

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



TESE

**Arte e experiência de si como processo de formação continuada nas
narrativas [auto]biográficas de professoras/es de Artes Visuais**

Alessandra Gurgel Pontes

Pelotas, 2025

ALESSANDRA GURGEL PONTES

**Arte e experiência de si como processo de formação continuada nas narrativas
[auto]biográficas de professoras/es de Artes Visuais**

Tese apresentado ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, na Linha de
Pesquisa 4 - Formação de professores,
ensino, processos e práticas educativas,
da Faculdade de Educação, da
Universidade Federal de Pelotas – UFPel,
como requisito para a obtenção do título
Doutora em Educação.

Orientador(a): Maristani Polidori Zamperetti

Pelotas, 2025

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

P813a Pontes, Alessandra Gurgel

Arte e experiência de si como processo de formação continuada nas narrativas [auto]biográficas de professoras/es de artes visuais [recurso eletrônico] / Alessandra Gurgel Pontes ; Maristani Polidori Zamperetti, orientadora. — Pelotas, 2025.

287 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Artes visuais. 2. Formação continuada. 3. Experiência de si. 4. Narrativas autobiográficas. I. Zamperetti, Maristani Polidori, orient. II. Título.

CDD 370

Elaborada por Alex Serrano de Almeida CRB: 10/2156

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

Alessandra Gurgel Pontes

**Arte e experiência de si como processo de formação continuada nas narrativas
[auto]biográficas de professoras/es de Artes Visuais**

Tese aprovada, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade
Federal de Pelotas

Data da defesa: 30/07/2025

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maristani Polidori Zamperetti (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Prof.^a Dr.^a Márcia Alves da Silva
Doutora em Educação (2010) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Menna Barreto Abrahão
Doutora em Ciências Humanas: Educação pela universidade Federal do Rio Grande
do Sul

Prof.^a Dr.^a Maiane Liana Hatschbach Ourique.
Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Santa Maria

Prof.^a Dr.^a Adriane Vieira Ferrarini
Doutora em Sociologia pela Universidade do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Larissa Patron Chaves
Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Dedico esse trabalho aos amores de minha
vida: Luiza, Daniel e Franja por todo o apoio,
amor e paciência que dedicam à mim.

Agradecimentos

Antes de iniciar os agradecimentos, devo dizer que a construção dessa pesquisa se constitui de muitas trocas, afetos, paciência, companheirismo, fé e dedicação. Mesmo não sendo religiosa, agradeço a Deus pela força e energia que me deu para continuar a pesquisa, mesmo nos momentos mais indecisos, me dando coragem para acreditar em mim mesma.

Da mesma forma agradeço ao meu melhor amigo, companheiro de estudos e reflexões, meu marido Daniel, por sempre me incentivar a pesquisar e aprender mais e mais sobre Artes Visuais e a Educação. Agradeço também a minha querida filha Ana Luiza, pela paciência, compreensão, pelo carinho e incentivo que ajudaram na continuação de minha trajetória. Agradeço a minha filha gata, Franjélica, pelo carinho, horas de ronrono e companheirismo durante toda a escrita da tese.

Agradeço a "Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)", pelo financiamento da pesquisa por meio de bolsa de doutoramento 001. Aos meus pais, por toda a educação que me deram, pelos ensinamentos sensíveis, afetos e, por aceitarem, finalmente, minha escolha formativa, me incentivando a dar continuidade aos meus estudos para me tornar a primeira doutora da família. Agradeço, em especial, a minha mãe pelos saberes ancestrais da oralidade, das histórias reais e imaginadas, pelas escutas diárias e pelas palavras de conforto e incentivo.

À minha orientadora, Maristani, por todas as experiências compartilhadas, pelas trocas de aprendizagens, parcerias e afeto. Agradeço, sobretudo, pela confiança depositada em minha pesquisa e por acreditar na minha capacidade investigativa. Enfim, agradeço por sua orientação e amizade ao longo de quase 8 anos de parceria.

Agradeço as professoras e os professores participantes da pesquisa que forneceram suas narrativas [auto]biográficas e histórias de vida para a construção da tese. Assim como a professora Rozane Alves, pela parceria na divulgação e promoção do minicurso através de seu projeto de extensão *Rede Colabora*.

Agradeço as professoras da banca por aceitarem participar do momento final de pesquisa. E, por fim, agradeço as e os colegas de Mestrado e Doutorado pelas trocas de aprendizagens durante meu período na pós-graduação em Educação.

*A educação tem sentido porque mulheres e homens
aprenderam que é aprendendo que se fazem e
refazem, porque mulheres e homens se puderam
assumir como seres capazes de saber (Paulo Freire,
2000).*

Resumo

PONTES, Alessandra Gurgel. **Arte e experiência de si como processo de formação continuada nas narrativas [auto]biográficas de professoras/es de Artes Visuais**. Orientadora: Maristani Polidori Zamperetti. 2025. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

A presente tese investiga a produção da experiência de si na relação com a Arte, como processo de formação continuada de professoras/es de Artes Visuais. O estudo desenvolvido na linha 4, Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas, é de cunho qualitativo. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. As bases teóricas que sustentam a investigação apoiam-se nos estudos de Larrosa (1994, 2011, 2015), acerca da experiência e da experiência de si como um processo formativo; na relação entre as Artes Visuais e os processos de formação continuada (Gohn, 2015); e na teoria epistêmico-metodológica da pesquisa-formação (Josso, 2004, 2010) na qual a investigação foi conduzida com minha participação e a de professoras/es de Artes Visuais, numa relação mútua de ensino/aprendizagem. Tal abordagem também, possibilitou a construção do minicurso como um campo de pesquisa-formação e de produção dos dados para confirmação da tese de forma participativa. Diante de um contexto sociopolítico que é constantemente ameaçado pelo conservadorismo e por políticas neoliberais que impactam a educação, em especial, a área de Artes, a pesquisa teve como objetivo compreender as possibilidades de uma formação continuada que se desenvolve a partir de experiências com as produções artísticas. Tais experiências, de caráter subjetivo, transformam-se em experiências de si, configurando um processo de formação orientado pela valorização da sensibilidade e das histórias de vida. A confirmação da tese foi possível a partir de uma análise autobiográfica, construída por meio de narrativas [auto]biográficas (Abrahão, 2003, 2009, 2011), na qual mobilizo minhas próprias experiências em diálogo com as narrativas de si de professoras/es de Artes Visuais, produzidas durante o minicurso de pesquisa-formação, sobre suas reflexões experienciais com produções artísticas de mulheres. A escolha por essas professoras/es justifica-se pela proximidade entre suas histórias de vida e formação e minha própria trajetória acadêmica e profissional. Já a escolha por artista mulheres é justificada pela possibilidade de valorização de suas produções frente ao predomínio patriarcal. Os dados produzidos durante o minicurso foram analisados com base na hermenêutica (Minayo, 1998), que permitiu compreender, de forma dialógica, como professoras/es estabelecem uma relação experiencial com a Arte mediante um conhecimento sensível de si, que ao fim e ao cabo se configura como um processo de formação continuada ou autoformação. Os resultados indicam que as experiências de si geradas nesse contexto configuram um potente modo de formação continuada, transformação das formas de ser e agir, contribuindo para a valorização da subjetividade e das epistemes insurgentes na formação docente em Artes Visuais ou mesmo em outras áreas que valorizam as Artes no processo formativo docente.

Palavras-chave: Artes Visuais; formação continuada; experiência de si; narrativas autobiográficas.

Abstract

PONTES, Alessandra Gurgel. **Arte e experiência de si como processo de formação continuada nas narrativas [auto]biográficas de professoras/es de Artes Visuais**. Orientadora: Maristani Polidori Zamperetti. 2025. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

This thesis investigates the production of experience of oneself in relation to art as a process of continuing education for visual arts teachers. The study developed in line 4, Teacher Training, Teaching, Educational Processes and Practices, is of a qualitative nature. This work was carried out with the support of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – Brazil (CAPES) – Financing Code 001. The theoretical foundations that support the investigation are based on the studies of Larrosa (1994, 2011, 2015), on experience and experience of oneself as a formative process; on the relationship between visual arts and continuing education processes (Gohn, 2015); and on the epistemic-methodological theory of research-formation (Josso, 2004, 2010), in which the investigation was conducted with my participation and that of visual arts teachers, in a mutual teaching/learning relationship. This approach also enabled the construction of the mini-course as a field of research-formation and data production to confirm the thesis in a participatory manner. In a sociopolitical context constantly threatened by conservatism and neoliberal policies that impact education, especially in the arts, this research aimed to understand the possibilities of continuing education that develops from experiences with artistic productions. These experiences, subjective in nature, transform into experiences of the self, configuring a formation process guided by the appreciation of sensitivity and life stories. This thesis was confirmed through an autobiographical analysis, constructed from [auto]biographical narratives (Abrahão, 2003, 2009, 2011), in which I mobilize my own experiences in dialogue with the narratives of self of Visual Arts teachers, produced during the research-training mini-course, based on their experiential reflections on women's artistic productions. The choice of these teachers is justified by the proximity between their life stories and formation and my own academic and professional trajectory. The choice of female artists is justified by the possibility of valuing their productions in the face of patriarchal dominance. The data produced during the short course were analysed based on hermeneutics (Minayo, 1998), which allowed us to understand, dialogically, how teachers establish an experiential relationship with art through a sensitive self-knowledge, which ultimately constitutes a process of continuing education or self-formation. The results indicate that the experience of oneself generated in this context constitute a powerful mode of continuing education, transformation of ways of being and acting, contributing to the appreciation of subjectivity and insurgent epistemes in teacher formation in Visual Arts and even in other areas that value the arts in the teacher formation process.

Keywords: Visual Arts; continuing education; self-experience; autobiographical narratives.

Lista de figuras

Figura 1	Autorretrato simbólico, Alessandra	127
Figura 2	Autorretrato com colar de espinho, Frida Kahlo	132
Figura 3	De: Para/Anna Maria Maiolino	142
Figura 4	Mulheres em Mim, Carolina Caycedo	145
Figura 5	Atualização traumática de Debret, Gê Viana	148
Figura 6	Fragmentos performance Filha natural, Aline Mota	151
Figura 7	Construção imagética da performance, Aline Motta	151
Figura 8	Mulheres em Mim, Caycedo	158
Figura 9	Afetocolagens 1, Silvana Mendes	167
Figura 10	Afetocolagens 2: Silvana Mendes	167
Figura 11	A água é uma máquina do tempo, Aline Motta	168
Figura 12	Mulheres em mim Carolina Caycedo	170
Figura 13	Selva Mãe do Rio Menino, Daiara Tukano	193
Figura 14	Cobra canoa da transformação, Daiara Tucano	193
Figura 15	Trabalho realizado 2º ano do Colégio Pedro II, Dandara*	193
Figura 16	Sapatos vermelhos, Elina Chauvet	196
Figura 17	s/ título, Taly Cohen	199
Figura 18	Abaporu, Tarsila do Amaral	202
Figura 19	Releituras de atividades Abaporu, Melissa	202
Figura 20	Mosaico Abaporu, Melissa	202
Figura 21	Videoinstalação, conjunto de 5 projeções, Janine Antoni	204
Figura 22	Série: Coração Mix Plus, Alexandra Eckert	207
Figura 23	Vide Bula Múltiplo, Alexandra Eckert	207
Figura 24	Sem título, Arlinda Nunes	209
Figura 25	Arlinda Nunes em frente a uma de suas obras	209
Figura 26	As Duas Fridas Frida Kahlo.	211
Figura 27	Autorretrato com Colar de Espinhos, Frida Kahlo	211
Figura 28	Autorretrato Hélio*.	227
Figura 29	Autorretrato simbólico Dandara*	229
Figura 30	Autorretrato Rafael*	231

Figura 31	Autorretrato Melissa	236
Figura 32	Autorretrato Bispo*	239
Figura 33	Autorretrato Cláudia	240
Figura 34	Autorretrato Paloma	242

Lista de Abreviaturas e Siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Banco de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIS	Pessoa Cisgênero
Covid-19	Coronavírus SARS-CoV-2
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDBE	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQUIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexuais e Pansexuais
MAR	Museu de Arte do Rio
MASP	Museu de Arte de São Paulo
MEC	Ministério da Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
RGB	Sistema de cores Vermelho (Red), Verde (Green) e Azul (Blue)
Scielo	Scientific Electronic Library Online
TICs	Tecnologias da Informação e da comunicação
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

Apresentação	14
PARTE I – Percursos e bases teóricas e epistemológicas da pesquisa	20
1. Primeiros passos de uma pesquisa formativa	21
1.1 Prefácio da formação em Artes Visuais nos contextos atuais	22
1.2 Os percursos biográficos na construção da pesquisa formativa em Artes	28
1.3 Os caminhos de construção da tese	34
2. Arte, formação e experiências nas bases epistemológicas de uma pesquisa-formação	43
2.1 A construção do conhecimento de si a partir da teoria epistêmico-metodológica das pesquisa-formação	44
2.2 Experiências e experiência de si na relação com Arte	52
2.3 Arte e experiência de si nas narrativas [auto]biográficas como saída epistêmica na pesquisa-formação	64
2.4 O minicurso como ambiente epistêmico de pesquisa-formação e produção de experiências	75
3. Caminhos e percursos metodológicos	84
3.1 Prática de pesquisa e análise autobiográfica	87
3.2 Pesquisa-formação como metodologia investigativa	93
3.3 O minicurso como campo formação e produção de dados	96
3.4 A hermenêutica alinhada às narrativas de formação na interpretação dos dados	101
PARTE II – Dados e resultados de um percurso investigativo-formativo	106
4. Formação docente em Artes sob a perspectiva autobiográfica	107
4.1 Um olhar [auto]biográfico sobre a formação continuada em Artes Visuais	109

4.2 Minha experiência de si na relação dialógica com a Arte como um processo de formação continuada	122
4.3 A escolha das mulheres artistas na minha pesquisa-formação	136
4.4 Da experiência pessoal com as mulheres artistas ao minicurso	153
5. Retratos da experiência docente na relação com a Arte	164
5.1 Diálogos docentes sobre as produções artísticas de mulheres	165
5.2 Produções artísticas e a experiência nas escritas [auto]biográficas	191
5.3 Formas de ser e agir docente por meio da reflexão com a Arte	213
6. Experiência de si como possibilidade de formação continuada nas escritas de professoras/es-participantes	223
6.1 A experiência com a Arte nas escritas narrativas [auto]biográficas	225
6.2 Interpretando as experiências e experiências de si na relação com Arte	242
6.3 As experiências de si na retomada das formas de ser e agir docente como processo de formação continuada de participantes	257
7. Diálogos <i>a posteriori</i> sobre formação continuada de professoras/es de Artes Visuais: uma conclusão participativa	265
Referencias	274
Apêndice	282
A. Modelo do termo de consentimento utilizado para as/os participantes com nomes reais	283
B. Modelo de termo de consentimento utilizado com participantes que mantiveram o anonimato	285

Apresentação

A presente tese investiga a formação continuada docente a partir das experiências de si produzidas na relação com a Arte¹ e entendidas como possibilidade formativa para professoras e professores de Artes Visuais. Parto da premissa de que o processo de formação docente deve ser conduzido a partir das relações culturais, sociais, experienciais e do reconhecimento de si no sentido de possibilitar a formação crítico-social, sensível e consciente de si frente as contradições do cotidiano que atuamos. No contexto atual do Brasil, marcado pelo avanço de uma extrema direita de orientação neoliberal, conservadora e patriarcal, que ameaça a democracia, as instituições e a própria educação, torna-se imprescindível investir em pesquisas no campo da Educação que valorizem as histórias das docências e ressaltem as experiências pessoais e formativas de professoras/es como fundamentais à consciência de si no processo histórico, social e educativo.

Nessa pesquisa², em particular, trato da formação continuada de professoras/es de Artes Visuais a partir das experiências de si (Larrosa, 1994), produzidas na relação com as produções artísticas, entretanto, são reflexões que podem se estender a outras áreas de ensino tendo em vista a importância das experiências no processo de formação, reconhecimento e transformação de si. Esse tipo de pesquisa, evidencia a importância de compreender a consciência de si nos processos de formação, mediante o entendimento subjetivo das sensibilidades e das experiências. Tal compreensão se revela fundamental tanto para a valorização da carreira docente quanto para a urgência de tornar visíveis as histórias das docências e das experiências sensíveis, sociais e pedagógicas como um processo de transformação sociocultural diante dos desafios impostos pela conjuntura cotidiana.

A partir desse contexto, a tese que sustento é a de que a experiência de si, proveniente da reflexão sobre as relações experienciais com as produções artísticas, produz um processo de formação continuada de professoras/es de Artes Visuais. Tal proposição é alicerçada nas evidências encontradas nos resultados da pesquisa, os quais apontam para mudanças nas formas de ser/agir e do pensar em si. Essas análises foram realizadas através da interpretação dialógica e hermenêutica (Minayo,

¹ Usarei a palavra em maiúsculo para identificar que se trata das Artes Visuais, tendo em vista que *artes* em minúsculo diz respeito a diversas áreas como música, dança, artes cênicas e cinema.

² A pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001".

1998) das narrativas [auto]biográficas produzidas por mim e por professoras/es participantes durante o minicurso, realizado como campo empírico da pesquisa. Nesse sentido, apresento tanto minhas reflexões quanto as das/dos participantes, transcritas nas narrativas [auto]biográficas, que evidenciam as potencialidades da formação continuada mediada pelas experiências de si na relação com a Arte.

A necessidade de investigar a formação continuada de professoras/es de Artes Visuais a partir do contato com produções artísticas em suas histórias de vida, evidencia a relevância das experiências visuais no processo formativo, uma vez que elas constituem parte significativa do aprendizado estético deste campo. Desse modo, foi possível compreender, por meio de narrativas [auto]biográficas, como professoras/es-participantes descrevem suas relações experienciais com as produções artísticas ao longo de seus percursos formativos e quais contribuições elas fornecem para a produção da experiência de si – entendida como forma de mudança e [re]significação de si a partir da reformulação subjetiva das experiências pedagógicas que constituem cada pessoa. Nesse contexto, busquei compreender, sob uma perspectiva dialógica, de que modo as reflexões subjetivas advindas das experiências com a Arte podem gerar transformações pessoais que configuram a experiência de si como uma possibilidade de formação continuada, ao passo que esta promove um processo de mudança e reinvenção de si.

O objetivo geral da pesquisa era compreender a experiência de si, mediada pela Arte, como possibilidade de formação continuada de docentes de Artes Visuais. Desse modo, a análise ocorreu de forma autobiográfica – por meio da interpretação de meu percurso formativo – e biográfica através da interpretação das narrativas [auto]biográficas de doze professoras/es de Artes Visuais que participaram do minicurso de pesquisa-formação durante a investigação empírica. Vale ressaltar que apenas dois participantes não possuem formação em Licenciatura em Artes Visuais, mas sim em outras áreas da linguagem, como Música e Letras/pedagogia, no entanto, ambos atuam como docentes na disciplina de Artes Visuais em suas escolas contratuais.

Para construção do estudo foi essencial as contribuições das escritas realizadas durante o minicurso, que foi desenvolvido com base na teoria epistêmico-metodológica da pesquisa-formação (Josso, 2010), entre abril e junho de 2024. O minicurso *Narrativas de formação: Arte e experiências de si na docência*, ofertado

através do projeto *Rede Colabora*³, para professoras/es de Artes Visuais e/ou atuantes desse ensino no contexto escolar, teve duração de seis semanas e foi organizado de modo virtual no espaço do E-Projeto/UFPEL. O curso funcionou como um campo de pesquisa, formação e produção de dados da pesquisa de tese.

Durante esse período foram desenvolvidas atividades de análises visuais, interpretação de imagens, escritas autobiográficas e autorretratos que evidenciaram os processos de formação continuada através das experiências de si. Além disso, foram realizadas escritas formativas sobre algumas produções artísticas pertencentes aos percursos individuais de cada participante.

Para minhas próprias análises foram escolhidas produções de arte realizadas por determinadas artistas mulheres tanto pela importância de suas obras em meu percurso formativo, quanto pelas suas temáticas que apresentavam conteúdos auto investigativo, de reconhecimento de si, como qual as narrativas [auto]biográficas e as experiências de si. No caso das narrativas de professoras/es, as escolhas ocorreram de forma pessoal, em que cada participante apresentou sua escolha a partir das relações experienciais estabelecidas com as imagens escolhidas. Todas as obras apresentadas foram produzidas por artistas mulheres, em sua maioria brasileiras e/ou latino-americanas. Essa escolha possibilitou a valorização da produção artística de mulheres no contexto de aprendizagem e possibilitou a construção de diálogos entre mim – pesquisadora e as/os participantes da pesquisa.

No que concerne aos procedimentos metodológicos que conduziram o estudo em geral, estes foram desenvolvidos com base na pesquisa-formação (Josso, 2004, 2010), na qual me coloco como pesquisadora e aprendente e na qual todas e todos as/os participantes fazem parte da construção do estudo por meio de suas análises individuais. Outros procedimentos inerentes à construção da pesquisa se baseiam nos estudos de Abrahão (2003, 2009) sobre a produção de narrativas [auto]biográficas e as histórias de vida na compreensão da formação; nos apontamentos teóricos de Larrosa (1994) sobre a produção das experiências e das experiências de si como processo de formação; além de outras/os autoras/es que tratam de questões referentes experiência em Arte (Dewey, 2010) e a formação continuada em Artes Visuais (Gohn, 2015).

³ <https://wp.ufpel.edu.br/redecolabora/2024/04/18/curso-conversas-de-formacao-arte-e-experiencias-de-si-na-docencia/>

Posto isso, apresento na *Parte I – Percursos de uma pesquisa*, os capítulos: 1, como introdutório ao tema de tese e seus objetivos, o capítulo 2, como teórico-epistemológico e o capítulo 3, que constam os caminhos metodológicos da pesquisa.

O capítulo 1, *Primeiros passos*, situa a parte introdutória da pesquisa, constituída dos percursos autobiográficos e das questões que conduziram ao tema da Tese sobre a Arte e a experiência como processo de formação continuada. Esta parte apresenta, ainda, os objetivos, as hipóteses, a justificativa e as questões que permeiam o tema de pesquisa, colocadas da seguinte forma: **De que maneira a produção das experiências de si na relação com a Arte contribui para o processo de formação continuada de professoras/es de Artes Visuais? Como essa relação é percebida nas escritas de participantes da pesquisa?**

O capítulo 2, *Entre vida, formação e experiências nas relações com Arte numa pesquisa-formação*, é constituído das bases teóricas epistemológicas da pesquisa, no qual apresento as discussões basilares que fundamentam o estudo em diálogo como minhas reflexões [auto]biográficas. Ele é constituído de quatro subcapítulos que tratam da construção da pesquisa através da investigação e do conhecimento de si sob a ótica da teoria epistêmico-metodológica da pesquisa-formação; os fundamentos teóricos baseados em Larrosa (1994) com relação a produção das *Experiências* e das *Experiências de Si* na relação com Arte; os referenciais que alicerçam a tese na investigação da Arte e experiência de si como processo de formação continuada, evidenciado através das narrativas [auto]biográficas; e, por último, as bases epistemológicas que constituem a formulação do minicurso como ambiente de pesquisa-formação, inovador, no qual a produção de dados e as reflexões das experiências com Artes foram parte essencial do processo de formação e investigação de todas e todos as/os participantes, incluindo a mim – pesquisadora.

O capítulo 3, *Caminhos e percursos metodológicos* apresenta a metodologia utilizada na investigação da tese, na pesquisa de campo, além dos procedimentos utilizados para formulação dos dados e as técnicas de análise. Outros apontamentos desse capítulo apresentam as atividades e os procedimentos utilizados na formulação do minicurso, realizado entre abril e junho de 2024, de forma online, com professoras/es de Artes Visuais de diversas cidades do Brasil.

A *Parte II – Dados e resultados de um percurso investigativo-formativo*, é constituída pelas análises autobiográficas e dos resultados que corroboram a Tese

apresentada, provenientes da participação de professoras/es de Artes Visuais durante o minicurso.

No capítulo 4, *Formação docente em Artes sob a perspectiva autobiográfica*, apresento, através de minhas narrativas [auto]biográficas, as reflexões sobre as experiências artísticas que constituem minha formação enquanto docente e pesquisadora. Nesse sentido, aponto quais produções artísticas de mulheres foram fundamentais para a formulação de minha experiência de si. Os subcapítulos que compõem essa parte são voltados a investigar minha formação docente em Artes Visuais; analisar a importância das mulheres artistas na minha formação; apontar como compreendo a experiência de si na relação dialógica com a Arte; e justificar a escolha pelas produções artísticas de mulheres como visualidades de análise no projeto do minicurso.

O capítulo 5, *Retratos da experiência na formação continuada*, apresento a continuidade dos resultados, organizados em formas de diálogos escritos com nove dos doze participantes. As interpretações desses resultados são fundamentais à pesquisa de tese a respeito da produção da experiência de si na relação com Arte como processo de formação continuada. Dessa forma, o capítulo apresenta os diálogos entre mim – pesquisadora – e as/os participantes sobre as produções artísticas de mulheres em nossas formações; as escritas de professoras e minhas análises interpretativas sobre a importância das produções artísticas e das experiências nas narrativas [auto]biográficas; e as transformações nas formas de ser e agir docente por meio da reflexão experiencial com a Arte. Assim, o capítulo tem a função de apresentar as narrativas de participantes, escolhidas/os para esse bloco pelas possibilidades de construção crítica do debate pelas convergências e contradições de suas escritas às minhas interpretações.

O capítulo 6, *Experiência de si como possibilidade de formação continuada nas escritas de professoras/es-participantes*, também faz parte dos resultados obtidos através das narrativas [auto]biográficas de 8 participantes, em que apresento parte das suas histórias de vida, escolhidas pela profundidade de suas escritas sobre o processo de formação em relação a Arte e seus [auto]retratos, que evidenciam também suas compreensões visuais de si. Essas escritas e autorretratos foram interpretados de modo a compreender como se deu a reflexão sobre as produções artísticas no processo formativo e na produção da experiência de si como possibilidade de mudanças nas formas de ser e agir docente. Desse modo, retomo às

discussões teóricas sobre os conceitos de experiência e experiência de si propostos por Larrosa (1994), em diálogo com os ensaios autobiográficos de professoras/es participantes, para a compreensão da formação continuada através da experiência de si em relação a Arte.

No capítulo 7, *Diálogos a posteriori sobre formação continuada de professoras/es de Artes Visuais, uma conclusão participativa*, apresento a parte final da pesquisa, que é constituída das considerações finais em diálogo com algumas das entrevistas narrativas dialógicas realizadas com cinco participantes, em setembro e outubro de 2024, alguns meses após o término do minicurso. Tal capítulo reflete sobre a análise da formação continuada em Artes Visuais de maneira conclusiva a partir dos diálogos entre mim (pesquisadora) e as/os professores que participaram do minicurso, como forma de compreensão desse processo *a posteriori*. Este capítulo tem a função de construir as considerações finais da pesquisa com base nas relações participativas e dialógicas promovidas durante todo o processo de investigação, mesmo após o término do minicurso.

PARTE I – Percursos de uma pesquisa

1. Primeiros passos de uma pesquisa formativa

Todo percurso começa pelos primeiros passos em uma trilha que esbarra em memórias, afetos, histórias, reflexões e experiências. São esses elementos que conduzem encontros e possibilidades investigativas de si e dos processos de formação coletiva. Nesse sentido, apresento nesse breve capítulo introdutório os apontamentos históricos e as experiências formativas que me conduziram ao percurso investigativo na construção da proposta de tese, destacando os aspectos conjunturais atuais da educação e da formação docente, e, também, da construção da pesquisa.

Nesse primeiro capítulo, recordo minha trajetória na pós-graduação, do Mestrado ao Doutorado, apontando meus interesses de pesquisa na Arte/Educação e na formação docente como essenciais às minhas pesquisas. Também situo minhas opiniões político-pedagógicas com relação à conjuntura do país e apresento como a investigação da pesquisa foi afetada pelas intercorrências que atingiram a Educação desde minha entrada no doutorado em 2021. Dessa forma, o capítulo é organizado de maneira [auto]biográfica, no qual aponto o entrelaçamento entre minhas formas de ser, ver e agir com o contexto educativo e formativo – impactado pelos acontecimentos dos últimos anos.

Durante a escrita desta parte introdutória, também foi preciso apontar as mudanças que ocorreram na pesquisa desde a aprovação da banca de qualificação, para demarcar como os percursos investigativos redefiniram a questão de pesquisa. Conforme a orientação da banca de qualificação, o foco de pesquisa passou das imagens apresentadas – as produções artísticas de mulheres – para as experiências que elas produzem nas/nos participantes/es, de acordo com suas formas de atribuir sentidos à Arte. Desse modo, é importante ressaltar que a mudança da questão de pesquisa resultou em uma reorganização dos capítulos e na alteração da forma de análise dos dados produzidos durante a investigação de campo desenvolvida através de um minicurso de pesquisa-formação (Josso, 2004, 2010).

A pesquisa de campo a qual me refiro será apresentada no capítulo 2 e sua metodologia no capítulo 3, no entanto, apresento nesta parte introdutória como sua realização foi importante para a investigação da produção das experiências de si na relação com Arte como um processo de formação continuada. Do mesmo modo, apresento como esse projeto permitiu construir a pesquisa juntamente com os referenciais teóricos que a fundamentam.

No mesmo capítulo também situo as narrativas [auto]biográficas como procedimentos metodológicos da investigação, na transcrição das experiências de si e dos processos de [re]escritas docentes pertinentes à pesquisa sobre formação. Nesse sentido, são abordados alguns conceitos que definem a investigação e apresentam a tese como um processo baseado na teoria epistêmico-metodológica da pesquisa-formação e de investigação da formação continuada docente em Artes Visuais através das *experiências de si*. Tais conceitos serão amplamente discutidos ao decorrer da tese, precisamente, a partir de seus referenciais.

1.1. Prefácio da formação em Artes Visuais nos contextos atuais

Quando iniciamos uma pesquisa em Educação que se preocupa com a formação docente, temos que, antes de tudo, analisar nosso posicionamento social e político-pedagógico frente ao cenário em que atuamos. Dessa forma, nos colocamos conscientemente como pertencentes a um processo histórico que impacta nossas formas de ver, ser e agir durante a pesquisa. Sendo assim, começo esse estudo falando das minhas percepções com relação ao cenário atual político e sociocultural brasileiro e tais interferências na forma como desenvolvi a pesquisa voltada à formação docente continuada em Artes Visuais.

Esse posicionamento demarca a importância de se reconhecer como parte afetada de um cenário marcado por disputas de imaginários e discursos que atacam a educação, reprimem a docência e tornam professoras/es “inimigos” da sociedade. Dessa maneira, e me entendendo como uma pesquisadora freiriana, que acredita no posicionamento crítico-social construído por meio da práxis investigativa, reconheço a necessidade de analisar os problemas que antecedem minha pesquisa sobre a formação continuada de professoras/es de Artes Visuais.

É impossível não reconhecer que após o golpe de 2016, que destituiu a primeira presidenta eleita da história do Brasil, a Educação como um todo passou por diversos desmontes, intercorrências, congelamentos financeiros e políticas neoliberais que desvalorizaram a docência por meio de ataques reacionários e conservadores. A partir desse evento, as políticas nacionais voltadas a valorização da carreira docente, emplacadas nos dois primeiros governos do presidente Lula, foram desmanteladas e ainda não foram totalmente retomadas. Além de tudo isso, docentes tiveram que se adaptar as mudanças ocasionadas pela pandemia da Covid-19, que as/os obrigou a

transferirem suas atividades pedagógicas para espaços privados e familiares, sem que houvesse preparação para lidar com tecnologias de ensino/aprendizagem.

