Maria, RS, 2022.

TESCH, Rosane. **Docências Interadoras e Cultura Visual Digital:** quem sou eu online? 2023. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Biblioteca Central. **Manual para elaboração e normalização de trabalhos de conclusão de curso.** 2. ed. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2024.

VALLE, Lutiere Dalla. Cultura visual e educação: cartografias afetivas e compreensão crítica das imagens. **Rev Cad Comum.** Santa Maria, v. 24, n 1, p. 7-20 Jan.Abr.2020.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.