Na esteira da desvalorização da educação e da carreira docente, foram aprovadas a *reforma do ensino médio*, em 2017 e a atual *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, em 2018, na qual há visivelmente a desqualificação de algumas áreas (Ferreti, 2018) como as artes⁴ e a desvalorização de profissionais especializados em cada área. Essa medida atingiu, principalmente, professoras/es da Educação Básica, diminuindo o investimentos na formação continuada e/ou em políticas de profissionalização docente. Tal escassez de recursos governamental, faz parte de políticas neoliberais que congelaram os recursos da educação, dando espaço ao interesse da iniciativa privada em detrimento das instituições públicas.

Ramalhete (2023), aponta que após o golpe de 2016, o Estado, sob domínio de conservadores e neoliberais, estabeleceu outras diretrizes para a educação, extinguindo programas importantes como *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)* em 2017 e o *Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*, em 2018. A autora relembra que o segundo programa tinha impacto na formação docente pois era uma política que “dirigia uma formação continuada para professores alfabetizadores, por meio de parcerias com universidades federais” (Ramalhete, 2023, p. 5). Na mesma conjuntura, foi instituído, em 2019, o decreto Nº 9.765, conhecido como *Política Nacional de Alfabetização (PNA)*, como um projeto de cunho político-ideológico ultraconservador e neoliberal que deu margem ao capital privado, desvalorizando a prática docente e os processos pedagógicos da alfabetização desenvolvidos por professoras/es, assim como suas experiências (Ramalhete, 2023).

Algumas das medidas implementadas durante os governos Temer e Bolsonaro já foram revertidas pelo atual governo do presidente Lula, que restabeleceu o PNBE e o PNAIC e extinguiu o PNA, por meio de decreto assinado em 2023. Contudo, a reforma do ensino médio e a BNCC permanecem como dois entraves ainda sem solução, com impactos significativos sobre a formação e prática docente, sobre o rendimento educacional, sobre a organização curricular e a formação de estudantes de escolas públicas.

A continuidade dessas políticas compromete conquistas históricas resultantes de décadas de lutas, como o reconhecimento da disciplina de Artes Visuais como área

⁴ A palavra em artes escrito em minúsculo se refere as 4 áreas: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

específica de conhecimento através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBE) de 1996 e consolidada através das diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, que ressaltavam a relevância da área para o desenvolvimento cultural, social, sensível, crítico, histórico e político dos estudantes. Soma-se a isso a falta de clareza no texto da BNCC quanto à divisão das linguagens artísticas e a alteração do papel das Artes Visuais como área de conhecimento para área instrumental ou componente curricular – favorecendo a retomada da polivalência que desconsidera as formações específicas e os saberes próprios de cada área. Tal problemática encontra-se evidente nos atuais livros didáticos, elaborados em conformidade com a BNCC, que misturam as linguagens, priorizando apenas habilidades e competências relacionadas a uma genérica “aprendizagem de artes”.

Ainda que a população tenha eleito, em 2022, um novo presidente comprometido com as pautas sociais, com a educação e com desenvolvimento profissional, a herança de ódio, conservadorismo e extremismo deixados pelos dois governos anteriores, em um contexto pós-pandêmico, ainda impedem que algumas coisas sejam alteradas, como no caso da BNCC. Tal mudança, depende da aprovação de parte de um legislativo que não possui nenhum interesse em melhorar a educação.

Nessa conjuntura, vemos parlamentares de extrema direita promovendo violência contra professoras/es, contra a educação, intolerância racial, violência de gênero, perseguição política dentre outras formas de opressões contra a população, a fim de dificultar o desenvolvimento social. Através de desinformações divulgadas pela internet, esses grupos ameaçam constantemente a democracia e instituem um processo histórico recente caracterizado por ideais nazifascistas. Obstinação à retomar o poder, suas ações tentam reprimir os imaginários sociais, as utopias, as sensibilidades artísticas, as experiências, assim como as relações interpessoais e subjetividades, para implementar ideais neoliberais extremistas que ao fim e ao cabo constituem o interesse de grupos majoritários e de capital financeiro.

Além da ameaça constante, o atual ministro da Educação, Camilo Santana, ainda não sinalizou nenhuma proposta de mudança para a BNCC ou uma solução para reverter a reforma do ensino médio. Tais medidas comprometem a qualidade da educação pública, desqualificam as/os professoras e perpetuam os desmontes implementados desde 2016 pelos governos subsequentes de Temer e Bolsonaro. Logicamente, é preciso reconhecer que algumas políticas atuais, como o programa *Pé-de-meia* que incentiva formação estudantil ou mesmo o aumento das bolsas de

graduação e pós-graduação são políticas louváveis do atual governo Lula, ainda assim não são suficientes para resolver os problemas deixados por quase 8 anos de desmontes, perseguições aos docentes e desvalorização da educação.

Esse cenário, que promove uma abstração da vida social e da própria atuação docente, me provoca a refletir sobre as formas de resistência, especialmente no campo das Artes Visuais, a partir da valorização da formação continuada e de pesquisas que evidenciem as vivências e as experiências pessoais como dimensões fundamentais para a formação, para a prática docente e para compreensão do contexto em que atuamos. Nesse sentido, considero que esse tipo de investigação é essencial tanto para retomar debates sobre a formação docente e suas especificidades, quanto para reafirmar a relevância da disciplina de Artes Visuais como área de conhecimento estético, poético, social, cultural, histórico e visual, que possibilita a formação crítico-social através da consciência de si e do mundo que vivenciado e mobilizado pelas experiências.

Acredito que o estudo também possa motivar futuras discussões sobre a importância das obras artísticas na formação docente, na produção de experiências e na atuação de professoras/es desta área, qualificando tais docentes para trabalharem com imagens de forma crítica, poética, sensível e social. Nesse sentido, destaco a importância de valorizar as subjetividades e as reflexões dialógicas que professoras/es fazem a partir das escritas de si na relação com Arte, como ocorre na reflexão autobiográfica, como uma forma de resistência às opressões que desqualificam as identidades e subjetividades docentes. Pois refletir sobre si e escrever sobre as experiências que transitam entre vida, arte e formação permite que professoras/es possam reestruturar suas formas de ver, ser e agir, articulando novos saberes para o enfrentamento do cenário vigente impactado pelas políticas neoliberais, que desprezam as experiências e as sensibilidades docentes.

O contexto em que vivemos exige de nós professoras/es um posicionamento ativo, crítico e dialógico para termos consciência de quem somos frente aos problemas que nos impactam. Essa reflexão começa a partir de si, pois "o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um 'conhece-te a ti mesmo' como produto do processo histórico até hoje desenvolvido" (Gramsci, 1978, p.12). De tal modo o entendimento sobre a reflexão de si por meio do encontro com as memórias visuais e dialógicas é fundamental na área de Artes Visuais, para que

professoras/es possam se conhecer no mundo e escrever sobre si a partir da relação com a Arte, já que a imagem é o principal conteúdo deste ensino.

As memórias e as experiências mobilizadas a partir das produções artísticas que permeiam a formação desse campo e abrangem o conhecimento artístico cultural docente refletem na maneira como somos, vemos e agimos em nossas práticas pedagógicas. Assim, a relação dialógica com a Arte na produção da *experiência de si* (Larrosa, 1994), se torna o principal elemento da pesquisa, que busca atestar, através das escritas narrativas [auto]biográficas, como essa relação [re]estrutura e [re]escreve a docência, dando sentido ao imaginário e a história de si, se convertendo em um processo de formação continuada.

Todas essas proposições surgiram, em parte, de minha história de vida como pesquisadora e de minha formação docente continuada, portanto, foram fundamentais para indicar o caminho da Tese, que se constitui, a priori, a partir das minhas próprias experiências com a Arte e de minhas análises formativas construídas desde o Mestrado em Educação. Desse modo, a pesquisa se torna possível por meio de uma trajetória formativa que iniciei ainda no mestrado, no qual as relações que estabeleci com as produções artísticas possibilitaram minhas reflexões investigativas. Valorizando as produções artísticas de mulheres no processo de formação de si, levo em conta as experiências que essas visualidades produzem em cada pessoa a partir do sentido que é atribuído a elas de forma pessoal e subjetiva.

Essas reflexões foram fundamentais para apontar o caminho da tese apresentada, na qual selecionei para a análise da experiência de si as produções artísticas de algumas mulheres que elaboraram suas produções a partir da compreensão de si, de narrativas de vida, de relações ancestrais e [re]significações pessoais. Tais produções foram fundamentais para minhas reflexões autobiográficas, para a formulação das propostas pedagógicas realizadas durante o minicurso e para elaboração das narrativas [auto]biográficas que desenvolvemos a partir da reflexão de nossas experiências com essas imagens.

É importante esclarecer que as mulheres artistas, as quais me refiro, são todas aquelas que assim se identificam de maneira social (Cis, LGBTQIAP+). Assim, procurarei apresentar as artistas escolhidas, ressaltando as temáticas de seus trabalhos, para que seja possível compreender como suas produções foram profícuas na compreensão de si e na construção de narrativas [auto]biográficas realizadas por mim e pelo grupo de participantes durante o minicurso de pesquisa-formação, em

2024. Através das análises de suas obras em nossas formações, foram construídos os diálogos entre mim pesquisadora e as/os participantes na compreensão da experiência de si como possibilidade de formação continuada.

O interesse geral é que a tese possa demonstrar como a relação com Arte, narrada nas escritas de si, se converte em experiência de si que desencadeia o processo de formação continuada, ao passo que professoras/es de Artes Visuais passam a transformar suas formas de ser, ver e agir docente. As escritas narrativas autobiográficas, utilizadas nessa pesquisa, são essenciais como procedimento metodológico que facilita a transcrição das experiências na [re]significação e na [re]construção pessoal, ao passo que transcrevem a reflexão da experiência artística no processo de experiência de si como processo formativo.

Desse modo, acredito que o estudo possa contribuir para discussões sobre a formação continuada em Artes Visuais, ou mesmo em outras áreas que valorizem as produções artísticas no processo formativo, no sentido de estabelecer uma relação entre arte/experiência e formação por meio das subjetividades e de encontros com memórias que nos constituem enquanto docentes. Ao mesmo tempo, a tese busca demonstrar como é importante valorizar os processos formativos não-formais que possibilitam a investigação de si através das histórias e das experiências docentes. Assim, a proposta de tese é posta com a pretensão de estabelecer novos diálogos acerca da formação continuada docente, mobilizada através das experiências, como um caminho alternativo de aprendizagem de si e, que, pode servir de exemplo às novas políticas públicas que estimulem esse tipo de investigação.

Compreendo que essa proposta de formação possa contribuir para a transformação social, cultural, sensível e crítica de professoras/es, possibilitando que resistam às opressões, aos ataques e aos desmontes que incidem sobre a docência e a produção de conhecimento, a partir de suas próprias reflexões experienciais. Refletir sobre as produções artísticas de mulheres, *a priori*, tem promovido em mim uma profunda transformação e [re]significação pessoal, que constantemente auxilia na apreensão de questões sociais ao longo da minha formação. Nesse sentido, considero fundamental falar de minha própria trajetória formativa, uma vez que a tese se organiza a partir da perspectiva da pesquisa-formação, desenvolvida por Josso (2004, 2010), na qual também me coloco como parte da investigação, me [re]construindo e me transformando ao longo do processo investigativo.

1.2. Os percursos biográficos na construção da pesquisa formativa em Artes

Como mencionei anteriormente, o que me motivou a desenvolver uma pesquisa sobre a formação continuada de professoras de Artes Visuais, a partir das experiências de si, foi a possibilidade de promover uma investigação constituída pela prática de resistência diante do cenário atual, marcado por constantes ataques à educação e desvalorização docente. Nesse contexto, busco destacar a relevância das histórias de vida, das experiências docentes e das subjetividades como elementos fundamentais de um processo investigativo e formativo. Além disso, a investigação no doutorado emerge de minhas próprias experiências e percursos formativos, trilhados desde o Mestrado em Educação, no qual o levantamento de determinadas questões sobre produções artísticas e formação me conduziram ao tema.

Desse modo, para tratar dos percursos na pós-graduação e dos caminhos que me conduziram à tese, considero fundamental me apresentar como pessoa e como pesquisadora/professora, uma vez que minha história de vida é indissociável da trajetória que me levou ao doutorado e à escolha em investigar a Arte na formação docente e na produção de experiências. Entendo que, quando nos inserimos em uma narrativa investigativa é necessário convidar a leitora ou o leitor a conhecer nossas caminhadas, perspectivas, sentimentos, histórias e objetivos. Assim, apresento-me como alguém que iniciou a trajetória como uma artista/escultora apaixonada pela Arte, pelas imagens, e, posteriormente, como professora/pesquisadora, comprometida com valorização da área de Artes Visuais como um campo de conhecimento cultural, social, crítico, poético, histórico e formativo de si.

Minha relação com a Arte remonta à infância, inicialmente pelo interesse despertado pelas imagens em livros de História, seguido pelo contato com filmes, museus e exposições, até culminar na formação universitária. Por isso, retomo essas memórias como parte constitutiva da investigação, sobretudo pelo caráter da pesquisa-formação que a sustenta. E por que considero relevante trazer esses aspectos? Porque acredito que, em uma pesquisa que se propõe ser narrativa [auto]biográfica e formativa, é imprescindível conhecer quem a escreve e quais são os interesses pessoais que mobilizam a direção do tema. Não se trata apenas de abordar as vivências acadêmicas, mas apresentar as relações entre a trajetória de vida e as experiências artísticas como as razões que me conduziram a pesquisar a *formação docente continuada em Artes Visuais*.

Contar sobre minha história me coloca como parte da construção da investigação e do processo de formação que ocorre enquanto realizo a pesquisa. Um movimento constituído tanto pela investigação como pela formação mutuamente, no qual ocorre momentos que relembram o passado, reinterpretando-o para pensar nas experiências que me conduziram ao doutorado e ao interesse em investigar a formação docente. Assim, analisando minhas memórias, percebo que minhas caminhadas como pesquisadora são voltadas para o entendimento da Arte como área de conhecimento e de suas possibilidades nos processos formativos, fazendo deste reencontro uma releitura de mim mesma e de meus interesses investigativos.

Com esse movimento, percebo que desde a primeira graduação, no bacharelado, meu interesse sempre esteve voltado a investigar a Arte nos processos formativos, na qual pude analisar a influência da fotografia artística na produção de identidades. Esse mesmo interesse se manteve na licenciatura, quando examinei a produção de autorretratos, de estudantes da Educação Básica, como essencial ao processo de conhecimento de si e da formação de identidades. Ainda que essas análises investigativas tenham sido inaugurais, de alguma forma se articularam a investigação que iniciei no Mestrado em Educação, no qual tratei da formação docente sob a ingerência do Patriarcado, perpetuado por determinadas imagens constituintes dos currículos de formação das licenciaturas em Artes Visuais. Tais caminhos investigativos estão atrelados aos meus próprios interesses auto formativos ao passo que revelam como me relaciono com as produções artísticas e como essa relação possibilita minhas experiências formativas.

São essas reflexões, transcritas através das narrativas [auto]biográficas, que apontam para o posicionamento que assumo na pesquisa, na qual os encontros com as memórias visuais me constituem enquanto pesquisadora e professora em constante formação. As memórias narrativas dos trajetos percorridos com a Arte, produzem as experiências que orientam a pesquisa sobre o processo de formação continuada. Essas mesmas memórias me conectam intersubjetivamente com meus pares de atuação, construindo o caminho da investigação. Um caminho em que as imagens artísticas acompanham e integram minha constituição como pesquisadora e docente. Assim, me entendo como alguém que não realiza a pesquisa na solidão, mas por meio do diálogo com arte, em espaços e momentos coletivos com professoras/es que contribuíram para a construção desse estudo e minha própria aprendizagem.

Minha pesquisa é atravessada pela partilha de experiências das relações artísticas que me constituem enquanto pesquisadora, mulher, mãe, artista, feminista e freiriana. Além disso, ela é conduzida pela forte relação que estabeleci com as imagens artísticas ainda na infância e, que, atualmente auxiliam os encontros com a memória na construção de minhas escritas. Nesse processo me coloco como alguém que busca sempre por mais aprendizagens e saberes provenientes da pesquisa participativa. Entendo que esses desdobramentos sejam possíveis no coletivo, no compartilhamentos de reflexões sobre as experiências pedagógicas com a Arte. Para mim, a pesquisa só pode ser construída pelo somatório de outras vozes, nas relações de alteridade com outras/os professoras/es e a partir do compartilhamento do aprendizado constante de si, partilhado através das narrativas [auto]biográficas.

É dessa forma que me apresento, como alguém que está em um processo *continuum* de formação, de aprendizagem, de [re]construção e de [re]significação a partir das relações dialógicas que estabeleço com a Arte e com meus pares de atuação. Me apresento como alguém consciente de que está inserida em uma pesquisa que diz muito sobre meus interesses na formação docente em Artes. Nesse sentido, sinto a necessidade de contar sobre o caminho que me levou ao doutorado, porque esse caminho só foi possível a partir da reflexão de minhas experiências e do encontro com memórias que fizeram parte de minha trajetória enquanto pesquisadora.

Recordando dessa trajetória, lembro, que no início de 2020, quando eu estava prestes a terminar o mestrado e já pensando no doutorado, o mundo passou por uma reviravolta com a descoberta do vírus da Covid-19⁵, o qual tínhamos pouco conhecimento e nenhuma defesa eficaz. Enquanto circulavam todo tipo de desinformação sobre a doença, sobre sua ação e se atingiria o Brasil, eu já temia pelo seu avanço e pelo que aconteceria à minha família, à minha formação e a minha carreira docente. De fato, a maior preocupação era com a vida e com a expectativa da erradicação da doença através da imunização, mas é inegável que havia a preocupação com o adiamento de minha atuação docente, prejudicada pelo isolamento social.

Compartilhando de incertezas e inseguranças com o restante do mundo, que previa um destino sombrio, eu finalizava meu mestrado como uma conquista de vida, como um sonho realizado e cheia de ânsia em aprender mais, em investigar mais

⁵ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada potencialmente grave, de elevada transmissibilidade. Ela foi identificada em 2019 e atingiu grande parte do mundo em 2020.

sobre a Arte, a educação e formação docente. Ao concluir o mestrado, percebi que a pesquisa precisava de uma continuação, e, que era preciso aprofundar outros conhecimentos, investigar epistemes insurgentes, histórias de vida e experiências que surgem das relações com a Arte, com mais tempo de pesquisa, envolvimento e outros conhecimentos que só seriam possível no Doutorado em Educação.

No contexto da pandemia, a transição para o doutorado foi marcada por momentos de apreensão, medo e incertezas, mas, também de possibilidades reflexivas. O isolamento me permitiu, entre outras coisas, passar mais tempo com minha família, me conectar com coisas banais da minha própria casa, com as plantas, com o silêncio, com a Arte, me recompor da depressão, mas, também, de pensar na continuação da minha pesquisa no doutorado. Acredito que o mesmo deva ter acontecido com muita gente, pois lendo um recente texto de Marie Christine Josso, escrito durante a pandemia e traduzido por Maria Helena Abrahão (2024), pude perceber como a pandemia, embora indiscutivelmente trágica, permitiu momentos de reflexões do cotidiano e encontros com memórias da infância que nos levam a pensar em nossa existência como um processo contínuo de formação.

Em um momento de dor e sofrimento para muitos, pude ter o privilégio de estar na minha casa em segurança, apenas me preocupando em manter tudo limpo com álcool 70%⁶. Essa vantagem me ajudou a valorizar a vida, a refletir sobre ela, a pensar na vida de outras mulheres e na luta constante contra um governo completamente negacionista e imprudente, que deixou meio milhão de pessoas morrerem por falta de vacinas e por desinformação. Tais preocupações impactaram minhas escritas, as formas de análises e a condução da pesquisa, justamente porque me assumo como uma pesquisadora feminista e freiriana que se preocupa com o coletivo social.

Enquanto recordo desse período, lembro que esses momentos não foram os únicos que impactaram minha escolha investigativa, tendo em vista que o percurso foi sendo construído, costurado e tecido muito antes, no início da minha formação Artes Visuais, quando ingressei no curso de Escultura da Escola de Belas Artes da UFRJ, em 2006. Mesmo naquele momento, em que a empolgação e a rebeldia juvenil transcreviam minhas reflexões, já havia o interesse pelas questões sociais que atravessam as produções artística e a repercussão na formação humana.

⁶ A substância foi amplamente utilizada para a limpeza de objetos em geral, a fim de evitar a contaminação do vírus da covid19

O reencontro com as memórias antes e depois da pandemia, ajudam a pensar na trajetória que me levou ao doutorado e despertam um sentimento de que minha pesquisa tem o compromisso em investigar a Arte a partir de seus potenciais formativos, sensíveis e culturais. Durante a pandemia, as reflexões sobre relações sociais com a Arte retornaram quando observei a presença de mulheres artistas nos protestos em favor da vacina, por meio de *performances* que denunciavam o descaso do governo Bolsonaro com a saúde pública.

Essas atuações ativaram memórias e conduziram minhas percepções sobre a importância de investigar as produções artísticas de mulheres como vetores de experiências, conhecimentos culturais e sociais, capazes de despertar a consciência política de si através da relação com a Arte. Assim, as memórias inertes e adormecidas como lembranças nebulosas emergiram nas reflexões de mim mesma, permitindo vislumbrar a continuação da pesquisa sobre a formação continuada de professoras/es de Artes Visuais através das experiências com a Arte.

Com minha entrada no Mestrado em Educação, em 2018, essas lembranças já haviam sido retomadas, movimentando e desenrolando o fio da história de vida que se esticou até o doutorado, mas foi o momento da pandemia e com o fim do mestrado, nos momentos de escrita do projeto, que pude recuperar as memórias que me constituíam e que foram determinantes para minha investigação de tese. O fio de memórias foi sendo tecido e se tornou o plano de fundo para o que seria o início de um processo contínuo de investigação sobre a formação continuada docente de minha área, as Artes Visuais. Com o fim do mestrado iniciei a reflexão e a escrita sobre as experiências que compõem minha formação, apontando como as imagens produzidas por artistas mulheres são constituintes desse processo. Analisando como elas constituem as memórias visuais que me conduziram ao processo investigativo, assim como fez Benjamin ao rememorar as imagens de sua infância para escrever *A infância Berlimense: 1900*, apontando que elas são predestinadas “a antecipar experiências históricas posteriores” (Benjamin, 2024, p. 70).

A análise de Benjamin é um exemplo clássico para pensarmos em como a memória visual impacta nossas decisões e construções históricas, aproximando as imagens da produção de conhecimento e da [re]constituição de si. Mesmo agora, enquanto escrevo a tese, essas imagens se misturam em um vai e vem de passados longínquos e passados próximos na construção do presente. Foram essas relações temporais com memória que fizeram emergir minha relação com as produções

artísticas de mulheres e a ausência delas em minha formação docente, durante a investigação da pesquisa de mestrado.

Conduzida por essa lacuna em minha experiência pessoal formativa, pude averiguar, no Mestrado em Educação, as influências do Patriarcado sobre arte e/ou a formação acadêmica de professoras/es e as consequências para suas práticas pedagógicas (Pontes, 2020). Para compreender tal problemática foi preciso analisar o patriarcado como uma dimensão social (Lerner, 2019) que é perpetuado em diversos setores da sociedade. Para a análise dessas percepções foi fundamental referenciar bases epistêmicas feministas e os resultados empíricos da pesquisa obtidos através das narrativas fornecidas pelas professoras de Artes Visuais, que participaram do processo investigativo e contribuíram com meu interesse em averiguar o sentido das produções artísticas no processo de formação docente.

Foi durante o primeiro minicurso de formação, que realizei no mestrado como parte da pesquisa de campo, no qual estive diretamente em contato com professoras de Artes Visuais, que pude compreender a importância em analisar a influência das imagens artísticas na formação docente. Desse modo, foi na relação dialógica com outras mulheres professoras, que [re]encontrei minha própria história de formação e aquilo que me transpassava como professora/pesquisadora em formação.

Naquele momento o objetivo era produzir um debate sobre as interferências do patriarcado, institucionalizado na formação de Artes através da permanência de produções artísticas realizadas por homens e ausência de artistas mulheres. No entanto, foram as pequenas escritas sobre como as imagens eram importantes para nossas construções docentes que desencadearam o interesse das relações entre Arte e formação que viriam a ser investigadas no doutorado. Assim, o minicurso promovido para professoras/es da área, junto à Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas, em 2019, foi fundamental para produzir dados de minha pesquisa de mestrado e construir pequenas narrativas de formação (Souza, 2006; Abrahão, 2011) que serviriam posteriormente para as reflexões da proposta de tese.

A experiência do minicurso produziu um campo de investigação e formação não apenas para as professoras participantes, mas, também para mim, pois pude avaliar em coletivo as experiências formativas que surgem das histórias de vida, impactadas pelo patriarcado. Por isso, volto afirmar que a pesquisa é fruto de experiências coletivas que constituíram minha caminhada na pós-graduação e mesmo antes dela. Ou seja, todo esse percurso tem se configurado como um processo de pesquisa-

formação (Josso, 2002; 2004), no qual venho produzindo conhecimento ao mesmo tempo que participo de um processo de formação continuada com meus pares de atuação. Aqui somos sujeitos da pesquisa, dando sentido à Arte em nossas formações docentes, como um processo de formação continuada.

Minha avaliação, ao final do processo de investigação do mestrado, foi que a experiência com minicurso nos aproximou de objetivos comuns, nos permitiu construir novas pontes, unificar *fiões* de outros *novelos*, unir pedaços de histórias acumuladas pelo tempo em um emaranhado rizomático (Deleuze; Guattari, 1995) de experiências, para aprendermos umas com as outras sobre a construção de nossas docências e práticas profissionais. Foi um momento de formação, mas, também, de pesquisa e de questionamentos sobre os caminhos que conduzem nossas docências como professoras de Artes Visuais e os impactos do patriarcado sobre elas. Por isso, a mesma metodologia de pesquisa de campo retornou na investigação do doutorado para conduzir um outro interesse: o da formação continuada em Artes Visuais. Ao fim e ao cabo a pesquisa agora se traduz como um aprofundamento das experiências que emergiram no Mestrado em Educação e na reflexão de memórias formativas.

Para concluir esse breve apanhado [auto]biográfico, devo destacar que o processo de pesquisa realizado na experiência coletiva é que permitiu a construção de minha dissertação, assim como os caminhos para a tese. Foi da colaboração coletiva que surgiu o tema da pesquisa de doutorado, visto que o diálogo com as narrativas de professoras me ajudaram a perceber a necessidade de compreender a formação continuada nas relações experienciais com a Arte. Dessa forma a proposta de tese, que apresentarei no próximo item, demonstra o aprofundamento das questões relacionadas a formação docente que venho pesquisando desde o mestrado, mas que são pensadas antes dele.

1.3. Os caminhos de construção da tese

Como apresentei anteriormente, o relato de minhas experiências e memórias constituíram o caminho que trilhei para a elaboração desta tese, entretanto o tema abordado emergiu, principalmente de um dos subcapítulos de minhas dissertação de mestrado. No capítulo 3 do estudo realizado no mestrado, contextualizei as dimensões do patriarcado e sua influência na educação e na formação docente, assim como as formas de enfrentá-lo através da Arte. Assim, apresentei um subcapítulo no qual

dissertei sobre as discussões que surgiram durante o minicurso a respeito de como as produções artísticas de mulheres podem ser compreendidas como epistemes sociais essenciais para a formação crítica docente e de enfrentamento ao patriarcado. As discussões inerentes ao item em questão, foram essenciais para construção do projeto de tese apresentado à seleção de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas em 2021.

Dessa maneira, construí o projeto de tese pensando nas narrativas visuais das produções artísticas de algumas mulheres artistas, e como essas obras eram atravessadas por questões sociais e culturais. No decorrer do doutorado, quando o projeto de tese foi apresentado à banca de qualificação o foco, *a priori*, era analisar as produções artísticas de mulheres como pedagogias culturais capazes de conscientizar professoras/es e estudantes sobre determinados temas sociais, inclusive a partir de um viés feminista. Entretanto, as orientações da banca de qualificação e as reflexões de percurso indicaram outros planos de análise, em que o foco passou das produções artísticas para o sentido que atribuímos a elas em nossas formações de acordo com as experiências mobilizadas. Contudo, foi durante a preparação para o estudo de campo realizado através de um minicurso de pesquisa-formação em que identifiquei a possibilidade de analisar a produção das experiências de si como um processo de formação continuada construído a partir das relações que estabelecemos com as produções artísticas. O minicurso permitiu a produção de narrativas [auto]biográficas (Abrahão, 2003, 2009) que transcreveram essa relação tornando inteligível a análise do processo.

Nesse contexto investigativo, as produções das mulheres artistas continuaram presentes, no entanto, não eram o foco da investigação, mas o meio pelo qual cada participante analisou suas experiências e pela qual pude interpretar como ocorrem as experiências formativas na relação que estabelecemos com tais produções. O interesse de manter as mulheres artistas destaca meu envolvimento na pesquisa como participante e condutora da investigação, ressaltando que não havia espaço para neutralidade e imparcialidade, quando me propus ser parte da investigação. É importante destacar que as análises realizadas através das produções dessas mulheres foi unanimemente acordada junto as/os participantes da pesquisa, durante o minicurso, que concordaram com a importância de valorizar suas obras no processo de aprendizagem de si e compreensão da formação docente.

Nesse sentido, a partir de análises visuais das obras de mulheres e da produção de narrativas [auto]biográficas (Abrahão, 2003, 2009), foi possível a construção de uma relação dialógica entre formação, interpretação visual, pesquisa e aprendizagem que constituem a investigação sobre a relação com a Arte na produção da experiência de si (Larrosa, 1994). As análises produzidas a partir das obras dessas mulheres possibilitaram entender que o sentido atribuído às imagens ocorre com base nas nossas experiências. Tais imagens foram apreendidas no sentido pedagógico, sensível e formativo que permitiu encontros de si e de experiência de si em um processo contínuo de formação.

Em tese, o que quero dizer, é que a relação experiencial com as Artes Visuais, descritas nas narrativas docentes, produzem a experiência de si que se configura como um processo de formação continuada. Segundo Larrosa (1994), a experiência de si acontece por meio de transformações e de [re]construções, que as pessoas operam sobre si, modificando-se e se fabricando com outros olhares e saberes a partir de encontros memoriais com dispositivos pedagógicos que fazem parte da constituição de si. Sendo assim, no encontro com as produções artísticas, isso ocorreria como uma espécie de formação continuada, na reflexão das experiências com a Arte, na qual nos [re]constituímos enquanto docentes conscientes de si.

Com este foco trilhado, o desenvolvimento do estudo se encaminhou para discorrer sobre a importância de pensar as produções artísticas como parte significativa na produção das experiências que constituem a formação continuada de professoras/es de Artes Visuais, compreendida como *experiências de si*. Desse modo, foi possível chegar ao seguinte tema de pesquisa de tese: **as possibilidades formativas das experiências de si produzidas na relação com a Arte como um processo de formação continuada de professoras/es de Artes Visuais.**

A partir deste tema, a pesquisa foi desenvolvida através de narrativas de formação [auto]biográficas que contam histórias minhas e de professoras/es participantes sobre nossas relações formativas com a Arte. Dessa maneira a pesquisa tem como tese que **as experiências de si produzidas na relação com a arte possibilitam um processo de formação continuada, ao passo que fornecem novos olhares sobre si, sobre as práticas pedagógicas e formas de ser e agir docente.**

Posto isso, destaco que averigui de forma dialógica, através de minhas narrativas [auto]biográficas e das fornecidas por professoras/es, como ocorrem as

experiências de si na relação com as produções artísticas, para compreender como essa relação promove um processo de formação continuada. Ressalto que a pesquisa transita entre minhas narrativas autobiográficas, que relatam as experiências com as produções artísticas de mulheres; as pesquisas existentes sobre o tema; e outros escritos [auto]biográficos que constarão neste estudo, a partir da experiência pedagógica que foi proposta através do minicurso realizado como pesquisa de campo.

Considero que a tese pôde ser confirmada pela análise de minhas escritas [auto]biográficas e das escritas fornecidas por participantes que contribuíram com a pesquisa em diálogo com as teorias que corroboram o tema. Tal proposição é abordada a partir das seguintes hipóteses: **Hipótese 1:** O processo de reflexão das experiências em relação à Arte, possibilitou a formação continuada, de maneira não-formal, ao passo que produziu mudanças sobre as ações, aprendizados e a forma de ser docente durante o processo. **Hipótese 2:** as escritas elaboradas por professoras/es participantes, durante o minicurso, transcreveram a reflexão de si na relação com arte de forma semelhante ao processo de formação continuada produzido pela experiência de si.

A partir da tese colocada e das hipóteses apresentadas, a pesquisa é constituída deste capítulo introdutório e por outros seis capítulos, dos quais: dois são teóricos-metodológicos, em que desenvolvo os conceitos de formação e experiência de si na relação com a Arte, assim como os métodos utilizados para a construção da tese, da pesquisa de campo e da análise de dados; outros três apresentam os resultados produzidos de forma autobiográfica, em que apresento minhas experiências com a Arte produzida por mulheres e sua ingerência em minha formação, e as escritas produzidas por participantes durante a pesquisa de campo; o sétimo e último capítulo é destinado as considerações finais, as quais foram construídas em diálogo com de trechos de entrevistas narrativas concedidas por cinco participantes após o minicurso, em setembro e outubro de 2024.

Creio que tal tese possa ser sustentada pelas referências epistêmicas que balizam os conceitos de experiência de si (Larrosa, 2002,1994, 2015), pesquisa-formação (Josso, 2004, 2010, 2012, 2016) e experiência em Artes (Dewey, 2010, 2011), assim como pelo entendimento sobre a formação continuada em Artes Visuais (Gohn, 2015). Além disso, a pesquisa é encaminhada através dos diálogos entre as escritas narrativas de professoras/es que participaram do minicurso e de minhas análises autobiográficas no entendimento da experiência de si, por isso é

imprescindível a utilização de referenciais que teorizam sobre a metodologia das narrativas [auto]biográficas no processo de formação (Abrahão, 2003, 2009, 2017), da experiência na formação (Bragança, 2011, 2021) ou mesmo sobre a pesquisa [auto]biográfica (Delory-Momberger, 2008, 2014, 2016, 2018). Outros nomes como dos autores António Nóvoa (1997, 2004) e Paul Ricoeur (1993, 1994), contribuem com os embasamentos da pesquisa sobre formação, tempo e memória.

Tais referências são essenciais para o entendimento das questões que conduzem o objeto de tese, a socialização de aprendizagens e o conhecimento produzido ao longo da investigação e na pesquisa de campo que resultou em narrativas [auto]biográficas. Conforme Delory-Momberger (2008, p. 28) “[...] individualização e socialização são as duas faces indissociáveis da atividade biográfica” na construção de realidades sociais, portanto, a estratégia metodológica empregada no minicurso foi fundamental para que houvesse um processo de aprendizagem coletiva e a socialização de resultados que contribuíram para a construção da pesquisa.

No mesmo sentido das narrativas, a Pesquisa-formação foi basilar na construção do minicurso realizado entre abril e maio de 2024, com duração de seis semanas. Tais bases epistêmico-metodológicas que constituíram o minicurso serão apresentadas no capítulo 3, mas é importante citá-lo para situar a construção da pesquisa nesta parte introdutória. Com isso, é possível enfatizar que o minicurso serviu como campo investigativo dos fenômenos inerentes ao processo de formação docente em Artes Visuais ao mesmo tempo que possibilitou esse processo para mim e para as/os participantes. Durante a experiência foram produzidos os dados que apontam para o aprendizado coletivo sobre como as produções artísticas nos conduzem ao processo de reflexão de si e a produção da experiência de si. Esses resultados, apresentados nos três últimos capítulos do estudo apontarão como a Arte é constituinte das experiências que conduzem às experiências de si, modificando nossas formas de ver, ser e agir.

Todas as questões e conceitos serão aprofundados no próximo capítulo dedicado a fundamentação teórica, no entanto, é possível apontar que as mudanças ocasionadas pela experiência de si foram compreendidas como um processo de formação continuada tanto para mim, na condição de pesquisadora, como para as/os professoras/es participantes da pesquisa. Afinal, nas pesquisas sociais, quanto mais

nos inserimos no escopo do objeto pesquisado, mais compreendemos nossa participação histórica e cultural neste processo, visto que,

os maiores progressos das ciências contemporâneas são obtidos quando o observador é reintegrado à observação. Uma atitude como essa é logicamente necessária, pois todo conceito remete não apenas ao objeto concebido, mas ao sujeito que concebe (MORIN, 2016, p. 23).

Fazer parte da pesquisa, dialogando com outras escritas produzidas por professoras/es durante o minicurso, me possibilitou compreender de forma integral o arcabouço epistêmico produzido para responder as questões do estudo. Deste modo, entendo que nossas narrativas precisaram ser analisadas por meio de uma metodologia que traduz nossas experiências, enquanto sujeitos que acontecem em um estado da arte, por meio da interpretação hermenêutica dialógica proposta por Minayo (1998). Posto isso, pude analisar, a partir desta metodologia, as (auto)biografias de professoras/es participantes e apontar as respostas necessárias ao entendimento das possibilidades de formação continuada proveniente da experiência de si produzida na relação com a Arte.

Vale destacar que o minicurso foi elaborado como um espaço de escuta, partilha e construção, ancorado na metodologia da pesquisa-formação (Josso, 2002; 2004, 2010), no qual o trabalho de pesquisa possibilitou a formação e a produção de conhecimento para quem participou do processo. Do mesmo modo, as entrevistas narrativas realizadas com cinco professoras/es, após o minicurso, permitiu a compreensão da experiência formativa, como um segundo momento formativo. Essas reflexões permitiram construir as considerações finais como um processo participativo entre mim, pesquisadora e as/os participantes.

As entrevistas serviram como um complemento conclusivo ao entendimento da experiência de si como possibilidade de formação continuada. Assim, tanto os dados produzidos no minicurso, como nas entrevistas ajudaram na concepção da tese colocada a partir das seguinte questão de pesquisa: **De que maneira a produção das experiências de si na relação om a Arte contribui para o processo de formação continuada de professoras/es de Artes Visuais? Como essa relação percebida nas escritas de participantes da pesquisa?**

Posto isso, aponto que o objetivo geral foi *investigar a produção da experiência de si na relação com Arte como possibilidade de formação continuada de*

professoras/es de Artes Visuais. Através desse objetivo pude construir os objetivos específicos, nos quais analisei: como as experiências artísticas constituíram minha trajetória; como se processam as experiências formativas a partir da Arte; quais as possibilidades da experiência artística na produção das experiências de si; que mudanças ocorrem nas formas de ser e agir docente a partir da experiência de si; e como é possível a formação continuada da docência em Artes Visuais através da experiência de si na relação com Arte. Esses objetivos foram investigados ao longo da tese e corroborados, principalmente na análise dos resultados através da relação dialógica entre minhas narrativas [auto]biográficas e das/dos professoras/es participantes.

A partir da tese apresentada e dos objetivos descritos, a pesquisa sé justificada pela possibilidade de continuidade da investigação iniciado no Mestrado em Educação sobre Arte e formação de professoras/es, assim como pela possibilidade de valorização de docentes dessa área. Dessa maneira, ampliando o foco para a formação continuada de professoras/es de Artes Visuais, este estudo tem a expectativa de fomentar outras inquietações e formular respostas às questões que ainda não haviam sido respondidas no mestrado. Portanto, justifico-a pela possibilidade de analisar as relações experienciais com as produções artísticas como meio processual de formação continuada, visto que os resultados apontaram para as potencialidades das produções artísticas como basilares na produção da experiências e das experiências de si no processo de formação continuada de professoras/es de Artes Visuais.

A análise sobre a experiência de si como possibilidade de formação continuada se justifica através das bases teóricas descritas por Larrosa (1994), que confere a esse tipo específico de experiência um processo subjetivo de transformação que permite que a pessoa se encontre com suas memórias, [re]descobrendo o passado para transformar suas formas de ser e agir no presente e no futuro. Tais encontros subjetivos com dispositivos pedagógicos (que aqui são entendido como os objetos artísticos), quando apreendidos sob a ótica da formação docente, possibilitam mudanças que alteram as experiências vividas para a fabricação das experiências de si, que ao fim e ao cabo modificam as formas de ser e agir de professoras/es e/ou suas práticas pedagógicas e humanas.

É importante ressaltar que minha pesquisa coincide com ideais feministas, aplicados ao entendimento e concepção da Arte, por isso as produções artísticas de

mulheres continuam a ser o principal meio de análise investigativa das relações formativas experienciais que estabelecemos com Arte em nossa formação continuada. Aqui elas são valorizadas como epistemes sociais e como os dispositivos pedagógicos que possibilitam o encontro com memórias experienciais que resultam na fabricação das experiências de si. Seja pela importância das obras dessas mulheres como exemplos de investigação e narração de si, seja pela possibilidade de se tornarem mais populares nas pesquisas relacionadas a formação docente em Artes e Educação, considerando que por muito tempo suas obras foram suprimidas pelas produções artísticas dos homens em nossas formações, eu as mantenho na pesquisa como principal fonte de análise visual do processo de investigação formativa.

Outro ponto importante que justifica a pesquisa é a expectativa de evidenciar o potencial da Arte na produção de conhecimentos científicos fundamentais aos processos de formação continuada de professoras/es de Artes Visuais. Além disso, a pesquisa se fundamenta pela possibilidade de valorizar as produções artísticas na formação docente de professoras/es, mesmo que em outras áreas educativas, já que as experiências artísticas produzem encontros com memórias e com outras experiências que conduzem à [re]construção de si como um processo de formação continuada. Ou seja, para além de minha própria pesquisa, ela pode vir a servir, futuramente, como referência para outras investigações que cogitam associar a Arte à fabricação de experiências de si e a formação docente e continuada.

Com relação a escolha da metodologia de pesquisa, baseada na pesquisa-formação e nas narrativas [auto]biográficas, estas são justificadas pela possibilidade de construir, coletivamente, discussões e escritas sobre como a arte que produz a experiência de si possibilita o processo de formação continuada. Essas abordagens foram utilizadas na tentativa de responder de que maneira as produções artísticas podem mobilizar a reflexão de si e a produção de experiências de si como processos de formação continuada de professoras/es de Artes Visuais.

Ao longo de seis anos de investigação sobre Arte e formação, percebo que é justificável produzir pesquisas engajadas em construir debates sobre a formação continuada de professoras/es desta área e, conseqüentemente as mudanças em suas práticas docentes. Por fim, o que motiva e move minha pesquisa é a possibilidade da tese contribuir para que haja uma articulação entre metodologias tradicionais e decoloniais que valorizam a Arte, as escritas de si, as experiências e as subjetividades na construção da formação continuada e na produção de conhecimento sobre a

docência. Por fim, o que está em debate e o que justifica a pesquisa, em última instância, é a possibilidade de valorizar a Arte como um campo de conhecimento, trazendo de volta para o debate educativo a confirmação da importância da área nos processos de aprendizagens de si e o reconhecimento das produções artísticas como episteme culturais e sociais que impulsionam a formação continuada através da formulação das experiências de si.

2. Arte, formação e experiências nas bases epistemológicas de uma pesquisa-formação

Conforme contei no capítulo inicial, minha trajetória de vida como pesquisadora se iniciou em 2018 quando ingressei no Mestrado, mas os interesses de pesquisas começaram a surgir muito antes, nas experiências anteriores, nas *histórias de vidas* e nas reflexões sobre a relações com Arte. Me entendendo como pesquisadora e professora em um processo contínuo de formação, considero que minha pesquisa não poderia ser construída de outra maneira que não fosse através da pesquisa-formação, principalmente pela possibilidade de unificar histórias de vida e experiências com a Arte no processo formativo. A partir dessas premissas, considero como partes investigativas os elementos subjacentes à minha história formativa e as narrativas que evidenciam experiências com a Arte. Nesse sentido busco entender o sentido produzido dessas experiências em minha formação e na de professoras/es de minha área de atuação que fizeram parte da pesquisa.

Essas interrelações de minhas experiências com as de outras/os professoras/es ajudam a construir os conhecimentos necessários para compreender os processos de formação continuada e a atuação docente, oriundos das experiências que nos constituem em tempos e espaços, nas relações pessoais e em concordância com as teorias que sustentam a pesquisa. Procurar essa relação nos referenciais que fazem parte dos estudos de tese, permite com que possamos visualizar os aportes que sustentam a investigação e, que abrange a construção do conhecimento sobre a produção das experiências de si como uma possibilidade de formação continuada.

Assim, neste capítulo buscarei apresentar, de maneira narrativa as referências principais que sustentam a proposta de tese, como a pesquisa-formação que se confira como saída epistemológica de investigação da formação; apontarei como se produzem as experiências e experiências de si na relação com Arte através dos estudos de Larrosa (1994, 2015); apresentarei como essas abordagens foram desenvolvidas no minicurso e mostrarei como experiência de si produzida da relação com Arte pode ser compreendida como um processo de formação continuada, evidenciada nas narrativas [auto]biográficas.

A relação que tentarei estabelecer com os aportes teóricos neste capítulo direcionam para a compreensão dos principais recursos utilizados para construção da pesquisa e o entendimento sobre a formação continuada a partir de uma

transformação pessoal e profissional que ocorrem na produção das experiências de si. Para Charlot, “realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo, e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio” (2005, p. 41). Por isso, que quando investigamos e narramos sobre as produções Arte em nossas formações, também, estamos nos transformando e nos reconstruindo por meio da reflexão das experiências como percurso de formação.

Para que esse processo ocorra, é preciso compreender sob que circunstâncias se produzem as experiências e as experiências si nas relações com Arte e quais as possibilidades desta última ser formativa. Dessa maneira, o capítulo se configura como teórico-epistemológico, no qual serão referenciados os aportes que sustentam a proposta de tese, assim como as discussões que a justificam.

2.1. A construção do conhecimento de si a partir da teoria epistêmico-metodológica das pesquisa-formação

Se pararmos para pensar nas pesquisas atuais em educação, acharemos uma enorme diversidade de investigações que se preocupam com a formação docente inicial e continuada a partir de teorias epistêmicas-metodológicas que acentuam a participação da/do pesquisador como parte essencial da construção da pesquisa, que atua, também, como aprendiz da própria investigação e reflexão de si. Essas teorias são em sua maioria provenientes de estudos mais recentes, organizados de forma decolonial, no sentido não tradicional e através de relações de saberes que surgem das discussões entre o Sul Global e pesquisas europeias – que fogem das abordagens eurocêntricas instituídas como ciência.

Nesse contexto qualitativo surgiram pesquisas outras, como: a Pesquisa-Ação, as Autobiográficas, as Narrativas de Formação, as Histórias de Vida e a Pesquisa-Formação – principal fonte articuladora na organização desse estudo. A escolha por essa abordagem implica está determinado a participar do processo investigativo a partir das próprias histórias e análise si. Implica entender que processo de investigação é como um caminhar para si (Josso, 2010), uma dialética entre individual e coletivo, entre a consciência de si e o contexto ao qual se está inserida/o, entre subjetivo e o objetivo planejado. “Para entender a ideia de uma pesquisa formadora, é necessário entrar em detalhes sobre a realização de uma formação intelectual por

meio desta nova perspectiva dialética entre teorizações e práticas” (Josso, 2010, p. 31), que torna participante e aprendiz quem desenvolve a pesquisa.

Josso desenvolveu uma teoria epistêmica-metodológica, na qual nós, enquanto pesquisadores, possamos nos formar junto com demais participantes durante o processo investigativo. Esse processo se dá através das interações com o grupo, nos compartilhamentos de aprendizagens e durante a interpretação dos dados produzidos. Em suma a proposta da pesquisa-formação sugere um aprendizado constante do investigador que atua também como aprendente e construtor de conhecimentos transformadores para si e o coletivo. Por isso ela é entendida como

uma metodologia de compromisso das/dos pesquisadoras com a prática de mudança individual e coletiva, que inclui um conjunto de atividades extremamente variadas, seja do ponto de vista da disciplina de pertença dos pesquisadores, seja do ponto de vista dos campos de operação, seja, enfim, do ponto de vista dos objetivos de transformação (Josso, 2010, p. 101).

Essas atividades, que fazem parte da pesquisa-formação, atuam no campo do subjetivo através da construção de diálogos com participantes da pesquisa e conforme é acordado entre o grupo como caminho investigativo e de produção de saberes. Durante o processo ocorrem alterações de aprendizagens que transformam nossas formas de ser, agir e nossas práticas docentes. Por isso, é importante compreender que a pesquisa-formação “se preocupa em articular diretamente a perspectiva de conhecimento com a perspectiva de mudança numa mesma sequência temporal” (Josso, 2010, p. 102), como saberes integrados em uma práxis de investigação da formação e da consciência histórica em que essa formação está inserida, com vistas as transformações da atuação docente e humana.

Nesse contexto, escolhi a pesquisa-formação como o caminho para construção de uma pesquisa qualitativa que “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada” (Lüdke e André, 2012, p. 11), na qual a investigação e a participação subjetiva se integram como parte da compreensão do problema pesquisado. Assim, a pesquisa-formação não só determinou os caminhos de construção teórica investigativa da tese, como forneceu os aportes necessários a construção do minicurso, como um campo de formação, produção de dados e investigação coletiva, no qual minha participação como investigadora e aprendente se relaciona aos saberes compartilhados por

participantes. Essa metodologia possibilita que haja mudanças formativas tanto para mim como pesquisadora, como para o grupo de participantes que fazem parte do projeto.

Outro ponto importante, é que a pesquisa-formação permite uma abordagem [auto]biográfica a partir de histórias de vida e de narrativas de formação para a análise do objeto ou do fenômeno estudado. As narrativas, por exemplo, escolhidas nessa pesquisa como condutoras inteligíveis das construções subjetivas sobre as experiências, comunicam os significados e o sentidos que essas experiências possuem nas histórias de vida de cada participante. Cabe a mim, pesquisadora interpretar seus textos de forma dialógica com minhas próprias experiências para o entendimento dos fenômenos e/ou objeto que contemplam o estudo, no sentido de compreensão da formação docente. Essa abordagem interpretativa e dialógica só é possível através de uma hermenêutica interpretativa (Minayo, 1998) que aproxima as vivências entre pesquisadora e participantes. Só é possível através da compreensão entre verdade e subjetividade (Foucault, 2010) na construção das narrativas [auto]biográficas.

Os preceitos metodológicos das narrativas de formação direcionam as escritas como uma forma de análise e reflexão de si, na qual reinterpretamos nossa própria história. Conforme Abrahão, “o sujeito da narração ao construir a intriga narrativa se diferencia em termos formativos do que vivenciava antes desse processo, em virtude de que ao narrar reflexivamente vivências pessoais/socioculturais as (re)constrói como experiências” (2023, p. 2). A análise de Abrahão sugere que as narrativas realizadas por sujeitos, sejam eles pesquisadoras/es ou participantes possibilita o caminho da formação. Por essa razão é uma construção metodológica que dialoga com a pesquisa-formação, ao passo que possibilita uma transformação formativa de quem produz a narrativa, seja essa pessoa participante e/ou pesquisadora/or. Essas narrativas se entrelaçam entre *fala* e *escuta*, suscitando a construção de identidades e a formulação de experiências construídas das relações de alteridade para quem participa dessa práxis.

se entendermos que se há um diálogo com narração e com escuta em pesquisa, intencionalmente formativa que se quer constituinte de identidades narrativas, entendemos, por via de consequência, que esse processo se desenvolve não somente dentre sujeitos em formação, mas, igualmente, com o pesquisador/formador que por esse meio também se forma (Abrahão, 2004, p. 26)

Essa atuação exige uma práxis de pesquisa, na qual, como pesquisadora, devo compreender de forma ética os sentidos imbricados às narrativas, como uma “sínteses de parte do sujeito da narração, seja na qualidade de colaborador(a) de uma pesquisa em História de Vida, seja de igual modo participante de uma pesquisa-formação” (Abrahão, 2004, p. 27), que nesse caso, em particular, investiga a produção das experiências e das experiências de si, na relação com a Arte, como possibilidade de formação continuada. Assim, são consideradas as narrativas de ambos os lados na construção epistêmica de uma teoria formativa.

O conceito de experiências e de experiências de si, que serão tratados mais adiante, estão profundamente imbricados às pesquisas que envolvem as *histórias de vida* pois só são possíveis quando significadas “do ponto de vista da formação no conjunto do ciclo de vida” (Josso, 2004, p. 73). Por falar nisso, é importante frisar que as histórias vida, presentes na pesquisa-formação, têm indicado dois caminhos: “1. Assinalam um processo de mudança do posicionamento do pesquisador(a) [...], 2. Demarcam também a contribuição do conhecimento dessas metodologias para o projeto de delimitação de um novo território de reflexão” (Josso, 2004, p. 23).

Quando se pesquisa sobre si e sobre as experiências que constroem as identidades, se produz uma práxis social que auxilia pensar a existência de forma a transformar a si e o meio que atua, dentro de um processo mútuo de formação. Para Bragança (2021, p. 4-5) “a pesquisa que toma a experiência humana como conceito central, traz implicada a autoprodução da vida e da cultura, em relações indissociáveis entre o indivíduo e o coletivo”. Nesse processo percebemos nossas experiências como inerentes a pesquisa e embarcamos em uma viagem interior rumo as histórias e memórias que constituem nosso corpo biográfico, como um corpo que passa a ocupar o lugar da narrativa.

Permitir essa viagem subjetiva, através de narrativas de formação ou narrativas [auto]biográficas, significa construir um olhar para si através do encontro com dispositivos memoriais que remetem ao cuidado, às experiências e a reinvenção de si. Essa reflexão traz “o narrador, para o centro do processo de compreensão das trajetórias da própria formação e profissionalização, bem como a autoria real das escritas de si” (Abrahão, 2013, p. 8). Essa viagem que começa a partir de um ponto específico de nosso percurso subjetivo nos leva a buscar por experiências passadas, construídas das relações com pessoas, imagens, textos, lugares ou mesmo histórias de vida que constituem nossas formações sociais e culturais. Tal viagem é atemporal

e ocorre sem que haja uma preocupação cronológica com os acontecimentos, pois o que importa é a [re]interpretação do passado a partir das experiências do presente.

Esse tipo investigação só é possível a partir de pesquisas qualitativas que permitam a inclusão da/do investigador no processo de reflexão de si como ocorre na pesquisa-formação. Tal proposta permite construir narrativas [auto]biográficas que resultam na análise das experiências que constituem nossas formações. Ocorre como “uma atividade de [auto]interpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade” (Josso, 2012, p. 23). Essa atividade acontece quando a/o pesquisadora/or se engaja em investigar a si mesmo, em um processo de biografização e de questionamentos de suas intenções com relação ao objeto ou fenômeno pesquisado. Nesse processo quem pesquisa se torna também parte do problema da pesquisa e produtor do conhecimento sobre o objeto pesquisado.

A abordagem da pesquisa-formação está diretamente ligada à formação sob a ótica da ciência do humano, na qual existem diversos conceitos não tradicionais imbricados. Josso (2010), sinaliza que nessa perspectiva de investigação estão envolvidos processos formativos que consideram nossas relações sociais, significados, a subjetividade, os sentidos, a cultura e a formação a partir de análises das competências educativas que englobam esses conceitos. Assim, a formação é prevista como um processo de mudança, de tomada de consciência e de produção de sentidos que determinam outras formas de ser agir. Dessa maneira, a pesquisa se vincula a tal perspectiva, ao passo que prevê uma mudança humana e profissional através da produção de sentido, provenientes das experiências como forma de consciência de si mesmo e do meio que pertence.

A perspectiva de minha pesquisa é inerente à pesquisa-formação, mas não somente, pois surge das teorias epistêmicas-pedagógicas de Paulo Freire, na qual ele observa que “a consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta: uma é a luz interior da outra, uma é comprometida com a outra” (2014, p. 20). Portanto, pesquisar a formação docente a partir desses conceitos e teorias, significa se envolver na pesquisa compreendendo o processo de conscientização de si e entendendo que ele ocorre de diferentes formas para quem o faz, e pelas divergências e alteridades construídas com os pares de atuação.

Aqui, entra um elemento importante da pesquisa que é o diálogo. Sem ele é impossível a construção de uma pesquisa-formação, pois não haveria possibilidade de articulação das subjetividades e das escritas narrativas [auto]biográficas. O diálogo é elemento chave na construção da reflexão e da consciência de si e da/do outra/o, pois “fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta” (Freire, 2014, p. 22). Essa articulação só pode ser entendida em pesquisas realizadas sob a ótica da ciência do humano, em que as oralidades, histórias, as narrativas e as reflexões são valorizadas no entendimento do processo de formação e produção de conhecimento. O diálogo, como elemento essencial desse processo, fornece um meio de comunicação entre narrativas de formação e/ou narrativas [auto]gráficas escritas tanto por quem pesquisa como por quem participa da investigação.

Por essa razão, investir nas narrativas [auto]biográficas como metodologia na compreensão da formação docente continuada que ocorre a partir das experiências de si, possibilita minha própria [re]criação enquanto pesquisadora, a tomada de consciência de mim mesma e de meu entorno, do mundo em que habito, pois atua como reveladora de processos internos de reflexão das experiências que comportam minha constituição enquanto docente em constante formação. “falar da construção de experiência é falar sobre o que está no coração da pesquisa biográfica e do processo de biografização. É falar da maneira pela qual cada um de nós nos apropriamos do que vivemos, sentimos, conhecemos” (Delory-Momberger, 2016, p. 33). Nesse sentido, autobiografar histórias de vida se torna um projeto de aprendizagem no qual, ao [re]interpretarmos nossas existências produzimos as experiências de si.

No processo da pesquisa-formação a reflexão das experiências é essencial, assim como o diálogo, pois permite externar aquilo que nos toca, nos move, nos modifica e fabrica nossas identidades humanas, docentes, profissionais. Assim conceitos como diálogo, narrativas e experiências estão imbricados na busca pela interpretação singular-plural, pelo entendimento de si e do outro em um processo de legitimação do saber que é produzido das subjetividades. E por falar em processo, é nele que se mantém o foco da investigação, pois é através dele que se dão os momentos processuais da experiência (Josso, 2010) que ocorre de um referencial coletivo que abarca também o referencial individual. Josso explica que,

A problemática da experiência conduz a uma reflexão sobre as modalidades de elaboração dos saberes, de compreensão e de explicação dos fenômenos que o pesquisador adotou como objeto de pesquisa. Esse tema como da intersubjetividade, permite interrogar-se a respeito das condições de possibilidades do processo de conhecimento e nos leva a explorar diferentes correntes de pensamento (2010, p. 111).

Ancorada nos preceitos da teoria Josso e de outras autoras citadas a respeito das experiências e da intersubjetividade, foi possível construir uma pesquisa preocupada não somente em investigar a formação continuada, como promovê-la durante o processo investigativo a partir de atividades que propunham reflexões de si, ocasionadas nas relações experienciais com a Arte. Essas experiências puderam ser externalizadas nas escritas [auto]biográficas como forma de produção sentido e conhecimento de si. Tal abordagem promove um duplo movimento: primeiro possibilitando o processo formativo de quem participa ao mesmo tempo que ocorre a investigação e segundo porque permite compreender a formação continuada no processo investigativo, e, que, ocorre na tomada de consciência de si, na fabricação de si e na [re]escrita de si, que segundo Larrosa (1994) seria entendido como a produção da experiência de si ou formação continuada.

Esses conceitos serão abordados com mais profundidade no próximo item, mas é impossível não os vincular à teorização da pesquisa-formação. Mesmo porque são as experiências que fornecem os referenciais para investigação de si, como no caso das Artes, por exemplo. As Artes funcionam como os referenciais culturais e memoriais que externados pelas experiências, ou melhor, pela reflexão sobre elas, nos levam a compreender nossos processos formativos intersubjetivos. Essa forma investigativa, característica de pesquisas qualitativas do Sul Global, que se projetam como decoloniais, representam uma ruptura e uma virada epistemológica que rompem as formas tradicionais de investigação.

Aqui vale destacar uma breve crítica as pesquisas tradicionais que imperam em diversas áreas, atuando a partir de investigações exploratórias ou extrativistas para determinar teorias como verdades absolutas. Muitas delas construídas a partir de distanciamento social do objeto/fenômeno e a partir da objetivação de sujeitos, nas quais não são valorizadas as subjetividades das/dos envolvidas/os, os sentidos produzidos ou a participação da/do pesquisadora/or no processo de aprendizagem.

Dessa maneira são pesquisas que se configuram desconsiderando a diversidade de ideias, as histórias de vida e as verdades construídas nos diálogo entre elas.

Minha pesquisa se contrapõe às pesquisas tradicionais, pois se constitui da valorização investigativa da formação a partir das experiências que constituem as/os envolvidas/os. Sendo, portanto, organizada por meio de análises que valorizam as ciências do humano, a alteridade, o diálogo, a divergência de opiniões e a pluralidade de ideias. Assim, na presente pesquisa, as histórias de vida e as construções coletivas a respeito do fenômeno pesquisado são muito mais valiosas do que qualquer imposição hierárquica de conhecimento. Nesse sentido, outro ponto importante na construção da pesquisa é a abordagem biográfica, que explicita a hermenêutica da atividade humana e põe em prática

o lugar da subjetividade no trabalho científico, e a relação dos pesquisadores com seus informantes, ou, mais globalmente ainda, a função das características culturais, e, portanto, epistemológicas, dos pesquisadores na elaboração dos saberes (Josso, 2010, p. 131).

No campo da educação e da formação essa abordagem valoriza nossas vivências e experiências culturais como epistemes constituintes da produção de conhecimento. Dessa maneira, o lugar de subjetividade, proveniente de minhas próprias histórias, apontam como estabelecimento as relações de aprendizagens pessoais com a pesquisa, como será possível observar nas minhas narrativas sobre minha formação constituída da relação experiencial com as produções artísticas.

Nos próximos subcapítulos serão aprofundadas as questões referentes à experiência e as experiências de si imbricadas à análise relacional com Arte. Da mesma forma, será apontado como essas bases epistemológicas condicionaram o estudo de tese, realizado a partir da pesquisa-formação. O objetivo desses subcapítulos teóricos é justamente aprofundar o entendimento sobre as possibilidades da experiências de si como formação continuada, através teorias epistemológicas que evidenciam essa suposição. Tais análises são apresentadas em diálogo com minhas narrativas [auto]biográficas e, também, com os resultados obtidos no minicurso de pesquisa-formação. Por fim, serão apresentados no mesmo capítulo, como se construiu o campo investigativo e como se desenvolveram as atividades realizadas no minicurso. Assim, as análises que corroboram o estudo serão apresentadas progressivamente nos itens a seguir.

2.2. Experiências e experiências de si na relação com Arte

Quando ouvimos a palavra *experiência* automaticamente a associamos a um acúmulo de práticas e de qualificações que nos permitem exercer determinada função. A palavra é comum no mercado de trabalho em que se exige “experiência” para conseguir a desejada vaga. No entanto, Experiência enquanto conceito educativo é algo bem mais complexo, que envolve a subjetividade, a memória, as práticas de si, as relações pedagógicas e interlocuções com outros conceitos que muitas vezes soam de forma repetitiva, mas que são necessários para o entendimento de sua dimensão pedagógica.

Antes de adentrar nos argumentos que justificam investigar as experiências e as experiências de si provenientes das relações com Arte que estão presentes na investigação da tese, é preciso entender a diferença entre esses dois conceitos, pois embora sejam parecidos, um precede o outro e para que o segundo aconteça é necessário um processo de reflexividade do primeiro. Essa compreensão é necessária ao entendimento da aplicação desses conceitos na educação, no processo formativo e nas relações de aprendizagens que estabelecemos com dispositivos pedagógicos, que no caso da pesquisa, são compreendidos como sendo as produções artísticas. Além disso, como são conceitos inerentes às pesquisas [auto]biográficas e à pesquisa-formação, é de total importância saber diferenciá-los.

Antes de iniciar falando do conceito de experiência, é preciso destacar que este não tem nada a ver com entendimento da experiência como acumulação de conhecimentos específicos ou de atuação profissional. Além disso, também se difere de experimento, que estaria na ordem da ciência aplicada, das investigações científicas ou de pesquisas quantitativas que investigam casos e objetos a partir de um determinado experimento. Nesse estudo, falo da experiência como conceito formador, da ordem subjetiva, dentro do processo de educação como “*isso que me passa*”. Não *isso que passa*, senão “*isso que me passa*” (Larrosa, 2011, p. 5). E *isso que me passa* é independente de minhas vontades, ele é externo a mim e surge de algo “que não sou”. Larrosa (2011) chama isso de “princípio da alteridade” ou “princípio de exterioridade”, sendo que “essa exterioridade está contida no *ex* da própria palavra *ex*/periência. Esse *ex* que é o mesmo de *ex*/terior, de *ex*/trangeiro, de *ex*/tranheza, de *ex*/tase, de *ex*/ílio” (*ibidem*, p. 5).

Seguindo a visão do autor, a experiência é algo que ocorre fora de nós mesmos, de uma outra coisa que não sou eu, de algo alheio a mim, no entanto, é algo que nos atravessa e nos passa como algo que demarca uma ação, dessa forma, ela não existe se não fora de mim e através de um acontecimento, um *isso*, que está no domínio da alteridade, de uma exterioridade. Já sua operação sobre mim e sobre quem “tem” a experiência é entendida de uma outra forma. O passar por mim, significa em mim, então mesmo que ela ocorra externamente, “eu sou o lugar da experiência”. Larrosa explica como ocorre esse processo:

É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. Chamaremos a isso de ‘princípio de subjetividade’. Ou, ainda, ‘princípio de reflexividade’. Ou, também, ‘princípio de transformação’ (2011, p. 6).

A conceituação de experiência proposta pelo autor nos permite pensar nas possibilidades formativas das experiências como um princípio de transformação, que exige um aprofundamento das subjetividades. Esse aprofundamento do conceito da experiência em relação a formação é algo que vem sendo desenvolvido desde Benjamin (1987), que apontou para as relações entre experiência e narrativa. Ao mesmo tempo Benjamin também analisou a pobreza das experiências proveniente do cenário pós-guerra, do qual fazia parte, pela dificuldade de estabelecer uma conexão com a realidade. Tal proposição se assemelha às novas circunstâncias, ocasionadas pela velocidade das informações que muitas vezes impedem que nos tornemos o lugar da experiência como proposto por Larrosa.

No mundo atual, repleto de múltiplas informações, pode ocorrer um distanciamento das nossas vidas com o processo histórico e com as memórias culturais que fazem parte de nossos processos formativos. Isso nos remete novamente as análises de Benjamin, na quais ele argumenta sobre a pobreza das experiências apontando que “ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do ‘atual’ (1987, p. 119). Em suas palavras percebemos que a pobreza da experiência ocorre pelo abandono de si mesmo, na conformidade com os contextos sociais e as imposições

hegemônicas. Portanto, é difícil que ocorra uma experiência quando não há abertura às percepções críticas de si e do contexto sociocultural.

Em contrapartida a esse mote, encontra-se a Arte, as produções artísticas e relação que estabelecemos com tais imagens. A Arte exige uma pausa no imediatismo e na fluidez da vida, ela exige uma estesia, um tempo ao deleite e a reflexão. Ela exige um processo de reflexão temporal e não o imediatismo mecânico de observação da imagem. “A Arte celebra com intensidade peculiar os momentos em que o passado reforça o presente e em que o futuro é uma intensificação do que existe agora” (Dewey, 2010, p. 82). Dessa maneira, a Arte é capaz de produzir um momento de relação com quem a contempla que pode ser direcionada à experiência. O autor também aponta que na relação entre Arte e experiência existe uma troca ativa de emoções, sensação e alerta com o mundo, (Dewey, 2010, p. 83) “como uma interpretação completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos”, no qual experiência é própria arte em desenvolvimento.

Mas voltamos à compreensão da experiência como uma possibilidade que ocorre em um processo de subjetivação e, que, está relacionada ao processo educativo e formativo. Dewey, por exemplo, investiu nessas aproximações entre experiência e educação por meio da crítica a escola tradicional, apontando um novo formato educativo que tinha como princípio a valorização das experiências no processo de aprendizagem. Segundo ele “há conexão orgânica entre educação e experiência pessoal, estando, portanto, a nova filosofia de educação comprometida com uma espécie de filosofia empírica”. (Dewey, 1976, p. 13). Dewey nos leva entender que a experiência se projeta como uma filosofia hermenêutica do ser, do conhecimento empírico humano, através do ato educativo. No entanto, é preciso entender que esse sentido é uma atribuição particular, subjetiva e inerente a pessoa que passa e é tocado pela experiência.

A análise de Dewey nos ajuda a visualizar alguns pontos do conceito de experiência dentro de um processo educativo e útil para que possamos entender essa relação com a Arte mais adiante. Mas, voltando as análise de Larrosa (2015) sobre o conceito de experiência, ele afirma que ela é sempre subjetiva, na qual a pessoa deve estar aberta, de forma sensível a esse acontecimento que lhe passa. Ou seja, para esclarecer o pensamento do autor, entendo que a experiência é algo que ocorre externamente, proveniente de um acontecimento, uma coisa, um isso, um aquilo, que está alheio a nós mesmo, mas quando absorvido pela subjetividade de forma sensível,

nos tornamos o *corpus* dessa experiência que nos transforma de alguma forma. Dewey (1976) propõe que o pensamento a respeito da construção da experiência seja proveniente da junção entre existência e estética, por meio da compreensão *experiência/sentido*, algo próximo ao que Larrosa também aponta em seu livro *Tremores*.

Larrosa começa seu livro com uma colocação que nos causa estranheza ao afirmar que a experiência é mais valiosa para uma escrita do que a verdade: “a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura” (Larrosa, 2015, p. 5). Mas de que verdade ele poderia estar falando? Acredito que para ele não exista apenas uma verdade, mas, verdades fabricadas, verdades subjetivadas, verdades projetadas e verdades sentidas, que ocorrem das experiências. Dentre essas tantas formas de verdade, o que seria então nossa própria verdade? Para Larrosa, seria nossa experiência, ou melhor o sentido que é dado a uma experiência. Assim ele afirma: “Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa” (Larrosa, 2015, p. 5).

A partir dessas premissas, podemos compreender o conceito de experiência, através das análises de Larrosa (2015) como provenientes de uma relação subjetiva com o meio e com os dispositivos socioculturais que fazem parte de nossos contextos e histórias. Para fazer essa análise o autor trabalha unindo o próprio conceito de experiência com o conceito de *sentido*, produzindo uma relação educativa *experiência/sentido*. Desse modo, ele investiga os dois conceitos para interligá-los em um único *corpus* produtor de saber.

Em sua análise, o autor argumenta “que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (Larrosa, 2002, p. 21). Ele sugere que o *sentido* só pode ser produzido a partir da escrita, pois é nesse processo que damos sentido ao que nos acontece, ao que nos toca, ao que nos passa, ou seja a experiência. Esse processo ocorre quando nos colocamos diante de nós mesmos, do mundo e dos outros para entendermos como agimos dentro dessa relação (Larrosa, 2002) com dispositivos culturais, memórias, pessoas, lugares, tempos, que nos conduzem ao sentido que damos as experiências.

Tentarei esclarecer melhor essa relação dando um pouco mais de atenção à produção do sentido. Para Larrosa, o sentido é produzido a partir das palavras, das palavras escolhidas para compor a narrativa, essas palavras traduzem nossos

pensamentos e se relacionam com as coisas, como uma práxis reflexiva de nós mesmos. Esse sentido produzido daquilo que nos mobiliza se une à experiência para explicar aquilo que *nos passa*, que *nos acontece*. Larrosa descreve a experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (2002, p. 21).

Capaz de adentrar nossas subjetividades e nos tocar de tal modo a modificar nossas atuações humanas, como algo extremamente sensível e processual que nos acontece, a experiência é movimento complexo que requer um relacionamento mais lento com cotidiano e uma abertura a sensibilidade. Sua completude está diretamente ligada aos nossos sentidos para produzir o “saber da experiência”. Um saber que não é reconhecido pela ciência moderna, mas um saber que é próprio da Ciência do Humano, e, que, traduz nossas construções e formações de si.

A experiência não é algo fácil de ocorrer, como já foi dito anteriormente, pois a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, “requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível na velocidade” (Larrosa, 2002, p. 24) do tempo presente e em um contexto sobrecarregado de informação. Por isso, para que a experiência aconteça é necessário tempo para olhar, para pensar, parar escutar, para se construir, sentir e deixar ser tocado. É dessa forma que devemos parar diante de uma obra de arte, por exemplo. Unindo-se com o que está alheio aos nossos sentidos para produzir o saber da experiência e tornar inteligível nossas formulações diante do que nos passa e nos torna o corpo da experiência. Não há possibilidade de haver qualquer relação experiencial como Arte se nos colocarmos diante dela fechados à interpretação, à sensibilidade e ao sentir – no *sentido do sentido*. Mesmo porque “nossas experiências vividas são sempre seguidas de simbolizações, que permitem explicá-las (a nós mesmos)” (Duarte Jr., 2012, p. 20).

Dessa forma, o advento da experiência requer suspender juízos de valores, requer partilhar o subjetivo, requer cultivar a atenção, a delicadeza, a sensibilidade, o olhar, o ouvir e falar sobre o que nos acontece, com calma e paciência (Larrosa, 2002). Esse olhar que se torna atento e permite um tocar da experiência, gera saberes de si e das coisas, do tempo e do espaço, do passado e do presente, do individual e do coletivo. Ser passado ou tocado pela experiência na interação com uma obra artística, como as produzidas por mulheres, que tratam de temas sociais, políticos ou

feministas, requer paciência, requer um abrir-se às novas possibilidades interpretativas e associativas com as construções dessas imagens.

Na produção de uma experiência, a Arte se projeta como um tipo de episteme visual, poética, cultural e social que precisa ser compreendida através da atribuição de sentidos. Principalmente porque a educação em Arte e a leitura visual rejeitam o imediatismo interpretativo e valorizam as sensibilidades. Essa outra forma de sentir, experienciar é o oposto do que dita a ciência moderna, por isso que se incorpora às teorias epistêmico-metodológicas como da pesquisa formação, na qual não há uma separação entre razão e sensibilidade, entre sentido e experiência. Tal articulação que encontramos nas relações com Arte pode ser o caminho para compreensão da experiência no sentido de *estesia* (Duarte Jr. 2010), que requer tempo, abertura e paciência para que de fato ocorra. A estesia é o processo inverso da anestesia, pois produz sentidos perante um acontecimento. Sentidos que unidos à experiência facultam o saber da experiência como algo que torna o subjetivo inteligível.

Um ponto importante a ser destacado é que experiência não pode ser confundida com informação. Larrosa (2002) sugere que experiência seja separada da informação, porque o *saber da experiência* é diferente do *saber das coisas*. A informação nos distancia da experiência, pois quando a absorvemos no sentido acumulativo não damos possibilidade a produção da experiência, já que esta exige uma ruptura com o imediato, exige uma reflexão, uma pausa, uma análise subjetiva e a produção de sentido a partir daquilo que nos toca no processo relacional com o objeto/acontecimento.

A experiência nos leva ao saber da experiência, que acontece quando damos sentido àquilo que nos passa. Como, por exemplo, quando damos sentido às obras de arte, ao atribuímos a elas um sentido proveniente de um conhecimento anterior. Segundo Larrosa respondemos ao que nos acontece a partir daquilo que nos constituiu ao longo da vida, na relação com conhecimentos anteriores. Esse saber é um saber individual, subjetivo e particular (Larrosa, 2002) que acontece individualmente para quem se relaciona com o objeto/coisa/lugar experienciado. O corpo se torna o lugar da experiência em que se produz o saber da experiência. Aquilo que compreendo como significativo para mim ou que atribuo sentido, será diferente para outra pessoa. Por essa razão é tão importante o compartilhamento autobiográfico das experiências vivenciadas por cada corpo, ao invés de se atribuir um único sentido ou uma única verdade às coisas/objetos e/ou fenômenos.

O diálogo entre as experiências individuais é que tornará possível à práxis reflexiva do saber docente e da formação. Porque em um ambiente formativo e compartilhado “o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (LARROSA, 2002, p. 27) tendo a ver com a formação da personalidade de cada pessoa. É importante frisar, quem nem toda vivência pode ser compreendida como experiência, isso irá depender do sentido que é atribuído a ela por quem a narra, por quem reflete sobre, ainda que essa reflexão possa surgir a partir da experiência de outra pessoa. Temos o costume de associar as vivências à experiência, por elas suscitarem uma relação com a aprendizagem, no entanto, a experiência depende do saber da experiência que é uma forma única e subjetiva de darmos sentido àquilo que nos toca, que acontece.

A experiência não é algo comum, que ocorre de forma única e em qualquer vivência, mesmo que essa última produza algum aprendizado, pelo contrário, a experiência é algo singular, algo que acontece de forma diferente dentro da gente, na fabricação de nossas personalidades e subjetividades. A exemplo disso está a Arte, pois “a obra de arte atua aprofundando e elevando a uma clareza maior a sensação de um todo indefinido e abrangente que acompanha toda experiência normal. Esse todo é então sentido como a expansão de nós mesmos” (Dewey, 2010, p. 350). Dessa forma, a experiência acontece de um processo mais lento, de uma interação que produz sentidos, que produz encontros subjetivos e um repensar em si. Larrosa (2015), admite que pode ser impossível alcançar a verdadeira experiência dentro de uma conjuntura impactada pela crescente informação como a que nos cerca todos os dias, mesmo porque essas informações dificultam o sentir que produz a experiência.

Esse imediatismo da informação nada tem a ver com a experiência em Arte, pois esta ocorre em oposição ao imediato. A Arte é produzida de sentido, ou melhor, ela pode produzir sentidos através do sensível, do poético, da memória e do encontro de nossas construções culturais, históricas e sociais. A relação com produções artísticas ocorre nas simbologias, nas emoções e no encontro da razão e da sensibilidade para produzir significados distintos. Dessa forma, na apreciação ou leitura de uma obra de arte não se pode ter pressa, não deve haver interferências de outras pessoas, pois ela se projeta em uma relação direta com a subjetividade, valorizando nossos conhecimentos para que possamos pensar nessa obra como um

saber pedagógico, sensível ou cultural. Segundo Martins, nas relações com a Arte “as experiências se imbricam com a obra apreciada, estimulando um novo olhar, uma nova compreensão de mundo, das coisas e de si” (2024, p. 11), fazendo com que, quem a aprecia construa novos significados as experiências anteriores.

É importante retornar um pouco a colocação do autor porque ela revela a base argumentativa desta tese, sobre a importância da Arte na reformulação das experiências anteriores e na produção da experiência de si. Ao afirmar que as experiências e a arte estão embricados na produção de novos sentidos, podemos entender que o processo nos leva a novas experiências. Ou seja, para dar sentido a uma obra de arte dependemos de experiências anteriores, esse sentido produzirá novas reflexões sobre o que somos e sobre como essas experiências nos tocam, produzindo então a experiência de si, que seria como uma fabricação do eu (Larrosa, 1994) proveniente das relações com os dispositivos pedagógicos.

A arte pode ser compreendida como um dispositivo pedagógico que nos conduz à experiência, tendo em vista que a experiência ocorre em encontros com memórias visuais e com aquilo que estava esquecido, adormecido e silenciados pelo tempo/espço, em um processo de pausa e sentido. Segundo Larrosa (1994), os encontros que produzem as experiências podem ocorrer a partir de um dispositivo ou aparato que provoca encontros com memórias pessoais; e/ou do compartilhamento coletivo das experiências de outras pessoas. Por exemplo, quando escrevo e compartilho sobre minhas memórias de formação, minhas relações com a produção artística de mulheres ou como fui tocada por suas obras, essas memórias podem afetar outras pessoas que estejam abertas a repensar suas experiências a partir das minhas ou dos dispositivos que apresento como parte das minhas experiências. Essa relação é sempre mútua e pode ocorrer com ambas as partes envolvidas que estejam em processo de interpretação e compartilhamento do presente e do passado.

Se levarmos esse entendimento sobre experiência para a pesquisa-formação, proposta na construção dessa tese, compreendemos como ela acontece em meios relacionais (Josso, 2006) como a Arte, justamente pela possibilidade de produção do sensível que ocorre da relação com tais dispositivos – que nos passam, nos acontecem, nos tocam e nos vibram (Larrosa, 2015). Enquanto pesquisadora deste estudo, debatarei mais adiante como essas relações com a arte foram transcritas através de minhas narrativas [auto]biográficas, ao passo que me remeteram a memórias anteriores em a um processo de reflexão das experiências formativas com

as Artes Visuais. Entendo esse processo como caminho constitutivo da tese, visto que biografar sobre as experiências significa encontrar memórias e [re]significá-las e procurar por elos culturais, sociais, profissionais, educativos e formativos que nos constituem enquanto humanos, docentes e profissionais.

Os encontros subjetivos compartilhados através das minhas narrativas [auto]biográficas e de participantes e interligados por laços simbólicos, memórias, ideias, crenças, diferenças e semelhanças na construção de saberes sobre a formação continuada, podem “tomar a forma de uma adesão a ideias ou a práticas privilegiadas, a apegos a um país distante ou a um tipo de paisagem, de texto literário, de música, de filme. Os laços tornam-se então simbólicos de sentido” (Josso, 2006, p. 377). Eles podem estar interligados pelas proximidades docentes, pelas relações estabelecidas com objetos artísticos adjacentes às nossas formações e a partir do sentido que atribuímos a uma produção artística compartilhada com o grupo.

Essas relações nos conduzem a um outro conceito que ocorre a partir da reflexão das experiências: a *experiência de si*. Entender esse conceito é fundamental para a tese, pois é ele que determina a hipótese apresentada de que a experiência de si se trata de um processo de formação continuada. Como disse no início, experiência e experiência de si, são coisas diferentes, mas uma não existe sem outra, a segunda depende da primeira e é um processo muito mais complexo que vai além do entendimento das relações que estabelecemos com as coisas/acontecimentos. A experiência ocorre em processo externo por meio de outra coisa, a experiência de si ocorre de dentro para fora como uma construção subjetiva.

É preciso esclarecer que mesmo sendo um processo interno, a experiência de si surge da relação com dispositivos ou práticas pedagógicas, os quais modificamos internamente para fabricar nossas identidades e nos [e]configurarmos. Baseado nas teorias de Foucault sobre a *antologia histórica de nós mesmos*, Larrosa (1994), tenta nos explicar como as relações pedagógicas produzem e modificam as experiências que temos de nós mesmas/os, através da reflexão de si, em que “a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos...) de subjetivação” (1994, p. 37). Assim o autor nos esclarece que, “a análise das práticas pedagógicas que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo” (*ibidem*), permitem compreender, sob a chave foucaultiana, como se dão as alterações que a pessoa faz em si mesma, a partir da modificação e regulação das experiências, transformando-as em experiência de si.

Mais adiante entenderemos melhor essa relação, no entanto, já é possível perceber que aparatos e dispositivos pedagógicos atuam como reguladores e modificadores das experiências anteriores, produzindo então o que seria a experiência de si. A experiência de si está no campo das tecnologias do *eu* teorizada por Foucault (2008), na qual existem dispositivos imbricados na fabricação da subjetividade e identidade humana. Foucault analisa as *tecnologias do eu*, primeiramente a partir dos saberes sobre a dominação dos corpos, a imposição da loucura como forma de controle das tecnologias de dominação ligadas à governabilidade. Ou seja, inicialmente as averiguações das formulações do *eu*, estavam imbricadas às análises de dominação do poder, do ser e do saber, para mais tarde passarem a compreender as formas como cada ser atua sobre si, no cuidado de si.

A teoria de Foucault sobre a fabricação dos corpos é inerente ao processo formativo e as construções de identidades humanas, docentes, profissionais etc. Segundo sua teoria somos fabricados a partir de aparatos pedagógicos, sejam eles bons ou ruins, que interferem nas formas como nos vemos ou como nos projetamos. Como quando, por exemplo, há o domínio do ser por meio de imposições de padrões normativos sobre a saúde mental e a sexualidade, que busca controlar os corpos através de diagnósticos de loucura.

No ensaio “a hermenêutica do sujeito” (2010), organizado através de textos extraídos de seu curso de formação, realizado no Collège de France, Foucault discute sobre as diversas linhas filosóficas, de tempos distintos, que tratam das formações do ser, das subjetividades, do cuidado e dessas relações com a verdade, na construção do entendimento de si. Em uma dessas palestras, quando questionado sobre como podemos encontrar a verdade, Foucault apontou, a partir de uma ideia neoplatoniana, a seguinte questão: “a que preço posso ter acesso a verdade? Esse preço é posto sobre o próprio sujeito sob a seguinte forma: qual trabalho devo operar em mim mesmo, qual a elaboração devo fazer [...] para poder ter acesso a verdade?” (Foucault, 2010, p. 171). Sua resposta pode suscitar dúvidas, mas ao longo de suas discussões podemos compreender que a verdade é uma forma de encontro pessoal, em que o importante é o cuidado de si, a percepção de si e as modificações que realizamos em nós mesmos. Uma direção que dar a entender que o que importa não é uma verdade, mas a produção de experiências como propõe Larrosa (2015).

A explanação de Foucault indica que existe um ponto de virada existencial, no qual nos percebemos e nos modificamos, como seres capazes de construir as

próprias verdades, livres do domínio do ser e dos dispositivos tecnológicos que nos controlam. As discussões do autor sobre sujeito e verdade nos direcionam para a compreensão de sua teoria sobre as *tecnologias do eu* e como esta conceituação se relaciona a teoria desenvolvida por Larrosa (1994) sobre produção das experiências de si.

Então voltando a Larrosa (1994) e à experiência de si, podemos agora traduzir a teoria de Foucault sob a ótica de novos aparatos e dispositivos pedagógicos de fabricação humana no cuidado de si. Esse cuidado de si, também aparece na articulação com a Educação para formação de si nos textos de Josso (2010). Embora pareça uma reflexão terapêutica da formação de si, ele também faz parte da produção das experiências de si, ao passo que denota uma transformação de si a partir de percepções sobre aquilo que não é benéfico ou que é, à pessoa que realiza a reflexão. “a experiência de si, também é algo histórico e culturalmente contingente, na medida em que sua produção adota formas “singulares” (Larrosa, 1994, p. 41), dessa maneira ela se produz de uma relação antropológica com o contexto sociocultural ao qual pertencemos e não de uma essência natural. Assim Larrosa nos explica que

A experiência de si, em suma, pode ser analisada em sua constituição histórica, em sua singularidade e em sua contingência, a partir de uma arqueologia das problematizações e de uma pedagogia das práticas de si. E o que aparece agora como “peculiar”, como histórico e contingente, não são já apenas as ideias e os comportamentos, mas o ser mesmo do sujeito, a ontologia mesma do eu ou da pessoa humana na qual nos reconhecemos no que somos. (1994, p. 42).

Para Larrosa a experiência de si acontece no território subjetivo, ao passo que cada pessoa permite ser tocada pelas experiências que fazem parte de suas histórias. O primeiro momento da experiência de si começa quando há uma reflexão sobre si mesmo, de modo passional, em que a pessoa está aberta as possibilidades das experiências. O “*sujeito da experiência*” é nomeado por Larrosa como ‘alguém passional’, no sentido de que está disposto a ser tocado pelas experiências. Essa pessoa não é desprovida de ação, muito pelo contrário, pois age sobre si mesmo, modificando suas formas de ser, na fabricação de outro ser que é transformado pela ação da [re]interpretação de si em um processo de [auto]formação.

Aqui a passionalidade tem a ver com estar disposta/o a receber, para se alterar e cuidar de si mesmo num processo de transição das normativas que nos constituem

para uma outra identidade. Por isso o sujeito passional não é desprovido de conhecimento ou ação, ele tem sua própria força, expressa na forma de uma práxis. O que ocorre é que a experiência de si se trata de um saber distinto do saber científico ou da informação, como uma práxis que a distingue da técnica do trabalho. É um saber que se dá na relação entre conhecimento, vida e formação e é determinado por uma pessoa em particular. “Essa produção e mediação pedagógica da relação da pessoa consigo mesma tem especial importância em vários contextos educativos” (Larrosa, 1994, p. 44), no qual ao se [re]interpretar a pessoa também se compara com outras pessoas numa relação de alteridade, para compreender que, embora impactada pelo mesmo contexto, é diferente.

Ainda no domínio educativo, Larrosa aponta para as experiências de si no processo de *histórias de vida* e nas *narrativas de formação* como uma tomada de consciência de si, em que “o que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos” (1994, p. 47). Larrosa explica o sentido dessa colocação com a formação, analisando como isso se projeta por meio da autorreflexão que a/o docente faz de si mesmo, através de uma mediação pedagógica da experiência de si que se produz nas práticas

para a formação inicial e permanente do professorado, nas quais o que se pretende é que os participantes problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem a forma pela qual construíram sua identidade pessoal em relação a seu trabalho profissional (Larrosa, 1994, p. 47).

É desse ponto de reflexão do autor que falarei sobre a experiência de si como uma possibilidade de formação continuada docente, no próximo item desse capítulo. Por enquanto, continuarei a explicar o processo de produção da experiência de si como algo constituído a partir de dispositivos pedagógicos que fabricam, no interior de sujeitos, experiências que alteram as relações que estes possuem consigo e em suas práticas (Larrosa, 1994). Esses dispositivos podem ser encontrados em uma aula, em espaços não-formais, em encontros coletivos e/ou em objetos que de alguma forma promovam uma modificação na maneira como pessoa enxerga si mesma.

E o que são de fato esses dispositivos pedagógicos? Como dito anteriormente, Larrosa pensa nas experiências de si a partir da teoria de Foucault, sobre as tecnologias do *eu*, em que ele discute como a pessoa humana se fabrica e opera transformações sobre si mesma através da reflexão sobre dispositivos pedagógicos

subjetivados. Portanto, um dispositivo pedagógico será qualquer objeto/espço/lugar ou fenômeno, que ao ser subjetivado e problematizado transforma as experiências em experiências de si. Para Larrosa “o ser humano, na medida em que mantém uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e se medeia” (1994, p. 54). Esses mecanismos determinam a maneira como nos fabricamos e ao refletir sobre eles, produzimos um processo de [re]interpretação, julgamentos e mudanças que podem ser externados à medida que narramos sobre nós mesmas/os.

Esses dispositivos pedagógicos podem estar presentes em qualquer lugar, como nas relações culturais que estabelecemos com outras pessoas, em um encontro religioso, em uma oficina de escrita, em uma manifestação social, em um encontro cultural, na interação artística ou em qualquer lugar/espço e objeto que possuam proporcionar experiências que ajudem na reflexão da pessoa sobre si. O importante é compreender que “tomar os dispositivos pedagógicos como constitutivos da subjetividade é adotar um ponto de vista pragmático sobre a experiência de si” (Larrosa, 1994, p. 54).

Até aqui procurei esclarecer como se constituem os conceitos de experiências e experiência de si, mais adiante tentarei esclarecer como esses dois conceitos se relacionam com Arte de forma pedagógica para pensarmos em nossas construções de si. Para isso, apontarei como a atribuição dos dispositivos pedagógicos, que formulam as experiências de si, podem, especialmente, ser compreendidos como as produções artísticas. Assim, buscarei esclarecer como a Arte compreendida como um dispositivo pedagógico produz as experiências que nos constituem e ao analisarmos essa aplicação as transformamos em experiência de si, que ao fim ao cabo seria entendido como possibilidade de formação continuada para docentes desse campo.

2.3. Arte e experiência de si nas narrativas [auto]biográficas como saída epistêmica na pesquisa-formação

Por muito tempo as pesquisas sociais foram realizadas a partir de relações hierarquizadas e de poder entre pesquisadoras/es sujeitos e objetos de estudo, nas quais os seres humanos e os fenômenos analisados eram sempre outros e não a si próprios. Seja como for, eram pesquisas organizadas a partir de metodologias positivistas e exploratórias que desconsideravam a/o pesquisador/a como

pertencentes ao problema pesquisado. Tais pesquisas, fruto da herança colonial e eurocêntrica, ainda são vigentes e fazem parte da produção do conhecimento contemporâneo tanto no Norte como no Sul Global. Entretanto, é cada vez mais evidente que outras pesquisas surjam para avaliar os fenômenos sociais do ponto de vista da decolonialidade, na qual a/o investigador se insere na pesquisa como parte do problema analisado ou como aprendente do processo. Conforme Dulce e Malheiros (2021, p. 177) “o pensamento decolonial tem contribuído para pensar a América Latina desde a América Latina, numa ruptura com a retórica da modernidade e a lógica da ‘colonialidade’ e suas diversas derivações”.

Desse modo, o pensamento decolonial tem gerado uma desobediência epistêmica que produz pesquisas baseadas em métodos variados, emergentes e proveniente das demandas do próprio lugar de construção da investigação, como no caso da pesquisa-formação e das narrativas [auto]biográficas. A partir dessas duas perspectivas, podemos observar a insurgência de pesquisas que buscam pela ruptura epistêmica eurocêntrica através do enfrentamento às imposições da ciência tradicional, resultantes do processo de colonização e de sua continuidade através da colonialidade produzida pelo capitalismo e pelo neoliberalismo – a corrente mais opressora e distópica do mundo globalizado.

Pesquisas que são encaminhadas através de metodologias participativas como as narrativas de formação ou narrativas [auto]biográficas demonstram a possibilidade de investigações que retratam ligações paritárias entre quem pesquisa e as/os envolvidas/os, rompendo com as heranças eurocêntricas deixadas pela colonização e perpetuadas pelo capitalismo. Nesse tipo de investigação, segundo Silva e Santos “o sujeito e a sua reflexividade são apostas do processo de conhecimento e atua como possibilidade de romper com o padrão eurocêntrico, aliando-se à liberdade de instrumentos e linguagens, permitindo o descobrimento de si e do outro” (2022, p. 119). Em muitas dessas pesquisas a formação e sua continuidade está no centro do debate científico através das relações que a pessoa estabelece com a natureza, com as estruturas sociais, com a cultura, com o coletivo e consigo mesma.

A subjetividade, determinante nessas pesquisas, ainda é vista dentro de um paradigma a ser rompido para que a produção do conhecimento científico aconteça de forma decolonial e alinhada com a realidade do Sul Global. Ela tem um papel fundamental no processo investigativo dessa pesquisa de tese, principalmente porque permite valorizar as relações que estabelecemos com a Arte e a visão que temos dela

dentro de uma dinâmica decolonial, de enfrentamento, resistências e produção das experiências de si. Ao fim e ao cabo, a investigação sob a ótica subjetiva destaca a importância da reflexão e da [auto]formação no processo de formação continuada.

A subjetividade, empenhada na produção de experiências de si, conduz às narrativas orais que retificam as histórias de vida e o cotidiano, como por exemplo, dos povos racializados pela colonização. Por meio da relação da subjetividade com a ancestralidade surgem outras histórias que se convertem em enfrentamento às imposições da colonialidade e como forma de [re]escritas de si, como iremos observar mais adiante, de maneira visual, nas obras de algumas artistas negras escolhidas para o estudo. Essas outras histórias presentes nos dispositivos pedagógicos podem ser subjetivadas durante as relações experienciais que estabelecemos com as produções artísticas. Assim, a subjetividade é um ponto essencial para pensar nas experiências de si nas relações com a Arte e em pesquisas participativas em que se pretende construir um conhecimento coletivo a respeito da formação.

A exemplo disso, temos as pesquisas autobiográficas e biográficas que investem nas narrativas [auto]biográficas, diários de itinerância, histórias de vida e processos investigativos-formativos para analisar a formação da/do pesquisador/a como parte integrante da pesquisa, a partir de sua subjetividade. Como aponta Pezzato *et al* é nas aventuras das escritas em diários que “encontramos fragmentos de memórias dessas histórias espalhadas, aguardando ser lhes dada outra leitura para outras histórias, no intuito de compor sentidos” (Pezzato *et al* 2023, p. 3). Esse apontamento tem uma relação direta com a produção de narrativas [auto]biográficas empregadas na transcrição das experiências de si em relação à Arte.

As autoras ainda afirmam que a memória revisitada a partir do presente, acende recordações, lembranças, sentidos, cheiros e imagens que ressignificam o passado (Pezzato *et al*, 2023) atribuindo um novo sentido à vida. Dessa maneira, as investigações autobiográficas e biográficas proporcionam um aprendizado de si e do coletivo a partir das relações com meio, transformando as experiências em experiência de si (Larrosa, 1994). Conforme apontam Silva e Santos “a autobiografia corresponde a pesquisa voltada para a autorreflexão, que possibilita ao pesquisador-pesquisado um movimento de reflexão das imbricações de suas narrativas” (2022, p. 118). Ou seja, a/do pesquisadora/or se torna parte da investigação e parte do processo de formação ao mesmo tempo que analisa o tema investigado.

Essas reflexões presentes nas narrativas [auto]biográficas transcrevem os conhecimentos de si elaborados a partir das experiências que atravessam e tocam a/o narradora/or. Trata-se de uma comunicação possível apenas no âmbito de um processo [auto]biográfico, no qual determinadas experiências são reconhecidas como parte constitutiva da formação. Simultaneamente, a reflexão sobre essas vivências promove uma [re]interpretação e uma transformação subjetiva que contribui para a construção das experiências de si. Assim, ao analisarmos nossas relações com a Arte, desenvolvemos um processo biográfico que nos permite revisitar essas experiências como elementos fundamentais na constituição das experiências de si.

A partir das narrativas de formação ou narrativas [auto]biográficas eu pude me envolver na pesquisa, analisando minhas relações experienciais com a Arte. Esse movimento participativo foi embasado na construção coletiva do conhecimento cultural e social, que combina “a razão e o amor com o corpo e o coração, como fazem os povos originários a partir das sabedorias das suas práticas ancestrais” (Dulce e Malheiros, 2021, p. 180). Os ensinamentos de povos ancestrais e originários tem relação também com os ensinamentos de Paulo Freire (2014) e sua visão epistêmico-filosófica-metodológica de educação, que é construída através das relações de amorosidade, respeito, liberdade e das relações que estabelecemos uns com os outros, com as nossas realidades latino-americanas, sertanejas, indígenas, afros, caribenhas etc.

Paulo Freire, talvez o primeiro teórico social e pedagogo decolonial brasileiro, nos ensinou que a construção de uma pedagogia decolonial precisa proporcionar a formação popular engajada na luta social, na conscientização de si e do mundo e no enfrentamento às formas de opressão. Por meio dos ensinamentos de Freire (2014) podemos desenvolver pesquisas engajadas na mudança do *modus operandi* imposto pela modernidade, na qual se mantêm pesquisas que não valorizam as subjetividades. Assim, desenvolvendo narrativas, metodologias e epistemes decoloniais que, ao fim e ao cabo, possam possibilitar a construção de um conhecimento científico alicerçado nas realidades do Sul Global e nos aprendizados de si, construiremos conhecimentos que se relacionam com as realidades de nosso lugar epistêmico.

Autoras brasileiras como Maria Helena Abrahão têm teorizado sobre as possibilidades das pesquisas autobiográficas, realizadas através de abordagens metodológicas como *histórias de vida* e as *narrativas de formação*, na compreensão dos dispositivos e fenômenos que a constituem a própria formação. Segundo a autora,

“a reflexão (auto)biográfica assim empreendida resulta trazer o sujeito da narração, o narrador, para o centro do processo de compreensão das trajetórias da própria formação e profissionalização, bem como a autoria real das escritas de si” (Abrahão, 2013, p. 8). Assim, o procedimento me permitiu expor as experiências que fazem parte de minhas interações com as produções artísticas de mulheres na construção de minha formação docente continuada.

Nesse sentido, compreendo que as narrativas (auto)biográficas foram essenciais para se construir epistemes que integram as histórias de vida e de formação como processos de articulação que privilegia a “atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se representa e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico” (Delory-Momberger, 2008, p. 26). Essa abordagem de pesquisa, iniciada por Gaston Pineau em coautoria com Marie-Michèle nos anos de 1980, têm crescido bastante nas pesquisas em Educação no Brasil, sob influências teóricas das autoras francesas Marie-Christine Josso e Christine Delory-Momberger, e por ser capaz de revelar as epistemologias emergentes presentes nos cotidianos latino-americanos.

Pesquisar sobre as experiências de si com a Arte através de narrativas escritas por mim e professoras/es-participantes é um processo parecido com o que fez Walter Benjamim ao escrever sobre sua infância em Berlin, no ensaio “Infância em Berlim por volta de 1900”, no qual ele relata sobre o contexto de sua cidade, das coisas banais, simples e cotidianas como constituintes de sua formação. Nesse mesmo ensaio, Benjamim faz uma relação entre as lembranças de sua formação e a ruptura cultural ocasionada pela ascensão do nazismo, nos revelando um processo de conhecimento de si a partir da reinterpretação do passado. As imagens acessadas de sua infância e do contexto em que vivia foram fundamentais para o repensar em si e nas suas experiências formativas. Seguindo o exemplo das escritas Benjamim, podemos pensar o mesmo com relação as imagens artísticas que surgem nas narrativas de si, nas quais articulamos memória e conhecimento para nos redescobrimos, em meio à crise exercida pelo capitalismo no contexto atual.

O capitalismo e a modernidade tentam a todo momento cercear nossas rotinas com elementos sem sentido, através de novidades, mercadorias de consumo e imediatismo. Cenário patente atualmente. Mas ao oposto disso, temos as Artes e a possibilidade das escritas pessoais que despertam nossas experiências e revelam as relações pedagógicas que estabelecemos com determinados tempos, espaços e

objetos em nossas formações. Esse processo possibilita uma autoformação que permite a reconstrução de nossas formas de ser e agir. Apoiada na teoria de Pineau, Bragança explica que “a autoformação é a dimensão pessoal de reencontro reflexivo em que as questões do presente, levam-nos a problematizar o passado e a construir projeto sobre o futuro” (2011, p. 159). Temos então o encontro com o passado, [re]interpretando-o para a construção do presente.

Nos escombros com as memórias soterradas pelo imediatismo do cotidiano, procuramos os sentidos de nossa existência nas formas de ser e de agir, assim como o que compõe nossa formação através da reflexão das experiências que nos constituem enquanto sujeitos formadores, artistas, professoras/es, pesquisadoras/es e compositores de outras realidades que tentam resistir as amarras da modernidade. “Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades” (Josso, 2007, 415). A narrativa de si e a busca pela compreensão das experiências de si, como caminho contínuo de formação, compõem as formas de resistência epistêmica que rompem com os padrões de pesquisa normatizadas pela ciência moderna.

Benjamim nos apontou o caminho da resistência epistêmica e da rebeldia investigativa por meio das narrativas de si e através de uma teoria crítica que buscava a transformação de sua realidade. Suas escritas sobre as memórias da infância na virada do século foram, sobretudo, um ato político (Jeffries, 2018) que procurava atribuir ao passado perdido um sentido para sua existência. Sua visitação ao passado não era um ato nostálgico, mas um processo de escavação das memórias que o constituíam enquanto um sujeito sem lar, exilado de seu próprio passado, cidade e realidade, para então se [re]construir como alguém dotado de experiências e como um “lugar” (Larrosa, 1994) de experiências em si.

Para ele, o encontro com suas memórias, era como um lugar/tempo de reconstrução de si, que podemos entender como uma reflexividade que leva à experiência de si, entendida na tese como formação continuada. Benjamim descreve que a memória “é o lugar da vivência passada, assim como a terra é o lugar no qual as cidades mortas jazem enterradas. Aquele que busca se aproximar de seu próprio passado enterrado deve se comportar” (Benjamim, 1932, p. XII) como alguém que escava suas memórias, como se escavasse a terra e revirasse o solo em busca dos elementos perdidos, das estruturas perdidas das cidades esquecidas.

Seguindo as prerrogativas trilhadas por Benjamim, podemos revirar nossas memórias formativas, nossas experiências artísticas, contextos e histórias, a fim de aspirar uma episteme coletiva que fortalece as experimentações de si como imperativas no processo de redescoberta de si e de formação continuada. Essas escavações nos permitem encontros visuais com memórias e com as experiências que nos passaram e alteraram a forma como agimos, como somos. Esses encontros, testemunhados nas escritas narrativas revelam nossas experiências e fabricação de experiências de si que ocorrem da transformação que fazemos em nós a partir de uma [re]interpretação das experiências formadoras. Josso (2010) explica que as experiências relatadas podem ser tornar formadoras ao passo que identificamos na recordações-referências, elementos que constituem a formação. A autora explica ainda que

recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi apreendido (saber-fazer e conhecimento) serve, daí para frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida (Josso, 2004, p. 40).

Dessa forma, falar sobre Arte nas relações com experiência através das narrativas [auto]biográficas, nos permite traduzir um processo da viagem memorial que revela nossas fabricações pessoais e os elementos que constituem nossas formações docentes, humanas, profissionais, forjadas a partir de nossas experiências. Há um tempo, comecei o exercício de narrar sobre essas experiências a partir de encontros com minha história de vida e lembranças que foram surgindo durante a escrita. Nas escritas pude lembrar das minhas relações com os livros, como eram poucos em minha casa e como me chamavam a atenção pelas ilustrações. Assim, percebi que durante o tempo em que não sabia ler, as visualidades eram as mais impactantes na formulação de minhas memórias. Foram, talvez, essas ilustrações ou imagens de obras de artes presentes em enciclopédias que me levaram a gostar da Arte, a ter interesse em ser artista e mais tarde professora de Artes Visuais.

Escavar essas memórias me ajudou a desvelar os pontos de interesse que conduziram minha escolha profissional pela Arte – inicialmente como artista e depois como professora. Acredito que o prazer pela leitura e interpretação das imagens, presentes nas enciclopédias, e o incentivo de minha mãe que apontaram os caminhos

formativos como artista e mais tarde como docente. Pensando bem, é com essa reflexão no presente que começo a entender meu passado e a constituição de mim a partir de uma viagem que começa no ato de escrita e leva às memórias profundas, a processos culturais e sociais que resultaram em mim, em minha identidade e aos elementos que escreveram a minha trajetória em busca pelo conhecimento de mim e do mundo que vivo.

A viagem de descoberta, encontros e [re]escritas se dão pela narrativa da “experiência humana, pessoal/social” (Abrahão, 2009, p. 14) em um processo que articula o tempo vivido, o tempo narrado e o tempo fenomenológico. Na realidade, “a perspectiva tridimensional do tempo narrado, também se apresenta no tempo pensado/vivenciado, com as ambiguidades e, mesmo, contradições no seio dessas três instâncias, passado, presente, futuro” (Abrahão, 2009, p. 14). Por isso que ao revisitar camadas mais profundas de minha memória me deparo com contradições de mim mesma e daquilo que eu não achava que tinha sido essencial em minha formação. A própria releitura produz uma experiência que leva a experiência de si.

Essa caminhada é como um projeto de consciência de si, no qual vamos nos reconhecendo e nos construindo através do aprofundamento de nossas sensibilidades e do reconhecimento de nossa história de vida. Tal reconhecimento implica perceber a complexidade das identidades que constituem a nossa existência, como um autorretrato que estrutura nossas formas de se projetar no mundo para enfim chegarmos à consciência de nossa vida. Conforme Josso,

Para chegar ao objetivo último desse projeto de conhecimento, ou seja, a um projeto de si auto-orientado, é necessário a tomada de consciência inerente à passagem de uma compreensão da formação do sujeito para o conhecimento das características da sua subjetividade em exercício (2012, p. 22-23).

Escrever essa caminhada através de uma narrativa biográfica pode ser uma aventura, uma trilha tortuosa de encontros e paradigmas, mas, também, de descobertas e recriações e de (auto)formação através de histórias de vida que revelam nossas experiências formativas. Aliás, a narrativa e a oralidade sempre estiveram presentes na minha vida desde a infância, através da minha mãe, de sua maneira de contar os “causos”, as histórias alheias que ela criava e recriava. Minha mãe sempre teve uma grande habilidade de contar histórias, de fazer vozes, gestos e trejeitos, com detalhes espaciais e temporais, que criava em minha mente uma outra

história, cada vez que ela contava a mesma história. Buscando pelas lembranças de minha mãe na minha existência e nas minhas formas de ser e fazer, busco, também, pelo entrecruzamento de subjetividades singular e plural (Josso, 2018) que me ajudam pensar em minha formação através da alteridade.

Entre idas e vindas de memórias, encontro com minha mãe em um porto de atração (Josso, 2006), que me faz sair do presente para viajar até o passado e encontrar os elos que ajudam a construir o futuro. Foi minha mãe, com seu jeito bem-humorado e recheado da cultura nordestina que me ensinou a criar histórias, a contar histórias e gostar de histórias. Ela me ensinou a usar determinados estilos de prosa, determinadas linguagens que tornavam a narrativa mais interessante para a outra pessoa que é envolvida na conversa, na construção e na recriação imaginada de uma história. De maneira inconsciente, minha mãe me ensinou que a narrativa deve ser baseada em fatos experienciais que possuam algum significado para a nossa existência, mesmo que seja através da [re]interpretação do passado.

Quando narramos uma história produzimos sentido para ela de acordo com a visão que temos do mundo e a partir da reflexão que fazemos de nossas experiências durante a narrativa. É como um encontro com o mundo que pertencemos (cultural, social, étnico, racial) para descobrir nossas heranças durante o processo narrativo. Como no caso das lembranças que narrei com a minha mãe, ao apontar sua herança cultural nordestina na forma de contar sobre a vida. Indo para o Rio de Janeiro, ela levou consigo essa herança e me ensinou desde pequena a criar histórias ou a saber contar uma história verdadeiramente criativa. A mulher sempre foi *danada* na forma com que narrava suas histórias de vida, suas aventuras de solteirice, suas travessuras de criança, suas perdas e seus ganhos, suas angústias e alegrias.

Eu fui crescendo nesse ambiente, onde a oralidade era uma constante, era uma forma de falar da vida, de se recriar e de criar imagens, como artefatos ou dispositivos da criação e da invenção de si. Na verdade, eu mal sabia que estava aprendendo sobre a narrativa (auto)biográfica com uma mulher que nem chegou a terminar o antigo ginásio. A capacidade narrativa e biográfica da minha mãe não era algo aprendido nos livros, mas parte de sua cultura e das experiências que a constituíram durante sua formação não-formal. Ou seja, toda sua construção narrativa era fruto, principalmente, memórias visuais, de aprendizagens ancestrais e das relações dialógicas que estabeleceu com outras pessoas durante sua trajetória de vida.

Era uma herança ancestral, passada da vó, passada da mãe, passada da tia, passada da prima, antes mesmo de existir qualquer investigação científica sobre isso. Sem saber, minha mãe aportava em um ponto do passado, a partir de um ponto presente, para contar suas histórias e percepções sociais em idas e vindas, como nos ensina Josso (2006). Ao mesmo tempo, minha mãe despertou em mim essa capacidade da oralidade, da vontade de aportar no passado ou de encontrar dispositivos do presente que levem às memórias, para contar as histórias de vida que me constituíram, na busca por uma consciência de minha formação e da compreensão subjetiva de minha complexa identidade.

Enquanto escrevo sobre tudo isso, percebo que foi nas histórias que ela contava sobre sua vida, em suas coleções de livros, na contação dos contos de fada, a partir de sua própria visão, que aprendi a usar as imagens das produções artísticas como dispositivos do presente, para encontrar meu passado. A herança formativa, construída nas relações de alteridade com minha mãe, produziram em mim esse despertar o passado a partir das visualidades do presente, a partir das experiências que me passam através das produções artísticas de mulheres. Se para minha mãe o encontro com passado surgia a partir de uma conversa do presente, para mim isso pode ocorrer a partir de um dispositivo pedagógico visual como as produções artísticas de mulheres.

Essa busca pela compreensão da formação se faz por meio de um processo pedagógico, que ao ser narrado de forma (auto)biográfica nos permite encontrar fatos ocorridos que revelam o sentido de uma vida (Abrahão, 2009). Em Educação, a pesquisa (auto)biográfica amplia e produz um conhecimento sobre a pessoa em formação, sobre suas relações com o território, com a ancestralidade, com a/o outra/o, com os tempos de aprendizagem, com os modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos. Narrar uma história de vida a partir de encontros com memórias do passado e da relação com outras pessoas, como fiz com minha mãe, não se baseia em escrever uma biografia cronológica, mas encontrar pontos de ancoragem que permitem trilhar um caminho para o conhecimento de si e para o conhecimento social e cultural do qual pertencemos.

Pensando no rompimento com as estruturas de poder é que decidi investir na narrativa (auto)biográfica como procedimento investigativo de minhas experiências com Arte, por possibilitar encontrar o caminho constituinte que me forjou como um corpo biográfico e existencial, durante a escrita. Segundo aponta Josso (2012, p. 24),

“o corpo tal como é evocado nas narrativas de formação ocupa um lugar maior sob diferentes aspectos, mesmo se o autor da narrativa não está sempre consciente disso ou deixa de explicitá-lo”. Ou seja, mesmo sem perceber, quando falo da relação com a minha mãe, falo também do meu corpo como propriedade forjada de processos sociais, culturais, sensíveis, de cuidado, de formação e de aprendizado. Falo de um corpo que registra as experiências formadoras, que guarda cicatrizes, que aprende ao longo da vida e entende quem é no processo de tomada de consciência de si.

O corpo formado por razão, sensibilidade, movimento e consciência existencial, registra as experiências que auxiliam na viagem atemporal em busca de sentidos para outras experiências, como um sistema único, constituído das formas de ser e estar no mundo. Durante a viagem feita subjetivamente até o passado, somos viajantes e curadores do inventário que organiza os acontecimentos, os lugares e os caminhos de nossa existência como um aprendizado sociocultural daquilo que nos passa, ou seja, da experiência. “Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um” (Josso, 2012, p. 21), são o encontro cognitivo do corpo e da mente em um caminho único que busca desvelar àquilo que nos move e tem sentido para nossa existência.

Nos últimos anos, passei a me interessar pela minha formação através da reflexão de minhas experiências e daquilo que me move como professora, feminista, pesquisadora, mãe e artista. Nesse processo, fui ao encontro dos elementos culturais, sociais e sensíveis que me constituem nas relações com a Arte produzida por mulheres, como um processo pedagógico de conscientização social (Freire, 2014) e formativo de mim. Tal processo só foi possível de ser revelado através da escrita (auto)biográfica, na qual retomo a reflexiva das experiências que constituem minha caminhada nas Artes Visuais, minha escolha pelo professorado e meu apresso pelas produções artísticas de mulheres.

A partir dessa relação formativa e dialógica com mulheres artistas, é que pretendo conduzir as escritas do próximo capítulo, porque falar da importância de suas obras em minha formação, de maneira (auto)biográfica, significa falar de um processo de consciência social e cultural intermediado pelas imagens e pelas visualidades que constituem minha existência e experiência de si. Vale ressaltar que as visualidades na perspectiva de Mirzoeff (2016), não são apenas imagens, são construções socio-filosóficas e ideológicas de uma realidade projetada por alguém ou por um grupo, normalmente hegemônico. Tal esclarecimento é importante para o entendimento da

abordagem que utilizo para falar das mulheres artistas em minha formação e da interpretação imagética que faço de suas produções.

2.4. O minicurso como ambiente epistêmico de pesquisa-formação e produção de experiências

Em investigações sobre a formação docente é sempre importante estabelecer relações afetivas com pares de atuação e um processo mútuo de aprendizagem. Pensando nisso, organizei um minicurso que articulou conhecimento, aprendizagem, investigação e formação como forma de abordagem empírica e de produção de dados. Dessa maneira, ele foi pensado para atender os interesses de pesquisa apresentada ao Doutorado em Educação sobre a importância da experiência de si em diálogo com a Arte na formação docente continuada. Vale lembrar que a palavra Arte se refere às Artes Visuais, portanto, foram elas que designaram as atividades pedagógicas do minicurso. Nesse contexto, elas apareceram como epistemes culturais e como dispositivos pedagógicos essenciais ao desenvolvimento das escritas [auto]biográficas e das reflexões de si.

Mais adiante falarei sobre a importância das imagens artísticas na realização das atividades desenvolvidas durante o minicurso, por hora irei me ater as bases epistemológicas que fundamentam sua construção, como é o caso da pesquisa-formação. Para isso é preciso entender que a pesquisa-formação não se trata somente de um procedimento metodológico, mas de uma teoria epistêmica-metodológica-sociológica que proporciona uma formação durante o processo de investigação e de conscientização de si. Mesmo porque a investigação e a tomada de consciência estão atreladas ao entendimento de que a reflexão depende da formação. Josso explica a especificidade da pesquisa-formação analisado que

é com esta condição entre o conhecimento de si como entidade psicossomática e o conhecimento das objetivações empenhadas na pesquisa que intervém a especificidade da pesquisa-formação, não mais apenas como prática de uma consciência engajada, mas como prática da consciência da consciência (Josso, 2010, p. 123).

Nessa abordagem o que mais importa é o saber construído através da práxis e da integração coletiva (Josso, 2010), na qual a/pesquisadora/or também se torna aprendente. Assim, os objetivos do minicurso eram voltados a produção do

conhecimento como fruto da “tomada de consciência da dimensão histórica da formação do humano, enquanto este cria uma cultura que organiza – e, portanto, transforma – suas condições físico-biológicas de sobrevivência” (Josso, 2010, p. 103) em um processo de aprendizagem de si e da alteridade. Essa constatação nos ajuda a perceber na pesquisa-formação há um objetivo de transformação, na qual pode haver formação e investigação simultaneamente.

Visando esses objetivos o projeto do minicurso foi apresentado, durante a qualificação e aprovado pela banca avaliadora, como possibilidade de campo investigativo e formativo a ser construído sob a ótica da pesquisa-formação. Assim, aprovação possibilitou a organização de ambiente de produção de dados, como, também, de formação e construção de saberes.

O projeto do minicurso foi inicialmente pensado como um lugar de encontro regional e presencial que reuniria professoras/es de Artes Visuais da cidade de Pelotas. Essa organização tinha como objetivo analisar as experiências de professoras/es de Artes Visuais, que se formaram nas mesmas instituições e/ou que exerciam suas atividades pedagógicas em ambientes semelhantes. Entretanto, com a dificuldade em organizar o minicurso de forma presencial, junto à Secretaria Municipal de Educação e Desporto, o projeto foi passado para o espaço virtual. Tal mudança para o formato online possibilitou uma maior abrangência participativa e a construção de um ambiente de pesquisa-formação que reuniu vozes de várias cidades do Brasil com contextos diversos e com histórias distintas, tornando o processo relacional muito mais produtivo e plural do que seria possível em uma proposta regional.

Feitas as alterações, o objetivo do minicurso era formar o grupo e investigar, coletivamente, de que maneira as produções artísticas constituem nossas experiências e nos transformam no processo. Dessa reflexão partimos para a construção de narrativas [auto]biográficas, nas quais as análises se tornaram um processo de conhecimento de si e de interpretação das histórias de vida. Além disso, as escritas produzidas se tornaram os dados da “pesquisa de campo”, que, posteriormente, interpretei em diálogo com minhas próprias narrativas [auto]biográficas para compreender a formulação das experiências no processo de formação continuada.

Dessas interpretações havia a probabilidade de averiguar as possibilidades da formação continuada, identificando como ocorreram as mudanças nas formas de ser

e agir, resultantes das experiências com a Arte. Para ser mais clara, o objetivo do minicurso era tanto formador como investigativo, em que, durante a investigação, fosse ocorrendo também a formação continuada a partir das experiências de si (processo de [re]estruturação de si, de retomada de si). Essas reflexões apareçam em minhas narrativas [auto]biográficas e nas de participantes que falaram sobre suas formações e atuações a partir de reflexões das experiências feitas a partir de determinadas imagens artísticas. Larrosa explica que

a atividade com narrativas pessoais ou histórias de vida na educação de adultos não está dirigida à tomada de consciência, mas é em seu interior, em suas regras e no modo de sua realização, que a tomada de consciência como transformação da experiência de si é normativamente produzida e praticamente produzida” (Larrosa, 1994, p. 55).

Ou seja, segundo o autor a escrita por si só não se caracteriza como tomada de consciência, mas o meio como chegamos a reflexão das experiências de si, que nada mais é que um processo de retomada e transformação que fabrica nossas formas de ser e agir. Dessa maneira, foi partir das constatações e apuração dos dados produzidos durante o minicurso e das relações estabelecidas entre a narrativa e a produção de experiências que cheguei ao título dessa tese, *Arte e experiência de si como processo de formação continuada nas narrativas [auto]biográficas de professoras/es de Artes Visuais*. Quero dizer com isso que as experiências com a Arte e as experiências de si, puderam ser reveladas através das narrativas de formação desenvolvidas por professoras/es de Artes Visuais durante o minicurso. Sem essas escritas não seria possível interpretar as experiências relacionais e formativas que professoras/es possuem com a Arte e como estas são transformadas em experiências de si. Ao mesmo tempo, sem o minicurso essa escrita também não seria possível.

Por isso que o minicurso foi pensando como um campo de pesquisa-formação, justamente por possibilitar a interação, a socialização de histórias, a análise da formação, a produção de narrativas que se tornaram dados para a pesquisa. Essas escritas podem ser viabilizadas através de uma abordagem biográfica (Josso, 2010) e/ou da *biografização* (Delory-Momberguer, 2008). Ambas são inerentes à pesquisa-formação e facilitam o processo das escritas de si ou nas narrativas [auto]biográficas. Uma entrevista não seria o bastante para revelar os trajetos formativos em construção, como foi possível no minicurso, justamente por ele não se tratar apenas de espaço

investigativo, mas, também de um processo de formação que auxiliou a autorreflexão, encontros com memórias e a construção de histórias que evidenciaram as experiências de si como possibilidade de formação continuada.

O minicurso tinha objetivos específicos com relação ao aprendizado do grupo e o interesse do tema investigado, como, por exemplo, proporcionar o entendimento sobre as formas de *biografização* das experiências de formação docente; explicar como funciona a pesquisa-formação; apresentar produções artísticas realizadas por mulheres, presentes em minhas pesquisas, como forma de encaminhar as análises visuais; esclarecer as diferenças entre Experiência e Experiência de si, a partir das bases teóricas que sustentam esses temas; interpretar e categorizar as percepções e sentidos que professoras/es atribuem às produções artísticas em suas formações e; compartilhar as narrativas [auto]biográficas produzidas no minicurso sobre as experiências e as experiências de si.

Todos esses objetivos estavam alinhados com teoria epistêmica-metodológica da pesquisa-formação, que como metodologia pode ser compreendida “como uma estratégia de conhecimento que abrange procedimentos de constituição de *corpus* de informação e procedimentos de análise”, na produção de uma mudança pessoal individual e coletiva. Além disso, o minicurso tinha a função epistêmica, voltada a produção e análise das experiências constituintes da formação. Esse processo foi realizado de acordo com os apontamentos de Josso (2010) sobre os quatro momentos em que a pesquisa-formação, sendo estes a organização do problema apresentado pela/pelo pesquisadora/or; depois a apresentação da hipótese; a seguir a escrita da hipótese e; por último os processos que servirão como referencial para o confronto com ideia inicial.

É a partir desse ponto que pretendo explicar como se deu o processo do minicurso e as atividades pedagógicas que possibilitaram produzir novas experiências, assim como compreender as que fazem parte das histórias vidas como resultados que corroboram a proposta de tese. Deixo claro que neste subcapítulo não aprofundarei as discussões referentes a metodologia utilizada no minicurso, mas sim, sua construção epistemológica, apontado para a importância do projeto na formulação da pesquisa. Mais uma vez é importante apontar para abordagem biográfica como fundamental na produção das escritas do minicurso e no contexto de formação, pois conforme Josso (2010), encaminhar a pesquisa através dessa abordagem significa uma possibilidade de permanente formação, em que as singularidades e as histórias

de vida medeiam a reflexão de si. A autora explica ainda que a pesquisa-formação se encaminha particularmente em

explorar a abordagem biográfica como um instrumento ao mesmo tempo de formação e de pesquisa, de prática de pesquisa-formação como apoio a uma pedagogia de autoformação e do projeto que se baseia na experiência de vida dos aprendentes (Josso, 2010, p. 133).

Partindo dessas premissas as aulas do minicurso foram organizadas em três blocos, divididos em 6 encontros. O objetivo do primeiro bloco era socialização do tema de tese, dos objetivos do minicurso, a promoção da aprendizagem sobre os conceitos que seriam utilizados na construção das narrativas e as primeiras análises visuais. Assim, no primeiro encontro foi explicado as/os participantes que o minicurso havia sido organizado a partir de minha pesquisa de doutorado, para esclarecer que o projeto tinha interesses voltados ao objetivo de investigação da tese sobre as experiências de si como possibilidade de formação continuada. Tal esclarecimento foi fundamental para que as/os professoras/es compreendessem que suas participações seriam constituintes da construção coletiva sobre o conhecimento do problema pesquisado.

Dessa forma, apresentei o conceito de pesquisa-formação, de narrativas [auto]biográficas e expliquei que trabalharíamos com as produções artísticas de mulheres na análise das experiências de si como processo formativo. Além disso, o primeiro encontro possibilitou a compreensão da importância do trabalho coletivo e participativo na estruturação na formação de si e do grupo, assim como parte constituinte da pesquisa, através de cada história de vida, de cada relato, de cada interpretação visual e de cada análise sobre o problema pesquisado.

Desde o primeiro encontro, o grupo sabia que faria parte da constituição de uma tese como participantes ativos, através do compartilhamento de suas escritas narrativas em diálogo com as minhas. Esses esclarecimentos foram necessários para que o grupo se fizesse entender como parte constituinte do objeto analisado e não como objetos da pesquisa. Tal abordagem foi proposta por Josso como essencial para ética de aplicação da pesquisa biográfica, já que o objeto se constrói com base nas histórias de vida de pessoas voluntárias. Então, a autora analisa que

No plano metodológico, dois períodos são particularmente delicados: primeiro, aquele ao longo do qual os participantes definem que saber

está sendo visado através dessa reflexão e que histórias eles vão reconstituir; depois, aquele do trabalho de análise e de interpretação da narrativa, em torno da seguinte pergunta: em que base(s) se compreenderá sua narrativa? (Josso, 2010, p. 141).

Assim, apresentei para as/os participantes como se daria a análise das narrativas [auto]biográficas a partir da interpretação das experiências descritas em suas escritas desenvolvidas no minicurso. Além do ponto de vista ético, o esclarecimento foi importante para que pudessem compreender o desenvolvimento da escrita narrativa, em que a “reflexão sobre seu processo formação não permite apenas situar-se numa história e numa continuidade temporal, ela conduz progressivamente o sujeito a questionar-se sobre sua visão do humano” (Josso, 2010, p. 190). Compreendido essa etapa, passamos ao segundo encontro, no qual foram explicados os conceitos de experiência e experiência de si na relação com Arte e desenvolvidas dentro do projeto do minicurso sob a ótica da pesquisa-formação. Assim, ficou esclarecido que

são as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, em estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou encontro (Josso, 2004, p. 40).

Essas explicações ajudaram na formulação das escritas de participantes, realizadas nos encontros seguintes do minicurso, os quais falarei mais adiante. Assim, tendo em mente que trabalharíamos em equipe na construção de narrativas com propósito de transcrição das experiências que constituiriam nossos processos formativos, que conduzimos o segundo encontro do minicurso, no qual trabalhamos os conceitos de experiências na relação com Arte. Nesse contexto, as produções artísticas de mulheres foram socializadas como elementos importantes de minha formação e como exemplos para as análises experienciais com a Arte que as/os participantes também fariam.

As análises das experiências relacionais com as visualidades artísticas, presentes no processo formativo, foram compartilhadas pelo grupo através de suas próprias escolhas artísticas. Essas análises, serão mostradas integralmente mais adiante, nos capítulos voltados aos resultados da pesquisa, nos quais serão apresentados as narrativas [auto]biográficas desenvolvidas por mim e pelo grupo de professoras/es-participantes.

Esclarecidos os objetivos principais do minicurso, o grupo, que inicialmente era composto por 48 inscritos passou para doze participantes assíduos. Esse dado é importante para o entendimento da abordagem de pesquisa, pois revela que nem todas as pessoas que demonstraram interesse no minicurso estavam dispostas a participar de forma ativa de uma investigação. Em contrapartida, houve aquelas/e aqueles que permaneceram até o final do minicurso cientes de que estavam fazendo parte da construção de um estudo de forma participativa. O que revela a importância do esclarecimento da intencionalidade de uma pesquisa-formação em processos investigativos sobre a formação docente que pretende ser participativa.

Com esclarecimentos nos dois primeiros encontros, os próximos que constituíram o segundo bloco, foram organizados a fim de ampliar a compreensão da análise visual a partir do conceito de experiência e de experiência de si, ambos sob a perspectiva de Larrosa (1994). Assim, os encontros seguintes foram planejados com o objetivo de analisar as produções artísticas de mulheres que foram compartilhadas entre as/os participantes; e de construir as primeiras escritas narrativas sobre como essas visualizadas se projetam na formação e nas formas de ser e agir docente.

Nesse sentido, o terceiro encontro foi organizado para que as e os participantes pudessem compartilhar produções artísticas de mulheres que julgavam interessantes em suas formações e em seus processos de ensino. Através de uma atividade pedagógica que tinha por objetivo compreender como essas escolhas impactam as formas de ser e agir docentes e que memória formativas elas despertam. A proposta despertou o interesse coletivo em buscar por imagens que fizessem sentido para si e para suas práticas educativas. Essas observações serão, mais bem analisadas nos capítulos destinados à interpretação dos dados produzidos durante o minicurso, na segunda parte desta tese, no entanto, é importante observar que o processo de escolha imagética também se configurou como a busca de si e das experiências que nos constituem enquanto docentes de uma área visual.

Para a construção dessas atividades foi importante pensar em um metodologia ativa, na qual estava embricada o objetivo de envolvimento coletivo na compreensão de um estudo ou problema colocado. Portanto, as atividades foram organizadas com interesse não apenas formativo, mas, também, investigativo. Posto isso, as atividades desse bloco, foram desenvolvidas de forma progressiva, passando das escolhas das imagens às escritas reflexivas sobre como as produções artísticas desencadeiam um processo de transformação de si.

O quarto encontro foi voltado para o compartilhamento das experiências descritas nas narrativas de formação, para identificar as experiências formadoras no processo de conhecimento. “Como a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmo-nos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas” (Josso, 2004, p. 41), que fazem parte das temporalidades que constituem formação. Esse processo nos leva a compreensão das experiências nas aprendizagens de si. “Se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações” (Josso, 2004, p. 41). Por essa razão as experiências de si podem ser compreendidas como uma possibilidade para formação continuada.

Baseada nisso, o minicurso foi sendo construído com o intuito de fornecer as/os participantes um lugar de formação, no qual, por meio das narrativas [auto]biográficas, pudessem compreender e refletir sobre suas relações experienciais com a Arte, ao mesmo tempo que apreendiam sobre outras possibilidades de aprendizagens de si e de suas formas de atuação. Dessa forma, elas e eles desenvolveram escritas que contavam histórias docentes, a partir de uma obra de arte escolhida, como caminho referencial de reflexão. Essas narrativas possibilitaram um percurso de conhecimento que evidenciou os desafios, as aprendizagens e os referenciais que constituem as histórias de vida (Josso, 2004), assim como os processos de produção das experiências e suas transformações em experiência de si.

Durante o processo, fui aprendendo, através das leituras de suas histórias sobre seus percursos de formação e suas relações experienciais com a Arte. Portanto, os compartilhamentos, durante o processo, serviram também de aprendizagem e reflexão de minha própria formação e atuação. Esse caminho que foi sendo construído, inicialmente, pela análise visual nos levou a parte mais complexa do processo de pesquisa-formação, no qual estavam embricados as histórias de vida e de formação docente em Artes, na construção das escritas narrativas [auto]biográficas. Essas escritas exigiam do grupo um comprometimento com a reflexão das experiências com a Arte no processo de formação e de autoformação.

Após o minicurso, a análise e a interpretação de suas histórias foram realizadas de forma dialógica com as minhas, na função de construir um aprendizado a respeito da tese colocada, sobre como as experiências de si, desencadeadas das reflexões com a Artes, se convertem em formação continuada. Dessa maneira, apresentarei

uma forma de escrita que se comunica com as falas de participantes, na intenção de responder como nossas percepções se aproximam ou se distinguem do problema analisado. A análise dialógica e interpretativa foi realizada sem julgamento ou sobreposição de ideias – valorizando minhas experiências anteriores e as experiências produzidas por participantes, durante o minicurso, nas compreensão das experiências de si como potencialmente formadoras.

Essas análises foram construídas a partir de referenciais mostrados até o momento, como possibilidade de valorização das subjetividades, da pesquisa-formação como saída epistêmica e das Artes na produção das experiências. Dessa maneira, houve uma preocupação em colocar todas e todos no centro da pesquisa, no entendimento das ciências do humano, compreendida através da análise da formação continuada docente.

Através das análises realizadas na interpretação das narrativas, desenvolvidas por participantes, pude identificar elementos do processo formativo continuado expressados através da reflexão de si que ocorrem como experiências de si. Percebi que suas escritas foram conduzidas no sentido de atribuir sentidos às experiências na compreensão do processo formação. Lembrando que as e os participantes compreenderam esse processo desde o início, através do estudo dos conceitos.

Na análise das narrativas pude identificar experiências anteriores ao minicurso que emergiram da reflexão proposta no projeto e novas experiências construídas durante o minicurso e, ainda, no processo de escrita. Ou seja, as escritas revelaram o encontro de diversas experiência temporais, vividas no passado, no presente e no processo de reflexão dessas experiências. Essas análises possibilitaram identificar um itinerário de experiências presentes na narrativa de formação como produtoras das experiências de si. Esse trabalho de interpretação me permitiu “começar a identificar tipos de aprendizagens e dinâmicas de processos de conhecimento” (Josso, 2010, p. 152) inerentes às narrativas de formação.

Os percursos descritos nas narrativas permitiram apontar uma síntese sobre as estruturas que compreendem os processos de aprendizagem e formação (Josso, 2010), provenientes das experiências apresentadas. É um processo intersubjetivo de compreensão da formação continuada.

3. Caminhos e percursos metodológicos

Encontrar caminhos para a construção de uma tese não é uma tarefa fácil, principalmente quando se trata de um tema interdisciplinar, no contexto da educação, que envolve grupos de pessoas e estudos sobre a formação. Nessa pesquisa, por exemplo estão presentes diversos métodos e conceitos que envolvem as bibliografias artísticas, o entendimento das experiências, as narrativas autobiográficas e a formação docente. Por isso, a prática de pesquisa precisou ser trilhada através de metodologias que valorizam a formação e as subjetividades das pessoas envolvidas. Como se trata de uma pesquisa qualitativa que envolve inúmeras variáveis analíticas, o delineamento confere a ela características de pesquisa *bibliográfica* (Gil, 2002), *pesquisa autobiográfica* (Abrahão, 2013, 2018) e *pesquisa-formação* (Josso, 2002, 2004, 2010). Além disso, por se tratar de uma pesquisa qualitativa e participativa, a *Hermenêutica-dialética* (Minayo, 1998) foi fundamental na interpretação dos dados.

Vale destacar então, que todos os pontos investigados da pesquisa estão imbricados na intenção de encontrar respostas para a questão principal descrita da seguinte forma: **De que maneira a experiências de si em Arte contribui para o processo de formação continuada de professoras/es de Artes Visuais?** E, também, para a questão complementar: **Como essa reflexão é percebida nas escritas de participantes da pesquisa?**

Os caminhos metodológicos, que auxiliaram na compreensão dos questionamentos, foram trilhados por meio da pesquisa-formação, na qual pude apresentar minhas análises autobiográficas e os diálogos entre minhas narrativas e as fornecidas pelas/os participantes como as bases empíricas da pesquisa. Dessa forma, o estudo que tem por objetivo investigar a produção da experiência de si na relação dialógica com Arte como um processo de formação continuada de professoras/es de Artes Visuais, foi organizado através de narrativas de formação que tinham a função de transcrever tais experiências para a compreensão da formação.

Assim, os rumos metodológicos que compreendem a investigação foram construídos a partir de diferentes correntes epistêmicas que se entrelaçaram para determinar a confirmação da tese apresentada. Portanto, não pretendo apresentar um método fechado de pesquisa, a partir de uma única tendência epistemológica, e sim construir uma articulação entre metodologias de pesquisa tradicionais e decoloniais, para que seja possível compreender os fenômenos sociais que compõem as questões

colocadas. E quando falo de decoloniais, me refiro as metodologias que foram organizadas em diálogo com o Sul Global, tecidas com os ensinamentos de Paulo Freire sobre as histórias de vida, iniciadas por ele desde 1960 (Bragança *et al*, 2021).

Essa diversidade epistemológica-metodológica pluraliza a pesquisa e impede que ela seja reduzida à único método investigativo. De acordo com Morin (2016) o método deve recusar o princípio da simplificação, pois este tipo de análise reduz as pesquisas às verdades absolutas que não dão conta das contradições da realidade. Para o autor é preciso uma metamorfose epistêmica que em nível “paradigmático, desemboca na cadeia de um método que deve permitir um avanço do pensamento e da ação que pode reunir o que estava mutilado” (Morin, 2016, p. 37), ocultado ou desarticulado. Nesse sentido, o estudo acompanha as transformações nas pesquisas qualitativas do campo da Educação, a fim de promover estratégias teórico-metodológicas que respondam as questões, considerando que “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16). Portanto, ao pensar nas questões de pesquisa, a partir dessa maneira complexa, pude traçar alguns objetivos que ajudaram a respondê-las através dos capítulos apresentados.

Posto isso, apresento no início do estudo como a Arte produzida por mulheres está presente em minha própria trajetória; analiso como as relações com tais produções me forneceram reflexões pedagógicas sobre minhas experiências; **investigo a experiência de si, produzida dessa relação como formação continuada** e da mesma forma, aponto as mesmas questões inerentes à função da arte na produção das experiências de professoras/es de Artes Visuais que participaram da pesquisa. Portanto, trarei minhas narrativas [auto]biográficas em diálogo com as narrativas de professoras/es participantes, pois entendo que a “narrativa, em seus diversos modos de expressão – oral, escrita, imagética, videográfica – mobiliza processos reflexivos, conhecimentos e, assim, pesquisadores/as e sujeitos se formam em partilha” (Bragança, 2018, p. 68).

A possibilidade de relacionar histórias, através das escritas narrativas [auto]biográficas, conduz ao entendimento do objeto de estudo e permite a construção de resultados plurais. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “a palavra assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados, como para a disseminação dos resultados”. Assim, nossas escritas, apresentadas ao longo dos

capítulos, produzem respostas às questões de pesquisa e articulam outros saberes sobre a formação docente em Artes Visuais.

Nesse sentido, as articulações investigativas foram divididas em capítulos teóricos e apurativos. Os primeiros encaminhamentos, presentes no capítulo 1, são, *a priori*, introdutórios às questões pertinentes ao objeto de pesquisa e basilares para a tese, no entanto, já apontam a direção da investigação e meu posicionamento com relação a arte produzida por mulheres como essenciais na produção de minha experiência de si e meu processo de formação continuada. Desse modo, desde o primeiro capítulo, deixo claro que a investigação é projetada a partir da pesquisa-formação (Josso, 2004, 2010), na qual as narrativas [auto]biográficas são utilizadas como recurso metodológico, que traduzem minhas escritas formativas de análise relacional com a Arte e como ponte dialógica com as narrativas de participantes.

Os capítulos, 2 e 3 (Esse), foram destinados à fundamentação teórica e a análise da metodologia utilizada em todas as etapas da pesquisa investigativa e na pesquisa de campo. Esses capítulos foram escritos de forma narrativa em diálogo com os conceitos que fundamentam o estudo da tese. Vale destacar que a narrativa com narrador(a) participante ou personagem foi um recurso utilizado em toda tese, na construção de todos os capítulos. Esse estilo corresponde ao processo de pesquisa-formação, na qual ao escrever em primeira pessoa, acentuo minha participação no processo de investigação.

Seguindo esse estilo, os capítulos seguintes, presentes na segunda parte da tese, são destinados à apuração, apresentação e análise dos resultados de minhas reflexões autobiográficas e dos dados produzidos no minicurso. O método principal do projeto foi a pesquisa-formação teorizada por Josso (2004, 2010). Para a produção dos dados foi utilizado procedimento metodológico de escritas das narrativas [auto]biográficas e/ou narrativas de formação (Abrahão, 2009), que está situado nas vertentes investigativas das histórias de vida (Abrahão e Bragança, 2020; Delory-Momberguer, 2014). A seguir, apresentarei, de maneira aprofundada, a metodologia aplicada ao minicurso, assim como fundamentos referenciais que sustentam o uso do procedimento metodológico citado.

Outro recurso importante para a produção de dados pertinentes à análise da tese, são as entrevistas narrativas (Muylaert *et al*, 2014), feitas, *a posteriori*, com cinco participantes que aceitaram dialogar sobre suas práticas e percepções após a experiência com o minicurso. Nesse sentido, suas análises pós formativas serão

apresentados no capítulo 7, a fim de conectar novas histórias de participantes com os dados anteriormente produzidos, e minhas próprias análises na compreensão das questões colocadas de maneira conclusiva. Nesse tipo de procedimento metodológico, não-estruturado, há “uma importante característica colaborativa, uma vez que a história emerge a partir da interação, da troca, do diálogo entre entrevistador e participantes” (Muylaert *et al*, 2014, p. 194). Desse modo, as/os participantes aparecem com seus nomes reais, autorizados através de termos de consentimento, enfatizando o compromisso da pesquisa em ser construída de forma participativa e dialógica com meus pares de atuação – professoras e professores de Artes Visuais.

Assim, apresentarei a seguir os percursos e os procedimentos utilizados na construção teórica, pontuando as principais fontes utilizadas e as linhas epistêmico-metodológicas que ajudaram na formulação da tese, na construção da metodologia utilizada no minicurso e os procedimentos metodológicos utilizados na produção dos dados e análises dos temas correlatos.

3.1. Prática de pesquisa e análise autobiográfica

Toda pesquisa, por mais autêntica que seja, surge de nossas relações com outras pessoas, com lugares e tempos, com questionamentos e com temas que nos induzem a pensar no caminho investigativo. Vamos em busca de teorias, de escritos e de outras investigações que possam nos ajudar a pensar se nosso objeto de tese é plausível e se é relevante para área de aplicação. Nesse campo de exploração que demanda tempo e praticamente uma expedição, encontramos memórias, escritas e outros sujeitos que nos ensinam a enxergar a materialidade das pesquisas acadêmicas e os sentidos que procuramos em nossas próprias investigações.

Por isso, para iniciar a prática de pesquisa deste estudo, precisei realizar uma espécie de *estado do conhecimento* que permitiu identificar algumas pesquisas que se aproximavam do tema e dos conceitos desenvolvidos em minha tese. Essa “expedição” possibilitou caminhar por outros territórios e conhecer outras investigações que se preocupam com a Arte na formação docente ou na produção de experiências, ainda que em outras áreas do conhecimento como no caso da História. Para Morosini *et al*, “na construção de um levantamento da produção científica de uma área é importante o pesquisador conhecer e refletir sobre as publicações relacionadas ao tema no campo científico” (2021, p. 70).

A exemplo desse tipo de levantamento, trago algumas das pesquisas encontradas no catálogo de *teses e dissertações da CAPES*. Em uma das buscas foi utilizada a palavra-chave *formação docente em Artes Visuais*, na qual dos 47 resultados de tese encontrados, destaco a pesquisa realizada por Fabio Wosniak, em 2019, intitulada *Experiência, Formação Docente e Artes Visuais*. O estudo chamou atenção pelas aproximações conceituais com minha pesquisa, entretanto, ao analisá-lo mais atentamente, percebi que o autor trata da formação a partir de um processo poético de produção artística que desencadeia uma experiência estética, como condutora da formação docente. Ele organiza o estudo por meio de contribuições dialógicas com professoras/es que frequentavam junto com ele uma oficina de produção artística, o que se aproxima da metodologia de investigação utilizada em minha pesquisa, mas se difere pelo tipo de objeto construído.

Embora seu estudo trace algumas semelhanças com o meu, como no caso da metodologia desenvolvida na pesquisa campo, ele se difere pela intencionalidade aplicada à produção de dados e na proposta do investigativa do objeto. Em seu estudo, o autor analisa a formação docente a partir das experiências estéticas e das produções artísticas realizadas por professoras, enquanto eu investigo a produção das experiências de si, a partir das relações experienciais com Arte, como uma espécie de formação continuada. Mesmo que em meu estudo apareçam alguns autorretratos produzidos por professoras/es participantes, estes foram construídos em consonância com a investigação de si, presente na análise autobiográfica.

Outra Tese encontrada, realizada por Arla Juliana Galvao Alves, defendida em 2015, intitulada *História de vida e a constituição do ser e fazer-se docente em artes visuais*, investiga a construção da identidade docente do professor de Arte, a partir das narrativas [auto]biográficas e das histórias de vida. Embora a abordagem se assemelhe à minha pesquisa, a investigação não busca analisar as relações experienciais com a Arte e a produção da experiência de si como um processo de formação continuada, como é o caso da minha pesquisa. Em sua pesquisa o foco está na compreensão da formação docente a partir das histórias autobiográficas.

Utilizando outras palavras-chave como *Arte na formação docente*, foi possível encontrar uma tese com a temática semelhante à minha, no entanto, na área de formação em História. A pesquisa de Maria da Conceição Rodrigues Martins, *Vida e Arte: acordes narrativos da composição cultural de professores de História*, defendida em 2019, investiga a importância das artes na formação cultural, sensível e crítica de

professores de História. Embora a Arte seja o objeto da investigação, a autora investiga essa contribuição na construção humana dos professores, não na produção de experiências de si, como faço em minha pesquisa. Outra semelhança é a metodologia de produção de dados que utiliza as narrativas de formação na construção das escritas de professores participantes. Ainda que haja algumas aproximações, minha investigação trata da experiência de si como um processo de formação continuada desencadeado da relação com a Arte.

Além das buscas com essas palavras-chave, também foram utilizadas outras expressões como *Experiência e Arte*, que não apresentou nenhuma pesquisa com a temática próxima à minha; e *Experiência e formação docente*, que resultou em 1294 pesquisas. Na maioria desses resultados não havia uma relação entre experiências e Arte como formação docente ou continuada, ou quando havia algo próximo era sobre experiência estética. Dentre algumas das pesquisa encontradas, aponto, como exemplo uma que chamou a atenção: a tese de Jacqueline Mary Monteiro Pereira, intitulada *A Experiência Como Princípio Formativo Nas Trajetórias De Professoras E Professores Da Educação De Jovens E Adultos-EJA: Memórias Da Formação Docente*. Tal destaque se dá porque segundo a autora a pesquisa é “ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem (auto)biográfica com ênfase nas narrativas docentes” (Pereira, 2018, p. 9), com objetivo de compreender a relevância da reflexão sobre “lugar da experiência na formação das professoras e dos professores” (*Ibidem*).

Nesse sentido, a pesquisa tem relevância para este levantamento pois indica o lugar da experiência na formação docente, o que de fato é tangencialmente próximo de minha pesquisa. Outra semelhança é a metodologia utilizada pela autora na produção de dados, feita através de memoriais [auto]biográficos de professoras/es que participaram de sua pesquisa. Ainda que se percebam essas pequenas aproximações que demarcam a pesquisa autobiográfica como parte das tendências investigativas da Educação, e, que consideram a experiência como princípio formativo, ela se difere na forma de aplicação da análise do objeto. Enquanto a autora investiga a experiência da prática docente com EJA, em minha pesquisa a análise é com relação a produção das experiências de si na formação continuada.

Essas semelhanças entre as pesquisas atestam que os estudos sobre a formação docente em Artes Visuais ou sobre a importância da Arte para formação docente, estão sendo frequentemente encaminhados em diferentes programas de

Educação, por pesquisadores de campos variados. Outro ponto relevante é a presença das experiências no processo de investigação da formação docente. Ou seja, tais pesquisas evidenciam que esses temas estão se tornando mais usuais nas investigações em educação, mesmo em propósitos distintos.

A realização desse breve levantamento demonstra a importância da Arte e das experiências em processos investigativos da formação docente. Além disso, ele atesta o ineditismo de minha pesquisa de tese, visto que nenhuma das pesquisas encontradas tinha como foco a experiência de si como um processo de formação continuada que ocorre das relações com a Arte. Além disso, na maioria das teses encontradas, a pesquisa não era construída a partir da pesquisa-formação, na qual me coloco como parte da investigação na condição de aprendente e pesquisadora.

É importante destacar que os levantamentos iniciais de artigos, teses, dissertações e livros, foram acima de tudo, essenciais para auxiliar a prática de pesquisa e demarcar o encontro com outros estudos que apontaram para a viabilidade da tese apresentada. Através do levantamento foi possível perceber a permanência de determinadas metodologias nas pesquisas atuais em educação, como as narrativas [auto]biográficas, os memoriais e/os minicursos de formação. Tais procedimentos que estão relacionados ao escopo da pesquisa, foram encontrados em estudos disponíveis em sites como *Banco de dissertações de Teses (BDTD)*, *SciELO*, *Teses e catálogo de Teses e dissertações da Capes* e através de livros encontrados na biblioteca física da Universidade Federal de Pelotas.

Além do processo de levantamento de outros estudos, foi necessário para a prática de pesquisa, a reflexão pessoal e a produção de uma narrativa (auto)biográfica que apresentou minha trajetória nas Artes Visuais até os caminhos que me levaram ao doutorado, à escolha do tema e aos objetivos que compõem a tese. Essas narrativas comunicam minhas intenções com relação a investigação da formação continuada em Artes Visuais e o compartilhamento de memórias sobre as relações dialógicas com as produções artísticas de mulheres. Tais reflexões estão disponíveis no primeiro capítulo da tese, em que as escritas pessoais foram utilizadas para transcrever minhas caminhadas nas investigações relacionadas a formação docente em Artes Visuais; e no quarto capítulo do estudo, no qual narro sobre as experiências relacionais e formativas que estabeleci as produções artísticas.

As narrativas foram utilizadas pela possibilidade de aproximar memórias e *histórias de vida* na construção de saberes formativos. Desse modo, entendo que

“trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador” (Abrahão, 2003, p. 85). Seguindo essa premissa, o estudo foi construído através da pesquisa-formação e do recurso metodológico das narrativas [auto]biográficas (Abrahão, Bragança, 2020; Delory-Momberger, 2014), como forma de reunir minhas experiências atemporais com a de participantes, na tentativa de propor um caminho investigativo trilhado para investigar a formação continuada docente em Artes Visuais. Nesse caso, é preciso entender que as narrativas

propõem representações/interpretações particulares do mundo. As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço (Abrahão, 2009, p. 14).

Mantendo, então, o sentido da pesquisa [auto]biográfica e da pesquisa-formação, analiso nesse presente capítulo, os conceitos pertinentes ao arcabouço teórico-metodológico em diálogo com minhas próprias narrativas [auto]biográficas ou com minha prática de pesquisa. Desse modo, as categorias e inter-relações objetivadas na investigação são desenvolvidas em seus aspectos teóricos, metodológicos e empíricos, privilegiando minhas análises reflexivas sobre o papel da Arte na formação continuada e na produção de minhas experiências.

No contexto da pesquisa [auto]biográfica e da pesquisa-formação, me coloco como aprendente da investigação e como pesquisadora preocupada em realizar uma análise epistêmica, visual, social, sensível e cultural, para responder à questão proposta da tese. Essas escolhas epistêmica-investigativas permitiram que o estudo seguisse os preceitos de uma pesquisa qualitativa, na qual a/o pesquisadora/or se compromete a compreender o campo social, cultural e os fenômenos inerentes a formação humana, a partir da interpretação dialógica dos dados produzidos. Segundo Lüdke e André “o pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema” (2012, p. 12). Dessa forma, o trabalho realizado teve um aspecto subjetivo e participativo, no qual me dispus a ser parte da compreensão do problema pesquisado.

No capítulo 4, analiso, de forma autobiográfica e através das bases teóricas, a formação docente em Artes, minha experiência de si na relação dialógica com a Arte e aponto como minhas escolhas pelas produções artísticas de mulheres impactaram a prática pedagógica aplicada ao minicurso e a formulação de outras experiências. Além disso, foi realizado um levantamento bibliográfico da Arte para a construção dos conteúdos imagéticos que embasaram o estudo. Para Gil, em muitos estudos, a pesquisa bibliográfica é indispensável para compreender “uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2002, p. 45), por isso foi fundamental apontar quais produções artísticas faziam parte de minhas próprias análises reflexivas e quais seriam levadas ao minicurso de formação.

Os procedimentos bibliográficos utilizados para levantamento das produções artísticas realizadas por mulheres se constituíram como processos memoriais, a partir de minhas experiências com tais produções. Esse processo me levou à outras fontes de pesquisa que se relacionavam às minhas experiências visuais, como no caso dos catálogos das exposições *Mulheres radicais* (2018), *História das mulheres, histórias feministas* (2019) e, a *antologia* deste último. Nessas fontes foi possível encontrar um compilado de obras realizadas por mulheres artistas que estão em minha trajetória e, que, ajudaram a determinar as investigações sobre a produção das experiências na relação com Arte.

Do mesmo modo, busquei por outras obras disponíveis nas páginas virtuais da *Pinacoteca de São Paulo*, do *Museu de Arte de São Paulo (MASP)* e do *Museu de Arte do Rio (Mar)*, como espécie de curadorias das produções artísticas que iriam compor as propostas pedagógicas do minicurso ofertado para as/os participantes da pesquisa. Vale ressaltar que essas imagens foram levadas ao minicurso de modo introdutório, para que, posteriormente, o mesmo processo fosse realizado pelas/pelos participantes. Suas participações na apresentação de outras obras, ressaltam a importância de suas contribuições nas discussões a respeito das possibilidades formativas das experiências com a Arte.

Além da curadoria de imagens, cito no capítulo autobiográfico os autores Hernández (2007, 2014) e Mirzoeff (2016) para embasar as questões inerentes às interpretações visuais das produções de mulheres artistas. Outras autoras, do campo da Arte/educação, como Tourinho (2011 2014, 2016) e Barbosa (2012a, 2012b, 2019) são citadas para fundamentar as discussões a respeito da formação em Arte e das possibilidades experienciais com as produções artísticas. Nesse sentido, seus

embasamentos foram utilizados para corroborar as análises subjetivas e as reflexões teóricas sobre a produção artísticas de mulheres em minha formação. Além dessas autoras, outros como Dewey (2010) e Larrosa (1994, 2011, 2015) foram fundamentais para apontar os caminhos da formação continuada em Artes, para esclarecer como ocorrem os processos relacionais entre Arte e experiência e para atestar como se deu meu processo de formação continuada a partir da *experiência de si*.

A metodologia central que compreende a construção do capítulo autobiográfico, assim como de toda a pesquisa, será melhor apresentada no próximo subcapítulo. Tal apresentação pretende ressaltar quais foram os caminhos e os percursos metodológicos empregados na construção de toda a investigação, na realização da proposta de minicurso, assim como nas primeiras análises alcançadas a partir de uma relação dialógica com dados produzidos.

3.2. Pesquisa-formação como metodologia investigativa

No primeiro momento que tive contato com a expressão pesquisa-formação, não fazia ideia de como o processo investigativo funcionava. Entender essa dinâmica foi fundamental para sua compreensão epistêmica-metodológico-sociológica em relação às pesquisas educativas e formativas. A pesquisa formação não é apenas um método de desenvolvimento de um estudo, mas uma construção de conhecimentos que auxiliam na formulação de investigação sobre o humano e de sua biografia. Sendo estruturada a partir de experiências formativas que compreendem o processo existencial proveniente das histórias de vida, e “na qual cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos” (Josso, 2004, p. 113) pelos quais ela se desenvolve.

A pesquisa-formação tem como principal autora teórica Marie-Christine Josso, mas é proveniente de diversas experiências formativas, encontros, oficinas, pesquisas e metodologias participativas nutridas na década de 1980 sobre *narrativas de formação e histórias de vida na Educação*. Segundo a própria autora (Josso, 2010), ela surge a partir das referências de análises iniciadas por Pineau em 1985, na Revista *Education Permanente* (Educação Permanente), na qual ele indaga sobre o sentido da pesquisa científica para a formação docente e sua continuidade permanente. No entanto, é das relações intercontinentais entre Europa, América do Norte e Sul Global,

mais precisamente, dos diálogos com Paulo Freire, que autora formula sua teoria da pesquisa-formação. No Brasil, tal abordagem epistêmica-investigativa-metodológica aparece, mais recentemente, em investigações sociais e educativas, a partir das influências dessa autora e de Christine Delory-Momberguer. Esta última se interliga a Josso, na construção epistemológica da investigação formativa através da biografização, das histórias de vida e da construção participativa.

A teoria epistêmica-metodológica da pesquisa-formação se traduz como investigativa e ao mesmo tempo formativa, na qual são consideradas as subjetividades, as identidades, a consciência, a memória, as experiências e a temporalidade (Josso, 2004). Além disso, estão embricados ao processo as análises sociais, psicológicas, filosóficas e antropológica que estruturam a formação humana e a construção do eu (Josso, 2010). Nessa articulação de elementos processuais e de campos teóricos, está objetivado um estado de mudança e de transformação pessoal concernente com o processo de formação docente e sua continuação.

Sendo assim, a pesquisa-formação foi escolhida como a base de toda construção desta tese, uma vez que sua formulação possibilita a construção dos embasamentos teóricos e práticos que fundamentam a pesquisa. Como fundamentação teórica, ela possibilitou a reflexão dos alinhamentos que envolvem minha própria narrativa [auto]biográfica com as escritas de participantes, na compreensão dos fenômenos, dos resultados e na construções sobre processo formativo continuado em Artes Visuais. Na formulação da prática investigativa, ela forneceu os aportes necessários à realização do minicurso como um campo de investigação e formação, que possibilitou a produção de dados necessários à constituição da tese, ao mesmo tempo que permitiu a formação tanto para mim como para as e os participantes.

Ao utilizar essa perspectiva investigativa na formulação de todo estudo, incluindo a pesquisa de campo, pude compreender a formação como um projeto de vida que ocorre das experiências memoriais que constituem cada pessoa ao longo da vida. O projeto de vida formativo é inacabado, pois vai sendo alterado e [re]escrito ao longo das histórias de vida e conforme a autonomia é construída. Assim, o processo formativo ocorre de idas-e-vindas memoriais e de [re]interpretações das experiências através de procedimentos metodológicos que auxiliam na [re]escrita de si. Ter isso mente foi primordial para construção de minhas narrativas de formação e para a formulação das propostas pedagógicas desenvolvidas no minicurso.

Através da pesquisa-formação (Josso, 2004) foi possível gerar reflexões, [auto]biografias, narrativas escritas e discussões coletivas sobre como as experiências de si produzidas da relação dialógica com arte, se convertem em processo contínuo de formação para nós professoras/es de Artes Visuais. A partir de suas premissas, foi possível contar minha própria história como aprendente que, também, promove a investigação do estudo e a formação do grupo de participantes. Afinal “a pesquisa-formação se situa na corrente de uma metodologia de compromisso dos pesquisadores numa prática de mudança individual ou coletiva, que incluiu um conjunto de atividades extremamente variadas” (Josso, 2010, p. 101). Nesse sentido, o foco dessa abordagem está na reflexão das experiências que constituem a compreensão si, em um processo de transformação que ocorre como formação continuada. Esse processo de formação é mútuo e ocorre tanto para quem investiga, quanto para quem participa a convite da/do investigadora/or (Josso, 2004).

No campo de investigação da formação continuada docente, ou formação contínua, tal teoria epistêmica-metodológica tem por objetivo promover uma relação dialógica e formativa entre a pesquisadora e as/os participantes, a respeito das questões que permeiam as formações docentes. Nesse caso, ela contribuiu para a compreensão das relações formativas com as produções artísticas, e para a construção das narrativas [auto]biográficas que transcrevem esse processo. Segundo Josso, (2004, p. 38) “os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades”. Da mesma forma a autora explica que nos processos narrativos de formação “dado que todo e qualquer objeto teórico se constrói graças à especificidade da sua metodologia, o mesmo também se passa com o conceito de formação, que enriquece com as práticas biográficas” (Josso, 2004, p. 3).

Na pesquisa-formação, a metodologia é participativa, em que somos todas/todos *aprendentes* dos fenômenos sociais, dos saberes construídos, do objeto investigado e de nossa identidade em uma relação dialógica de alteridade. Tal perspectiva metodológica coloca a/o sujeito da ação investigativa como alguém que também está em formação, ao passo que toma consciência de si e de sua constituição, durante um processo de [re]construção. Josso (2010, p. 26) explica que “o projeto de conhecimento, como qualquer outro projeto, aliás, compromete o sujeito numa perspectiva de formação cujos aspectos técnicos e humanos terá que descobrir ao longo do caminho” investigativo e no processo de conhecimento do fenômeno ou

objeto pesquisado. Assim, a pesquisa-formação se caracteriza como um percurso de aprendizagem e reformulação de si, no qual o processo é tido como fundamental na constituição dos saberes. Esse caminho metodológico possibilitou o desenvolvimento das narrativas [auto]biográficas como reveladoras das experiências formativas que são investigadas nesse estudo.

Por último, é importante mencionar que a pesquisa-formação é uma proposta epistêmica-metodológica que atua de forma complexa, construída por um conjunto de metodologias que compreendem o entendimento da formação humana, como *as histórias de vida, pesquisa narrativa, narrativas [auto]biográficas e a investigação de si*, assim ela “se preocupa em articular diretamente a perspectiva de conhecimento e perspectiva da mudança numa mesma sequência temporal” (Josso, 2010, 102), na qual por meio da articulação de todas essas metodologias, propõe a união entre o individual e o coletivo para fundamentar a investigação que se propõe.

Nesse sentido a tese foi construída sob a perspectiva da pesquisa-formação, de forma relacional entre minhas próprias experiências formativas com a Arte em diálogo com as escritas de outras/os professor/as/es. Essas escritas foram desenvolvidas a partir de premissas da pesquisa-formação, na qual havia uma preocupação biográfica de investigação de si e a formação de si. Assim, as escritas narrativas foram analisadas respeitando essas premissas e através da hermenêutica-dialética (Minayo, 1998), que propõe não separar as ciências da natureza e do espírito ao interpretar os fenômenos implicados a pesquisa. Portanto, a investigação foi realizada e interpretada sob a ótica do desenvolvimento formativo humano, no qual as experiências foram o foco da aprendizagem.

3.3. O minicurso como campo de formação e produção de dados

O minicurso **Narrativas de formação: arte e experiências de si**, realizado entre abril e maio de 2024, ofereceu 50 vagas para professoras/es de Artes Visuais de diversas cidades brasileiras. O curso teve a duração de seis semanas e foi organizado em ambiente virtual, através de uma parceria com o projeto de extensão **Rede Colabora**⁷, coordenado pela professora Dra. Rozane Alves. O minicurso foi

⁷ O projeto Rede Colabora – programa de formação de professores – se caracteriza como um projeto de extensão, ensino e pesquisa com foco na formação docente. Ele é coordenado pela Prof.^a Dr.^a Rozane da Silveira Alves e suas ações são realizadas por discentes de Mestrado e Doutorado (PPGEM/UFPPEL).

divulgado através de convites por e-mail e de um vídeo que apresentava a temática. O vídeo pode ser acessado na página da Rede Colabora, através do endereço <https://wp.ufpel.edu.br/redecolabora/> e/ou Youtube através do link: <https://youtu.be/vlcj4pIKN6Y?si=BhlgSTfqugeZhzx7>

As ações pedagógicas ocorreram no *e-projetos*, espaço virtual da UFPEL, concedido pela professora Rozane Alves para realização do minicurso. Nesse espaço online, foi possível incluir atividades assíncronas, vídeos e materiais didáticos que contribuíram para a formação do grupo e para o processo investigativo. Além disso, o ambiente também funcionou como campo de compartilhamento das escritas narrativas [auto]biográficas sobre as análises visuais das obras escolhidas por cada participante e sobre seus processos formativos.

No que concerne aos 5 encontros síncronos⁸, estes ocorreram através da *webconf* – plataforma criada pela Universidade Federal de Pelotas para atividades como aulas, reuniões, treinamentos, vídeos aulas, monitorias, apresentação de trabalhos ou defesas de bancas. Nesse espaço interativo e virtual discutíamos sobre formação docente, sobre produções artísticas de mulheres, experiências e outros temas de interesse da investigação e da construção de saberes da tese. Durante os encontros ocorreram compartilhamentos e a socialização das escritas narrativas produzida por cada participante, sobre suas experiências relacionais com Arte. Após o estágio inicial de biografização que ocorreu nas primeiras escritas propostas durante o minicurso, as narrativas [auto]biográficas posteriores passaram a ser mais densas, mais aprofundadas e mais investigativas de si, possibilitando encontros com memórias formativas e a produção de sentido.

Nesses dois espaços virtuais, foi possível realizar um circuito de aprendizagem e de *biografização* (Delory-Momberguer, 2008), que conciliavam tempo e memória na construção de si. Esse processo de formação e de compartilhamentos investigativos contribuíram para a produção de dados da pesquisa de campo. Além disso, os resultados obtidos em cada encontro, em cada escrita e em cada atividade proposta condicionaram o processo investigativo de si e formativo de todo o grupo, incluindo a mim, pesquisadora. Segundo Abrahão (2003, p. 81) “as narrativas permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes” como práticas de formação e transformação.

⁸ Que ocorre de maneira simultânea, ao vivo, com participação interativa de um grupo

Dessa forma, atividades pedagógicas e os encontros síncronos propunham repensar as experiências formativas, provenientes das relações com a Arte, como um processo de mudança e de transformação que levaria a produção da experiência de si. Tais atividades tinham por objetivo possibilitar encontros com a memória e com as imagens do passado, na intenção de permitir que cada participante pudesse “lavar a própria vida” (Magri, 2021), a própria existência. Esse trabalho de busca interior que propõe *lavar* ou escavar a própria humanidade, reorganiza as experiências em um processo, em que, a busca por memórias faz emergir as experiências que remodelam essa mesma memória, reescrevendo-a como uma experiência de si.

Nesse contexto, durante a atividades acontecia um processo simultâneo de investigação e formação, no qual cada participante se formava enquanto investigava a si mesma/o a partir de novas experiências pedagógicas e das escritas de si. As escritas narrativas, tidas como um procedimento metodológico permitiram o processo de encontro memorial e de [re]escrita de si, que ao fim e ao cabo se converteu em formação continuada ao passo que produziu as experiências de si. É importante apontar que o interesse inicial do grupo em participar do minicurso, era pela possibilidade formativa, no entanto, com o envolvimento da pesquisa e da possibilidade de investigação de si, o interesse passou a ser, também, investigativo, caracterizando realmente um projeto de pesquisa-formação.

Outro ponto importante da metodologia aplicada ao minicurso, era com relação a escolha grupo participante, em que a oferta foi direcionada a professoras/es de Artes Visuais. Aqui vale uma apresentação de quem eram as/os participantes assíduos da pesquisa e, que, contribuíram com a construção da tese através de suas narrativas. Essas atrizes e atores, foram chamados de participantes, justamente porque a metodologia que se propunha era participativa. Além disso, se tratou de um grupo consciente de que suas ações tinham por objetivo contribuir para a investigação e análise a respeito da produção da experiência de si como processo de formação continuada, investigado em minha tese. Assim o grupo que contou com doze professoras/es-participantes, sabia que havia um propósito em comum de produzir conhecimentos constituintes de um estudo de tese.

Embora o minicurso tenha sido ofertado para professoras/es de Artes Visuais, o grupo de participantes da pesquisa era constituído por dez professoras/es licenciadas/os em Artes Visuais e dois em Música e Pedagogia respectivamente. Essa variação se deu pelo fato da professora e do professor serem atuantes na disciplina

de Artes Visuais, que atualmente passa por um processo de dismantelamento, no qual não há separação entre as outras linguagens artísticas. Outro fator que leva a escola a condicionar a disciplina de Artes as/os pedagogas/os, é a falta de contratação de professoras/es da área de Artes. Esse apontamento não desqualifica suas participações na pesquisa, muito pelo contrário, revela alguns problemas com relação ao direcionamento da BNCC com relação as áreas artísticas e acrescenta discussões ao tema investigado, sinalizando para a importância das imagens artísticas na formação docentes de outras áreas.

Todas as professoras e professores que participaram do minicurso, mesmo as/os que não contribuíram com as escritas para a tese, tinham a possibilidade de participar das atividades em qualquer horário, visto que as aulas permaneciam disponíveis na plataforma e eram de fácil acesso a qualquer momento. Desse modo, havia a possibilidade de acompanhar, posteriormente, os encontros síncronos através das aulas gravadas que ficavam disponíveis no espaço do *e-projetos* e as atividades que eram semanalmente propostas. Essa construção formativa facilitou o acesso de professoras/es que trabalhavam no horário dos encontros do minicurso, visto que podiam acessar as aulas e acompanhar as discussões do grupo. Esse dado aponta para importância do minicurso realizado de forma online para o processo formativo continuado de professoras/es e na construção dos dados para pesquisa.

Esse processo possibilitou, a mim, como pesquisadora compreender a formação continuada em Artes Visuais e ao mesmo tempo compartilhar narrativas [auto]biográficas sobre Arte no processo de formação. Foi um período formativo e investigativo, no qual o processo reflexivo permitiu a produção de experiências que se converteram em formação continuada. Dessa forma, o curso organizado como um campo de pesquisa-formação, buscou fomentar discussões sobre a experiência si na relação com a Arte e o processo formação continuada proveniente dessa relação através de narrativas [autobiográficas que tinham a intenção de traduzir as reflexões pessoais de cada participante.

O minicurso foi pensado de forma qualitativa como um campo de investigação/ensino/formação, como ambiente para a produção de dados de minha pesquisa de doutorado, e, também para as investigações individuais docentes das/dos participantes, através das escritas narrativas [auto]biográficas. Inicialmente ocorreu uma espécie de escrita inicial que pode ser entendida como uma *biografização* (Delory-Momberger, 2008) em que a elaboração de pequenas histórias relataram

sobre os processos experienciais com a Arte na formação e o impacto em suas formas de ser agir. Tais escritas funcionaram como reinterpretções de si, a partir de reflexões sobre as relações com arte, na qual se produziram novos olhares existenciais sobre o *eu*, convertendo-o em *experiência de si* (Larrosa, 1994).

Esse processo foi formador tanto para as/os participantes, como para mim como pesquisador, aprendente e ouvinte, que fui tocada por outras experiências, numa relação de alteridade na qual percebi meu próprio *eu* me modifiquei em um processo de *heterobiografização* (Delory-Momberger, 2008), no qual tomo como aprendizagem a experiência de outra pessoa, para desenvolver minhas próprias experiências. Dessa forma, a pesquisa não poderia ter sido conduzida de outra forma que não fosse a partir da perspectiva da pesquisa-formação (Josso, 2004, 2010), pois estava prevista, também, minha aprendizagem e formação docente continuada. Nesse sentido, a análise dos dados que compõem os capítulos desta tese, será feita de forma hermenêutica-dialógica, na qual a sensibilidade e a *poiética* são determinantes na compreensão dos resultados.

Todos esses dados produzidos durante o minicurso foram fundamentais para construção de uma pesquisa participativa, na qual se destaca a perspectiva da pesquisa-formação. Por meio de metodologias de interação dialógica e formativa foi possível a *biografização* (Delory-Momberger, 2016) de uma prática hermenêutica da experiência de si em relação ao outro e a outra. Os procedimentos metodológicos aplicados a investigação empírica foram organizados através de escritas formativas com luz às narrativas [auto]biográficas e à reflexão *poiética*, com intuito de facilitar a socialização de biografias das/dos professoras/es participantes.

As escritas narrativas desenvolvidas no minicurso, sobre as relações proporcionadas pela Arte possibilitaram a reflexão das experiências que evocam a reinterpretção de si ou a retomada de consciência a partir de referenciais pedagógicos que constroem os sujeitos enquanto docentes. Assim, o minicurso buscou proporcionar um ambiente de escritas pessoais que possibilitaram a reflexão e o compartilhamento de experiências em Arte como um processo individual e coletivo de formação continuada. Essas experiências são definidas como aquelas que essencialmente tiveram algum impacto na constituição de identidades, como algo que deixa marcas, que passa e toca a quem é submetido por tal experiência ao mesmo tempo que se converte em retomada de si e transformação pessoal, como uma *experiência de si* (Larrosa, 1994).

Para a construção das atividades relacionadas à investigação apontada, foram estudados alguns conceitos como *Experiência*, *Experiência de si*, *Narrativas de Formação*, *Narrativas [Auto]biográficas*, *Biografização e Formação Docente em Artes Visuais*. Desse modo, os encontros síncronos, na qual fui ministrante, foram desenvolvidos a partir de debates sobre tais temas e como um campo de análise visual das produções artísticas escolhidas. Vale ressaltar que as imagens eram condizentes com meu arcabouço cultural e interesse pessoal, como as produções determinadas mulheres artistas. Mutualmente a isto, as/os participantes também apresentaram suas próprias escolhas imagéticas de obra realizadas por mulheres. A escolha por essas imagens e o porquê das obras escolhidas terem sido realizadas por mulheres será mais bem explicada nos capítulos 4 e 5.

Pensando na importância das imagens artísticas para a formação docente em Artes Visuais, é que o projeto de minicurso propôs investigar em coletivo as possibilidades pedagógicas e formativas de obras artísticas na produção das experiências de si e nas biografias docente. Assim, o minicurso, ancorado na pesquisa-formação (Josso, 2004), se tratou de um campo de investigação, aprendizagem e compartilhamento de experiências formativas, com vistas a uma formação não-formal a partir de um ambiente dialógico e reflexivo sobre experiências de si e o fazer docente em Artes Visuais. Do mesmo modo, os resultados do minicurso ajudaram na construção da fundamentação da pesquisa de doutorado, na construção conjunta de saberes sobre as experiências, na compreensão do sentido que as imagens artísticas estudadas proporcionam para a formação e na produção de sentido de minha própria formação, enquanto um processo reflexivo hermenêutico de análise.

3.4. A hermenêutica alinhada às narrativas de formação na interpretação dos dados

Todos os dados produzidos durante uma pesquisa qualitativa são definidos em suas categorias e/ou classificações de acordo com queremos responder. Tal processo permite identificar o objeto, as/os sujeitos envolvidos, a temporalidade e o campo de análise (Minayo, 1998). Dessa forma, a pesquisa de campo foi organizada através da interação com o grupo envolvido, conforme a necessidade de percepção da realidade, de produção de experiências e de acordo com os interesses de respostas ao objeto de tese. Esta fase, organizada durante o minicurso, foi definida

pelas histórias de vida – escritas através das narrativas [auto]biográficas e por meio de entrevistas narrativas realizadas com cinco participantes após o minicurso, como forma de identificar as mudanças ocorridas nas atuações docentes.

Os dados provenientes do minicurso foram analisados sob a ótica da hermenêutica dialética (Minayo, 1998) alinhada às interpretações das narrativas [auto]biográficas (Abrahão, 2003, 2011, 2020), para que fosse possível a compreensão dos sentidos atribuídos ao processo de formação continuada proveniente das experiências de si – produzidas das relações com a Arte. Tal análise complexa e reflexiva configura um movimento de ida e volta entre a investigação e a formação, tempo e memória como elementos presentes nas narrativas. Assim, a “dimensão formativa da narrativa biográfica evoca uma série de questões sobre a natureza das operações que realiza sobre o vivido, e a maneira pela qual integramos em nossa experiência [...] eventos que acontecem conosco ou que nos são narrados” (Delory-Momberger, 2008, p. 56). Logo, minhas narrativas e reflexões se entrelaçam às narrativas compartilhadas por professoras/es participantes na análise dos dados.

Os resultados provenientes do minicurso ajudaram a estruturar os capítulos 5 e 6, enquanto os resultados obtidos das entrevistas narrativas, feitas após o minicurso, constituíram o capítulo 7. Assim, a formulação dos capítulos foi realizada de forma pertinente a investigação de tese e sob a perspectiva da pesquisa-formação, na qual havia uma interação dialógica de investigação e formação, mesmo durante a análise dos dados. Para que isso acontecesse, foi necessário uma análise interpretativas dos resultados, baseada na Hermenêutica-dialética desenvolvida por Minayo (1998), na qual foi possível interpretar as relações que estabelecemos com o processo histórico, com grupos sociais, em momentos temporais, mutáveis e culturais. Nesse sentido, a metodologia da hermenêutica proporcionou a compreensão dos fenômenos e do objeto analisado, nas escritas narrativas [auto]biográficas desenvolvidas por professoras/es participantes.

A análise do objeto social em que são envolvidos seres humanos “implica considerar: gente em determinada condição social, pertencente a um determinado grupo ou classe com suas crenças, valores e significados” (Minayo, 1998, p. 22), que passam por transformações, visto que somos sempre seres inacabados. Isso quer dizer que as análises dos dados apresentados nos capítulos descritos, tem como prioridade considerar as subjetividades, as diferenças e as histórias pessoais na construção dos saberes necessários à compreensão do objeto investigado. Sendo

assim, os resultados não foram submetidos aos meus julgamentos e visão única, mas ao constante diálogo respeitoso com as demais opiniões de professoras/es que cederam suas escritas narrativas de forma voluntária para constituição do estudo através de um termo de autorização. Essa análise não tinha a intenção de sobrepor opiniões ou de determinar verdades únicas, mas de construir coletivamente saberes necessários à compreensão da formação continuada – proveniente da experiência de si nas relações com as Artes Visuais.

A primeira condição ética imposta a mim mesma, para dar continuidade à pesquisa, foi não tecer julgamentos prévios sobre o que é certo e/ou errado em uma resposta fornecida às questões da pesquisa, e não estabelecer nenhuma verdade, a partir de meu próprio olhar como pesquisadora, mas sim, compreender de forma horizontal as propriedades da Arte e das experiências de si no processo formativo para propor um conhecimento coletivo a respeito do objeto analisado. Abrahão sinaliza que “as narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço” (2009, p. 14). Dessa forma, a análise das narrativas [auto]biográficas, fornecidas pelas/pelos professoras/es, foi realizada com intenção de contribuir com meus apontamentos sobre como as interações entre Arte e experiência de si proporcionam mudanças formativas que ao fim se convertem numa formação continuada.

A análise das escritas produzidas por doze participantes durante o minicurso serão apresentadas de forma dialógica nos capítulos 5 e 6, através de um procedimento metodológico que desenvolvi na forma de conversa entre minhas próprias experiência e as externalizadas por participantes. A análise dos dados apresentados nesses capítulos tem um caráter constitutivo dos conceitos e das teorias que abarcam a pesquisa, por isso foi realizada de maneira hermenêutica, respeitando o conhecimento de cada participante com relação ao problema analisado.

No capítulo 7, proposto para abarcar as considerações finais, serão apresentadas as entrevistas narrativas, realizadas com cinco professoras/es dentre os doze, participaram da pesquisa. Tal capítulo posterior às análises dos dados produzidos no minicurso, é apresentado como uma espécie de complemento participativo na qual outras vozes ajudam nas conclusões do problema de pesquisa. Nesses capítulos será possível observar que algumas/alguns participantes forneceram seus nomes reais, como forma efetiva da parte estruturante da pesquisa.

Tal concessão ocorreu através de um termo de esclarecido que aponta para suas participações como pesquisadoras/es-participantes.

Assim, todos os dados foram interpretados analisando o potencial formativo da experiência de si, por meio da compreensão das histórias de vida descritas nas narrativas [auto]biográficas formativas, sob a ótica da hermenêutica-dialética. Ou melhor, o foco da interpretação se dá através da compreensão da experiência de si no processo formativo, por meio das escritas realizadas pelas/pelos participantes em diálogo com minhas próprias narrativas de formação. Portanto, essas pessoas não estiveram *sub judice* e participam do processo investigativo-formativo como contribuintes na compreensão do processo formador, por meio de narrativas [auto]biográficas, que demonstram a contribuição subjetiva, sensível e reflexiva, como fundamentais à elaboração científica da tese. Assim, a valorização das subjetividades, das reflexões pessoais e das experiências de si de professoras/es-participantes, produziram um processo dialético na construção de saberes inerentes à tese.

Por isso, a metodologia para análise dos dados foi conduzida considerando, também, nossas relações como grupo social que procura meios de se [auto]formar frente os dilemas que afetam a docência, e que é agravado pelo cenário atual: conservador, neoliberal e neofascista. Desse modo, entendendo a contribuição de outros olhares como basilares ao processo investigativo, a Hermenêutica dialética proposta por Minayo (1998) desempenha um papel de interpretação como “via de encontros entre ciências sociais e a filosofia” (Minayo, 1998, p. 218) na construção de saberes. Nesse sentido, a fase de análise ou interpretação dos dados pode ser entendida como uma práxis (Freire, 2014) dialógica essencial para a continuação da formação, transformação e compreensão dos fenômenos apresentados.

A hermenêutica dialética proposta por Minayo permitiu um diálogo entre os dados produzidos e as bases teóricas que fundamentam a pesquisa para que fosse possível determinar um consenso sobre análise do objeto. Ao mesmo tempo permitiu uma aproximação com as narrativas [auto]biográficas à medida que para a “interpretação das informações utilizamos uma concepção em que as categorias de sujeitos são entendidas como espaço de enunciação, em que os elementos pertinentes vão se desenhando na medida da relação das narrativas” (Abrahão, 2003 p. 82) nos contextos sociais. Ou seja, a interpretação da narrativa permite a compreensão do humano de modo temporal e reflexivo e, não documental.

As narrativas autobiográficas possibilitam uma aproximação com a hermenêutica dialética, ao passo que ambas tem por objetivo valorizar as histórias de vida como espaços de enunciação dialógica, na construção de conhecimentos. Como tal a metodologia hermenêutica trabalha unindo duas vertentes socio-filosóficas e “leva o intérprete a entender o *texto*, a *fala*, o *depoimento*, como resultado de processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem), ambos fruto de múltiplas determinações, mas com significado específico” (Minayo, 1998, p. 227) sobre o que é vivenciado tanto por quem interpreta como por quem fornece a narrativa.

***PARTE II – Dados e resultados de um percurso
investigativo-formativo***

4. Formação docente em Artes sob a perspectiva autobiográfica

No início do estudo, dissertei sobre os problemas sociais, culturais e políticos que atingiram o Brasil na última década, com desmontes que impactaram diretamente a Educação e a Formação docente, com vista a uma profunda desvalorização da profissão e do Ensino. Mas como isso atinge a formação docente individual? Teremos um futuro nessa profissão? Essas são perguntas que surgem diante de minhas inquietações enquanto escrevo a pesquisa, entretanto, não cabem serem respondidas aqui, ainda que sejam pertinentes para pensarmos nas formas de continuação da formação e nas possibilidades de resistência frente a esse cenário.

Essas preocupações, controvérsias e perspectivas que impactam a Educação, o ensino e a formação, conduzem a organização desse estudo que tem como intenção investigar a formação docente continuada de professoras/es de Artes Visuais a partir das experiências de si, produzidas nas relações com Arte e compreendidas por meio das narrativas de participantes da pesquisa. Nesse sentido, o capítulo tem por objetivo discorrer sobre as análises da formação docente e continuada em Artes Visuais, a partir de minhas impressões [auto]biográficas em diálogo com as teorias existentes sobre esta formação. Desse modo, para dar início a essa parte, é pertinente falar sobre o histórico relacionado a formação de professoras/es de Artes Visuais, sobre os processos que levaram à formalização da disciplina de Artes na escola e posteriormente a criação das licenciaturas. Tais apreensões estão relacionadas à minha trajetória, possibilitando uma narrativa sobre como se constitui tal formação e a multiplicidade de aprendizagens que envolvem a docência em Artes Visuais.

Quando escrevemos uma pesquisa de forma narrativa, que se propõe ser [auto]biográfica e ancorada em histórias de vida é importante que essas formas de escrita dialoguem com as teorias basilares da investigação. Dessa maneira, este capítulo apresenta as bases epistemológicas que constituem a pesquisa em diálogo com minhas narrativas [auto]biográfica, como uma análise pessoal sobre os caminhos percorridos na formação docente em Arte e as experiências produzidas ao longo dessa relação. Assim, é importante mencionar algumas das experiências que fazem parte de minha trajetória formativa para que seja possível uma comparação com os referenciais que fundamentam o entendimento da formação continuada em Artes Visuais e das experiências que a compõem.

Minhas memórias, minha subjetividade, minhas trajetórias e identidades docentes se aproximam das teorias que corroboram a pesquisa, como constituintes no entendimento do problema de tese. Dessa forma, algumas lembranças [auto]biográficas, sensações e as apreensões são narradas para exemplificar meu processo formativo como docente de Artes Visuais e estudiosa desse campo, assim como para identificar os elementos que fazem parte dessa formação. Hernández (2014) aponta que atualmente as emoções, as subjetividades e as histórias de vida são essenciais para que professoras/es compreendam seus processos formativos, mas também possam explicar a atuação docente e as aprendizagens pertinentes a ela. Vale lembrar que Paulo Freire (1979a), na década 1960 já propunha esse encontro entre a formação e as histórias de vida como metodologia essencial para o entendimento de si e para a percepção crítica da realidade. Da mesma forma, Josso (2004) conta em seu livro *Experiência de vida e formação* que o investimento nesse tipo de abordagem estava sendo elaborado desde década de 1980 por especialistas como Pierre Dominicé, até atingir a coletividade através de métodos mais abrangentes como a pesquisa-formação.

A partir dessa teoria epistêmica-metodológica foi possível pensar nas possibilidades de análises da formação a partir da interlocução com minha formação docente. Sendo ela parte do processo de investigação da pesquisa, foi possível apontar as bases epistemológicas que me constituem enquanto aprendente e pesquisadora, seguidora de preceitos feministas⁹, freirianos e antipatriarcais. Tais elementos, constituintes da base epistemológica de minha formação, auxiliaram as análises relacionais com a produção artística de mulheres, assim como os processos de aprendizagem provenientes das interações coletivas que constituem a formação docente. Assim, as memórias visuais, as histórias e as lembranças que compõem minhas experiências e trajetória são escritas de maneira narrativa, utilizando o recurso metodológico das narrativas [auto]biográficas (Abrahão, 2018; Bragança, 2013), na produção de sentido e de saberes pertinentes a compreensão do objeto de tese.

As narrativas [auto]biográficas integram o processo de análise da formação docente em Artes Visuais, fornecendo um olhar pessoal que corrobora os apontamentos teóricos sobre o que constitui a formação continuada desta área. Além disso, as narrativas evidenciam minhas relações experienciais com as produções

⁹ A palavra está no plural para indicar que falo de diversas vertentes do feminismo, principalmente àquelas ligadas ao feminismo negro, decolonial, antipatriarcal, de gênero e social.

artísticas de mulheres, que são estruturantes de minha trajetória, atuando como dispositivos pedagógicos que impulsionam a produção de minhas experiências de si. Para Larrosa, é importante “mostrar a lógica geral dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, como se fosse uma gramática suscetível de múltiplas realizações” (1994, p. 36). Da mesma maneira, narrar sobre essas experiências, provenientes da análise das relações com esses dispositivos possibilita apresentar como compreendo a produção de minhas *experiências de si* através da relação com determinados objetos artísticos; e como essas experiências pessoais impactaram a construção da proposta do minicurso.

Nesse sentido, pretendo corroborar esses apontamentos através das bases epistêmicas que sustentam as análises da formação docente e continuada, as experiências como processo formativo e as narrativas [auto]biográficas como procedimentos metodológicos que traduzem a investigação si. Todas as questões apresentadas nesse capítulo, exemplificam os assuntos relacionados a forma de investigação da tese e ao principal método aplicado ao estudo realizado através da pesquisa-formação (Josso, 2010).

Assim, o capítulo é construído de modo teórico e [auto]biográfico, apontando o breve histórico da formação docente em Artes e os fundamentos do processo de formação continuado em Artes Visuais com base em trajetórias pessoais; Também de uma narrativa [auto]biográfica sobre os impactos das produções artísticas de mulheres em minha formação docente e como elas contribuíram, de forma pedagógica com a minha formação crítica, feminista e antipatriarcal; e a análise sobre a relevância das minhas experiências com tais visualidades para produção de minha experiência de si; Por último, o capítulo apresenta como minhas experiências formativas serviram como base para elaboração da proposta empregada no minicurso.

4.1. Um olhar [auto]biográfico sobre a formação continuada em Artes Visuais

Quando escrevemos sobre os processos que possibilitaram a construção de nossas profissões, precisamos ter em mente que lutas foram trilhadas, histórias se entrelaçaram, mudanças ocorreram e, que, fazemos parte de um emaranhado de trajetórias, redes de compartilhamentos e resistências que possibilitaram o reconhecimento da profissão e de nossas identidades docentes. Por isso, é importante que conheçamos a história de nossas formações sem que haja uma preocupação em

estabelecer uma cronologia, mas a partir de uma análise hermenêutica sobre os processos que permitiram sermos quem somos, na área em que atuamos. Pensar na trajetória formativa de forma hermenêutica, possibilita um entrelaçamento de memórias, consciência histórica e análises subjetivas que facilitam a compreensão das experiências humanas e dos sentidos atribuídos aos processos históricos (Hermann, 2002).

Partindo dessas premissas em consonância com a teoria epistêmica-metodológica da pesquisa-formação (Josso, 2010) falarei brevemente sobre as bases que constituem a formação docente em Artes Visuais, compreendendo o processo histórico e os fatos que marcaram o reconhecimento da área e a formalização da profissão, de modo a me colocar como parte dessa história para pensar nas possibilidades de formação continuada. Essa análise é imprescindível para evidenciar os desafios enfrentados, as lutas que contribuíram com a construção deste campo e, principalmente, as possibilidades de formação continuada por meio das próprias experiências, em vista do contexto atual, marcado por falta de políticas públicas educacionais e por uma retomada de ideais conservadores que desqualificam a Educação e a profissão docente.

Conhecer a história, os processos formativos e a si mesmo como parte integrante da análise sobre a formação docente em Artes Visuais é de suma importância para valorização de pesquisas educativas que se destinam a conhecer esses processos. Segundo Zamperetti (2017, p. 41) “as indagações sobre a formação, os saberes e a aprendizagem profissional da docência são temas relevantes de pesquisa e têm repercutido nas práticas docentes”. Portanto, conhecer os procedimentos que conduziram a formalização da área de Artes, em diálogo com minha história de vida e com as experiências pedagógicas que produzo em mim, possibilita compreender a formação sob diferentes olhares e aspectos. Para Freire pensar sobre educação implica que estejamos envolvidos, a partir de uma análise filosófica-antropológica, na qual somos sujeitos de um processo que se traduz por “uma busca permanente de si mesmo” (Freire, 1979b, p. 14) em diálogo com outras vozes que buscam o mesmo.

Dessa maneira, vale ressaltar que o foco da pesquisa não está na discussão sobre a formalização do Ensino de Artes Visuais, porém, sua apresentação histórica auxilia na compreensão do processo formativo ao demonstrar como determinados fatos são impactantes para a formação. Analisando os fatos e pensando nas

premissas da pesquisa-formação (Josso, 2004), posso me colocar como pesquisadora e aprendiz que considera a interação dialógica das histórias de vida e das bases que competem a formulação da área como um processo mútuo de reconhecimento, autoformação, valorização da área de Artes Visuais e da docência desse campo. Josso explica que optar por essa metodologia implica

reivindicar e criar um espaço, de justificar sua fundamentação, dando legitimidade à mobilização da subjetividade como modo de produção do saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para autores dos relatos (Josso, 2004, 23).

Por isso que a compreensão da formação através desse método possibilita o entendimento das próprias experiências na produção de sentido e no entendimento das ações educativas e formativas. Parafraseando o autor António Damásio, Nóvoa (2004, p. 12) aponta que “a consciência nasce quando interpretamos um objeto com o nosso sentido autobiográfico, a nossa identidade e a nossa capacidade de anteciparmos o que *há-de-vir*”. Por isso, quando penso na formação docente em Artes Visuais, visualizo minhas caminhadas e as experiências de diversos anos em que faço parte desse campo. Josso analisa esse processo, apontando que

a formação encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade (Josso, 2004, p. 38).

Portanto, ao pensar em minha formação, estou praticando um processo de idas e vindas memoriais que possibilita a geração de outros temas que constituem minha formação, assim como encontros experienciais com a Arte; lembranças de minhas primeiras escritas acadêmicas sobre a produção de identidades – discutidas em meu Trabalho de Conclusão de Curso do bacharelado; as primeiras experiências docentes com crianças em contraste com as práticas atuais realizadas com adultos do curso de graduação em Licenciatura em Artes visuais; como, também, uma reflexão formativa, que ocorre no processo de escrita, ao narrar minha história. Essas articulações, biográficas e teóricas ajudaram a analisar o saber subjetivo e as bases epistemológicas que compreendem as relações entre formação e autoformação, entre contexto docente e formação continuada.

Entendo o processo de formação docente como algo constante, que ocorre a partir de indagações pessoais articuladas às bases teóricas que sustentam o entendimento da formação docente em Artes Visuais como um elo dialógico entre minha subjetividade e as teorias objetivas. Essas relações permitem uma compreensão acerca dos fatos que introduziram a área de artes à escola, a formalização do Ensino de Artes como disciplina curricular da Educação Básica e o reconhecimento da carreira docente em Artes Visuais. Dessa maneira, o levantamento facilita o entendimento sobre as particularidades que permeiam a constituição da área e, principalmente, a formação docente.

Conforme teóricas/os da educação em Artes como Coutinho (2012), a formação docente em Artes Visuais é decorrente de um processo de muitas incertezas e desafios que custou as/os educadoras/es décadas de lutas pelo reconhecimento da disciplina de Artes Visuais. Segundo Coutinho (2012, p. 172), “a situação da formação dos professores de Arte no Brasil tem uma história peculiar”, na qual a *Educação Artística*¹⁰, foi incluída nos currículos escolares antes mesmo da criação de licenciaturas da área. Ou seja, quando a disciplina foi incluída na educação escolar, não havia profissionais especializados.

O processo do qual a autora se refere tem início com a inserção da arte (Educação artística, Música, Artes cênicas) nos currículos escolares em 1971, durante a ditadura militar no Brasil, na qual não houve nenhuma preocupação com as especificidades de cada área. Assim, o componente de artes¹¹ foi incorporado a LDB, através da Lei n.5.692/71, como um campo polivalente que era entendido como recreativo ou técnico, sendo uma subárea de outras disciplinas que dependiam das artes para a realização de atividades práticas e para elaboração de determinados trabalhos. Naquele momento, fascista e opressor, no qual a educação cumpria um papel mercadológico, não havia preocupação com a formação docente especializada em Artes plásticas para ministrar a disciplina de forma específica (Alvarenga; Silva, 2018), portanto, ela foi incorporada de maneira polivalente junto com as demais áreas e aplicada por educadores que não eram especializados em nenhuma das áreas artísticas.

¹⁰ Antes de ser nomeada de Artes Visuais, o ensino dessa área era denominado como Educação Artística.

¹¹ Aqui a palavra é escrita em minúscula para acentuar como ela foi introduzida à LDB de 1971, em que era descrita como polivalente das quatro áreas (Educação Artística, Música, Dança e Teatro).

Barbosa (2012b), argumenta que o ensino de Artes passou por um processo de desqualificação durante a ditadura militar que dificultou o reconhecimento da área como uma disciplina curricular, impactando diretamente sua valorização como área de conhecimento e a formalização da formação docente especializada. Durante esse período, a implementação da *Educação Artística* servia aos interesses capitalistas, liberais e imperialistas americanos, como um campo técnico de preparação para o mercado ou de aprendizado estético, não havendo qualquer investimento no desenvolvimento cultural, sensível e/ou social, e, portanto, nenhuma preocupação com a formação docente especializada. Esses fatos atingem, ainda hoje, nossa área de atuação e dificultam sua valorização, impactando nossas carreiras docentes e atuação profissional. E quando falo “nosso”, falo pensando em meus pares, em professoras/es que fizeram parte desse estudo e contribuíram com suas percepções a respeito da formação e atuação docente.

Esse processo histórico que nos impacta até hoje, vem de uma sequência de problemas que, inicialmente colocaram o Ensino de Artes, da Música e das Artes Cênicas a serviço de outras disciplinas, para efeito de direcionamentos vocacionais e profissionalização para o mercado de trabalho. Assim, o profissional responsável pela aplicação da disciplina, no contexto escolar, não possuía uma formação específica da área, mas, uma formação técnica. Tal proposta formativa constituía um modelo docente que ficou marcado no Brasil “por um arremedo de formação polivalente” (Alvarenga; Silva, 2018, p. 1010) que em suma não obteve nenhum sucesso e nunca foi realmente aplicado. Tal fato, dificultou durante muito tempo o reconhecimento da necessidade de instituir cursos de licenciatura voltados a formação de professoras/es de Artes Visuais e o investimento em formação continuada.

Analisando essa situação e pensando em minha atuação docente, no contexto atual, é possível apontar uma preocupação com relação a desvalorização de minha profissão, já que algumas semelhanças indicam um investimento em políticas educacionais que resgatem os modelos de polivalência, desconsiderando totalmente as trajetórias e as qualificações profissionais de cada área das artes. Além disso, não há mais um direcionamento com relação a formação continuada, que no caso das Artes Visuais não se resume a qualificação profissional, mas a aprendizagens culturais realizadas em ambientes não-formais, como visitas à museus, à Centros Culturais, e em outros eventos como ciclos de cultura.

A formação da licenciatura em Artes Visuais é diversificada e ocorre desde o preparo para docência através de conhecimentos metodológicos de ensino/aprendizagem, da história da arte em seus aspectos culturais e sociais, desde práticas artísticas, análises e percepção visual – interpretação de uma obra, sua contextualização – à aplicação desses conhecimentos às práticas pedagógicas. Essa diversidade de aprendizagens que englobam, também, a formação continuada em Artes Visuais será analisada mais adiante, mas ela é importante para entender como a falsa polivalência afetou a formulação da profissão docente dessa área e conduziu os protestos pelo reconhecimento da profissão docente especializada em Artes.

Segundo Coutinho (2012, p. 172), “na década de 1980, o fracasso dessas licenciaturas curtas e da própria polivalência foi amplamente discutido pelos professores em seus encontros e associações”, que apontavam para as possibilidades de reformulação dos cursos de formação docente em licenciaturas plenas e o reconhecimento das Artes Visuais como disciplina independente das outras áreas de artísticas. Nakashato (2012) supõe que a disciplina de Artes só foi introduzida como obrigatória em decorrência das lutas organizadas através de ciclos de cultura, por Arte-Educadores que buscavam mudanças na estruturação das carreiras e da profissionalização docente. Ou seja, os encontros culturais funcionaram como centros formativos, em que o pensar em si e na profissão docente, possibilitaram o reconhecimento da área e da necessidade de instituir licenciaturas em Artes Visuais.

Essas lutas se converteram em regulamentação da profissão docente de professoras/es de Artes Visuais e o reconhecimento da disciplina como parte do currículo escolar em 1996, através da nova LDBE n. 9.394/96. A partir de então a disciplina foi reestruturada e incorporada aos currículos escolares com diretrizes redefinidas que ajudaram a delinear os princípios da formação docente especializada. Além disso, os PCN publicados em 1998, garantiram o reconhecimento das Artes Visuais como “área de conhecimento” (Brasil, 1998, p. 63), a criação de novas licenciaturas em Artes Visuais e a valorização da formação específica da área. Anos mais tarde, no início dos anos 2000, a aprovação da disciplina como componente obrigatório possibilitou a construção de políticas de formação continuada e de valorização da carreira docente.

A construção de políticas públicas, no início dos anos 2000, possibilitaram a formação docente profissionalizante através do investimento em cursos específicos e de pós-graduações. No entanto, com os desmontes sofridos pela educação após

2016, muitas dessas políticas foram abandonadas ou substituídas por outras não efetivas. Assim, é importante pensarmos em como é possível manter a formação docente e continuada – aquela entendida entre produção de sentido e compreensão de si (Macedo, 2010) – através de ações que possibilitem esse processo seja por meio de cursos, encontros ou aprendizagens não-formais que produzam saberes efetivos ao conhecimento da área e da atuação docente.

Na verdade, pensar na formação continuada de professoras/es em lugares não-formais caracteriza uma forma de resistência ao momento atual de desvalorização e desmontes. Pelo menos para mim, que entende a Educação a partir dos ensinamentos de Paulo Freire e da pedagogia do Oprimido (2016), pensar em outros lugares ou em mim mesma como parte da formação continuada, significa exercer uma práxis formativa de resistência. Na docência em Artes Visuais essas formas de aprendizagens são muito pertinentes, pois segundo Gohn (2015), as artes representam um terreno fértil de aprendizagens não-formais que são geradas ao longo da vida e no compartilhamento de experiências.

Dessa maneira, discorrer sobre a breve história da área possibilita um processo reflexivo sobre a realidade da formação docente que, implica diretamente em minha formação inicial em continuada como professora de Artes Visuais. Acessando minhas memórias conceptivas e pesando nas aprendizagens que foram significativas para a minha formação, como parte da continuação, relembro de meus primeiros interesses com relação ao conhecimento histórico e prático da Arte. Essas memórias me levam à 2006, quando entrei no Curso de Escultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro para iniciar meus estudos formais, e no qual surgiram as primeiras trocas de experiências com meus pares. Essas experiências, assim como outras que ocorreram ao longo de quase 20 anos, conduziram meus interesses de pesquisa atual. Conforme Macedo (2010, p. 58) “forma-se implica descobrir-se a si mesmo em termos de possibilidades específicas para dar sentido à vida a partir do que se é enquanto sujeito e do que se vive enquanto sujeito aprendente” em movimento de resgate e [re]interpretação de si.

A partir de tal perspectiva, dei continuidade ao meu processo formativo a partir de interesses pessoais e de relações coletivas – que constituem os sentidos de mim mesma. As relações estabelecidas com as produções artísticas de mulheres durante esse processo, foi fundamental para pensar no objeto apresentado ao Mestrado da pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas, no qual pensei em

meu processo formativo em Artes Visuais sob o domínio patriarcal. Essas experiências que constituem minha história de vida e minha trajetória como pesquisadora e docente em Artes Visuais se somam ao entendimento que outras/os professoras/es desta área têm sobre a formação continuada. Assim, os dialógicos apresentados nos capítulos 5 e 6 serão de suma importância para o entendimento dos componentes que constituem nossas formações continuadas.

Além de pensar nas experiências formais como parte constituinte da minha formação, também foi importante lembrar de outras, da esfera não-formal, como visitas a museus, leituras de livros especializados e catálogos de exposições, participação em eventos, em minicursos e em outros encontros que se configuram como parte de minha formação continuada. Lembrar desse processo contínuo de formação possibilita pensar que a formação docente em Artes Visuais ocorre em diferentes tempos e espaços, através de conhecimentos teórico-metodológicos, conhecimento histórico da arte, da cultura e da sociedade; e de interações artísticas que preparam as/os docentes para a atuação profissional específica dessa área. Para Gohn, o campo das artes é propício para o desenvolvimento da educação não-formal,

pelas características da própria arte, que possui estreita relação entre a experiência prática e a concepção final de uma obra, relação que ultrapassa os aspectos formais de ensino-aprendizagem, adentrando no campo das habilidades, subjetividade, identidade, memória etc. (Gohn, 2015, p. 7).

No contexto da formação continuada de professoras/es de Artes Visuais, o entendimento das aprendizagens não-formais auxilia na compreensão do processo como algo que é proveniente de experiências relacionais com Arte, de experiências estéticas e visuais, de interações artísticas, da produção artística, da reflexão de si e das trocas entre pares da Educação em Artes Visuais, seja em eventos ou encontros. Isso pode ser analisado através reflexões interpessoais, sobre como as experiências artísticas e o compartilhamento delas produzem outras formas de ser e agir e possibilitam rememorar acontecimentos simbólicos como processo de Formação (Josso, 2004). Dessa maneira, o acesso às memórias formativas e sua reinterpretação permite pensar nas experiências singulares que movimentam as subjetividades e as experimentações de si, como um processo de transformação pessoal que consequentemente impactam nossas atuações conhecimento pessoal.

falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é 'vivido' na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. [...] é também um modo de dizermos que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extraímos as informações úteis às nossas transações conosco próprio e/ou com nosso ambiente humano natural (Josso, 2004, p. 48).

Seguindo os ensinamentos de Josso, entendo que foi nos encontros subjetivos, nos tempos e espaços iniciais da minha formação, que pude tecer os primeiros escritos sobre as possibilidades formativas com a Arte como um processo continuado de saberes sociais e culturais que determinam posicionamentos e ações docentes. Isso se deve as particularidades das Artes Visuais, como uma área interdisciplinar capaz de estabelecer diálogos com outras áreas do conhecimento (Barbosa, 2012b), que evidenciam conflitos multiculturais e ideológicos do cotidiano. Barbosa (2012b), aponta para a importância de avaliarmos as funções da arte na formação e no desenvolvimento da percepção visual do mundo. Tais apontamentos estão imbricados à formação docente e continuada de Artes Visuais ao passo que permite visualizar como essa área é abrangente em termos de aprendizagens que constituem a docência.

O entendimento dessas aprendizagens na constituição da docência, vai ao encontro de minhas análises pessoais sobre as relações experienciais que estabeleço com a Arte e o porquê dela ter sido tão significativa na minha história de vida. Uma das coisas importantes que lembro, dentre as várias que me fizeram optar por esse campo, é a maneira como sempre indaguei sobre as possibilidades formativas da Arte na compreensão social e cultural de outras visualidades que compõem nossos cotidianos. Essas reflexões, foram inicialmente baseadas na análise da arte canônica e a partir da Teoria Crítica da Arte – de fundo crítico-filosófico – quando eu ainda era aluna de bacharelado em Escultura e mantinha contato, principalmente, com representações tradicionais da Arte.

Com passar do tempo, as reflexões provenientes de outras experiências formativas, como as interações com exposições de arte e meu interesse pelo feminismo, promoveu uma ruptura que me conduziu a pensar nas aprendizagens produzidas pela arte contemporânea, principalmente a realizada por mulheres, em minha formação crítica, feminista, social e cultural, justamente pela relação temática de suas obras com as pautas sociais e cotidianas. Conforme Zamperetti (2017, p. 40)

“É na cadência das transformações e incertezas humanas que os estudos sobre a formação docente se colocam, revelando os processos contínuos de autoaprendizagens”. Nesse sentido, foi o meu processo de formação e [auto]formação que contribuiu para que eu pensasse sobre minhas experiências docente e de outras/os professoras/es como potenciais possibilidades formativas.

Essa forma de pensar nos fatos, nos problemas e nos elementos que constituem a formação docente em Artes Visuais, possibilita um [re]encontro pessoal e uma [re]significação que produzem as experiências de si (Larrosa, 1994). Nesse sentido, a análise de minha formação não está unicamente voltada reflexão de aprendizagens que foram alcançados em espaços formais de ensino, mas em outros espaços que conduziram para um processo de autoaprendizagem, proveniente das experiências produzidas pela Arte e, que, constituem a formação continuada. Pimenta (2012, p. 33) nos lembra que “a formação passa sempre pela mobilização de vários saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de militância pedagógica”, que muitas vezes encontramos nas reflexões estabelecidas das relações com dispositivos visuais, como no caso das produções artísticas, e no meu caso naquelas realizadas por mulheres artistas.

Dessa maneira, pensar em minha formação continuada, transcende as propostas de profissionalização e realça a compreensão da produção de sentido que a arte de mulheres estabelece em minha formação docente e nas minhas formas de ser e agir, como um processo [auto]hermenêutico (Macedo, 2010) de conhecimento e transformação. Nesse sentido, tentarei abordar nos subcapítulos seguintes, sob um olhar [auto]biográfico, como os aspectos gerais a respeito das funções da arte, sobretudo, a arte contemporânea e das experiências constituem os saberes necessários ao entendimento de minha formação humana, cultural, social e sobretudo, continuada, como uma docente em constante formação.

Vale lembrar que quando me refiro as mulheres artistas, falo daquelas que produzem no contexto arte contemporânea, entretanto, também é preciso reconhecer que nem sempre estabeleci uma boa relação com esse movimento, mesmo porque minha formação inicial foi atravessada de conhecimentos tradicionais e sem a presença consistente de produções artísticas realizadas por mulheres. Dessa maneira, foram as rupturas, as novas experiências e os aprendizado acumuladas em espaços não-formais, em exposições, em práticas educativas, em análises visuais e em estudos feministas, que me ajudaram perceber a pluralidade formativa que

ocorrem nas produções de mulheres da arte contemporânea. Essas experiências são provenientes da autoformação concretizadas na reflexividade dos “dispositivos formativos” que produzem sentido para a compreensão de minha formação. Macedo explica que

Pensando em *dispositivos de formação*, temos que dizer que eles indubitavelmente portam ‘linhas de força’ e produzem subjetividades ou processo de subjetivação, matéria prima do processo mesmo de formação como uma experiência de sujeitos em movimento. Edificam, portanto, poderosas mediações formativas (2010, p. 110).

O autor analisa ainda, que “linhas de força não podem significar imobilismo, aplicacionismo” (Macedo, 2010, p.110), muito pelo contrário, pensar nesses dispositivos significa se tornar dinamicamente reflexivo por meio de ações mediadoras do processo de formação. Tais *dispositivos de formação*, apontados pelo autor, podem ser interpretados em minha formação como as visualidades produzidas por artistas mulheres da arte contemporânea, pois suas obras estabelecem relações subjetivas com minhas aprendizagens culturais e sociais. Desse modo, a análise do autor vai ao encontro das teorias de Josso (2004) e de Larrosa (1994), ao passo que qualifica as recordações visuais como parte dos dispositivos simbólicos e pedagógicos que conduzem a experiência formadora. De tal forma, é importante compreendermos o sentido dado aos dispositivos de formação como construtivos das subjetividades e das experiências de si.

Entendendo a Arte nesse sentido, compreendendo como ela é capaz de construir pontes entre saberes sociais e educativos, ao passo que são representativos de temáticas que se associam às nossas identidades e nos processos de subjetivação educativa. Favaretto analisa que o valor da arte na educação “surge pelo espírito de investigação, pela interpretação dos signos da experiência” (Favaretto, 2010, p. 232), na qual a experiência não se limita a aprendizagens formais ou adestramento artístico. A arte contemporânea, por exemplo, evoca as/os espectadoras/es a se tornarem parte significativa das obras e pensá-las como uma extensão de suas subjetividades, possibilitando uma análise visual criticamente consciente e reflexiva que desestabiliza o senso comum e provoca a pensar sobre as questões pessoais que se apresentam nestas visualidades.

Ao estar presente na formação e nas práticas pedagógicas, a Arte é capaz de produzir desdobramentos sobre elementos culturais e artefatos visuais das infâncias,

adolescências e da fase adulta como um processo [auto]biográfico de [re]significações que auxiliam professoras/es a pensarem em seus processos de formação continuada, como vem acontecimento comigo, durante todo o período que passei investigando a formação docente. São processos que ocorrem da reflexão das práticas educativas e dos impactos das imagens na produção de sentido, como uma [re]interpretação de si e das experiências que compõem as formas de ser e agir docente.

A exemplo disso, posso relatar o que ocorreu em minha primeira experiência docente, com estudantes do quinto ano, de uma escola estadual de Pelotas, em que produziram coletivamente um livro de artista com autorretratos construídos a partir de imagens de revistas. A produção coletiva do livro era uma proposta concernente com as teorias da [re]interpretação de si e das personificações possíveis que ocorrem nas narrativas de formação (Josso, 2004), no entanto, exploravam os aspectos visuais da narrativa de si.

Acessar essa memória, assim como outras práticas docentes que tem feito parte de minha trajetória docente, permite acessar recordações significativas para minha formação continuada e minha percepção com relação as possibilidades da Arte na produção das experiências. Em um momento em que eu era aluna e, também docente, minha motivação era possibilitar que estudantes despertassem interesses pelas narrativas autobiográficas como forma de representação de si e como caminho para o reconhecimento pessoal. Dessa maneira pude pensar, enquanto docente, como o encontro com dispositivos pedagógicos, aqui entendidos como as imagens artísticas, podem provocar o conhecimento de si e escritas pessoais que auxiliam no processo de formação cultural e social.

Esses questionamentos, sobre o papel das Artes Visuais na produção das experiências que conduzem a minha formação continuada fazem parte de meu processo de reconhecimento enquanto docente em transformação. Minhas caminhadas são indubitavelmente parte do estudo sobre a formação docente em Artes Visuais e a compreensão sobre o papel experiencial das imagens artísticas na produção sentido e produção das experiências de si. Concordo com Barbosa que,

por meio da Arte é possível desenvolver a percepção [...], apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2012a, p. 19).

Os apontamentos de Barbosa demonstram como o entendimento que eu tinha da formação em Artes passou por mudanças significativas ao passo que percebi sua função epistemológica e pedagógica na construção de minha identidade docente e de minhas formas de ser e agir conduzidas pela produção de experiências. Foi pensando nesses processos que percebi o quanto as produções artísticas de mulheres dirigiram a reflexão interpessoal com minhas memórias e a análise das experiências que me constituem como docente. Além disso, são essas análises pessoais que possibilitaram pensar em compartilhamentos formativos, como foi proposto no minicurso.

Na análise interpretativa das memórias formativas foi possível produzir escritas de si sobre as experiências artísticas que constituem meus conhecimentos docentes. Dessa forma entendo a “formação como atividade de um indivíduo em relação consigo mesmo, com seu meio humano e natural no seu percurso de vida” (Josso, 2004, p. 213) e nas suas relações com seus pares. Esse processo tem a possibilidade de ser convertido em formação continuada que articula saberes pessoais e compartilhados como parte do mesmo processo.

Segundo Imbernón (2010, p, 55) “a formação continuada de professores, na análise da complexidade dessas situações problemáticas, necessariamente requer dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação”. Assim, as narrativas de formação (Abrahão, 2003), que produzem escritas [auto]biográficas sobre experiências pedagógicas com a Arte, constituem a compreensão sobre o processo de formação continuada. Essa possibilidade formativa, advinda da experiência de si, produz novos olhares sobre si e a prática docente, sobre as formas de ser e agir em um processo de formação continuada e, que viabiliza uma ação coletiva de compreensão das biografias docentes.

É importante frisar que a formação continuada não ocorre essencialmente como profissionalizante, mas a partir de relações interpessoais e interculturais durante relações pedagógicas com pares de atuação, em encontros coletivos, de abrangência cultural, nas escritas de si, no acesso à exposições de arte, na reflexividade dos conteúdos artísticos ou na troca de experiências pedagógicas e formativas que ocorrem em ambientes não-formais, como em cursos e eventos. Estes momentos caracterizam a formação continuada em Artes Visuais, ao passo que conduzem o pensar em si e as transformação de si na atuação docente. Conforme Garcia a formação pode ser compreendida “como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna

e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos"(1999, p. 19). Portanto, deve ser encaminhada por políticas públicas que valorizam as histórias de vida de professoras/es, suas experiências e subjetividades a partir “das demandas concretas do professor em seu cotidiano escolar” (Coutinho, 2012, p. 177).

4.2. Minha experiência de si na relação dialógica com a Arte como um processo de formação continuada

Construir o presente e o futuro requer buscas profundas no passado e nos lugares de memória que guardam àquilo que nos constitui em nossa existencialidade. Conforme Ricoeur (1993, p. 15) “O mundo exposto por toda obra narrativa é sempre um mundo temporal. [...] O tempo se torna tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo”. Por isso, recorrer a narrativa, através de fontes temporais, é como uma viagem interna em busca de sentidos e respostas a partir de um nó de atração (Josso, 2006) que nos une a um porto de partida e nos impulsiona a começar a contar nossas histórias e refletir sobre nossas experiências no tempo presente. Essas buscas podem ser em memórias particulares ou coletivas que evocamos e, que estão unidas por elos de atração cultural, profissional ou social, transmitidos pela família, pela escola e outros meios relacionais (Josso, 2006). Tais laços que podem nos unir por meio de ideias, semelhanças ou crenças, também podem ser simbólicos. Josso explica que:

Esses laços simbólicos podem também tomar a forma de uma adesão a ideias ou a práticas privilegiadas, a apego a um país distante ou a um tipo de paisagem, de texto literário, de música, de filme. Os laços tornam-se então simbólicos de sentido (2006, p. 377).

Tais laços me fizeram lembrar que recentemente li um texto de Marie-Christine Josso, intitulado *Meu herbarium*¹², na qual ela contava sobre como o isolamento provocado pela pandemia da *Covid* a fez buscar caminhos sensíveis com a natureza. As caminhadas pelo jardim de sua casa, o encontro com os frutos de sua horta e as subidas da montanha próxima, a levaram a lugares de memórias da infância. Esse encontro com o passado, provocado pelas experiências do presente, a fizeram pensar em sua existência e essência atual como alguém diferente do passado, mas

¹² O texto ao qual me refiro foi fornecido com exclusividade pela prof. Maria Helena M. B. Abrahão em uma de suas disciplinas, no entanto, foi recentemente publicado em 2024 sob autoria de Abrahão.

constituída dele. Do mesmo jeito que a natureza produziu em Josso um encontro com suas memórias para pensar em sua existencialidade presente, a Arte produzida por mulheres faz o mesmo comigo, como um elo simbólico (Josso, 2006). A partir do encontro com essas lembranças visuais ocorreu uma reflexão sobre que sentindo elas produzem na formação de minhas experiências e nos conhecimentos de mim mesma. Josso analisa essa imersão que fazemos com a arte ressaltando que:

Inúmeros relatos abordam a importância das obras artísticas, realidades imaginárias e, portanto, bem concretas, como alimentos para a vida interior, fontes de referências para simbolizar situações, acontecimentos que permaneciam sem menção, descobertas de outros universos possíveis. Uma pesquisa e uma construção de laços que possam também permitir outros olhares sobre si, poder descobrir para si outras potencialidades, sentir-se reatado na sua humanidade a seres desconhecidos que são portadores de sensibilidades idênticas ou vizinhas ou totalmente ‘estrangeiras’, utilizar essas/suas produções artísticas como mediação para falar de si, de sua visão do mundo etc. (Josso, 2006, 382).

Essa relação com a arte e as experiências desencadeadas por ela, é o que me move e constitui as minhas narrativas de formação. A experiência é de total importância na perspectiva que estabeleci com a Arte em minha biografia, porque certamente foram as experiências proporcionadas por ela que possibilitaram conhecer mais de mim mesma, minha trajetória e minha subjetividade. Pagni aponta para a concepção da experiência “como um modo de conhecer o mundo e a si mesmo” (2010, p. 15), que ao ser cultivada nos processos de formação, através da sensibilidade, permite aos sujeitos a compreensão dos saberes formulados por essas experiências.

Tal movimento de reflexão das experiências tem ligação direta com as narrativas de formação e com as construções biográficas. Para Bragança (2011, p. 158) “são as experiências formadoras, na força do que nos atinge, que nos sobrevêm, nos derrubam e transformam, inscritas na memória, que retornam pela narrativa não como descrição, mas como recriação, reconstrução”. É dessa forma que ocorre a relação com as visualidades, pois não se trata do que estamos vendo, mas o que nos transforma durante a experiência do ver, produzindo, de modo subjetivo, o que pensamos/percebemos. Por isso, é tão importante escrevermos sobre essa relação a partir de narrativas [auto]biográficas, pois elas conduzem uma escrita das subjetividades, das histórias de vida e do conhecimento de si.

Josso (2006) analisa a importância da narrativa [auto]biográfica como parte inicial do processo de compreensão da formação, da aprendizagem e do conhecimento, como uma etapa de esclarecimento pessoal sobre as experiências coletivas que contribuíram para a formação. Ela explica que embora seja uma etapa solitária, ela é essencial para esclarecer quais experiências atuaram no interesse da pesquisa explicando sua reflexão da seguinte forma: “parece-me indispensável que reconstruir a rede de acontecimentos interiores e exteriores que marcaram a minha existência de ser pensante e reflexivo” (Josso, 2004, p. 115), para dessa maneira compreender a produção de ideias que formam os interesses da pesquisa.

Esse processo que organiza as experiências através da escrita narrativa [auto]biográfica nos permite um reconhecimento dos fatos, tempos e espaços que nos constituem enquanto sujeitos em formação. Nessas escritas, a experiência é narrada como um processo de conhecimento individual e coletivo, que acontece nas inserções históricas. Josso (2010, p. 103) analisa que “o conhecimento é fruto de uma tomada de consciência da dimensão histórica da formação do humano, enquanto este cria uma cultura que organiza – e, portanto, transforma – suas condições físico-biológicas”. Dessa forma, a tomada de consciência se traduz em experiência na construção da narrativa e como um conhecimento individual e coletivo. Assim, biografar sobre nossa formação, não consiste apenas em contar histórias passadas, mas “de compreender como essa história articula-se como um processo – o processo de formação” (Josso, 2006, p. 378), que conecta passado, presente, futuro e nos ajuda estabelecer novos laços na dimensão do sensível.

O caminho biográfico tem sido uma escolha de escrita desde o mestrado quando falei de minha formação em Artes Visuais e dos caminhos que me levaram até a escolha do tema, por meio da narrativa de formação (Josso, 2004). Não era uma escrita de vida ou uma história cronológica de minhas escolhas, mas uma reflexão entre o passado e o presente, entre memória e materialidade concreta para pensar nos elementos e nos fatos que constituíam a minha subjetividade e minha formação, ao mesmo tempo que acontecia a continuidade dessa formação através da pesquisa e da reflexão sobre as experiências. Afinal “experiência não nos é dada, a priori, é construída no processo formativo em que a reflexão exercida no seio das narrativas de vivência forma constructos experienciais compreensivos” (Freitas; Abrahão, 2017, p. 47). É nesse contexto que resolvi falar sobre as experiências que se projetam em minha relação com a produção artística de mulheres.

O trajeto (auto)biográfico, possibilita descrever como as obras dessas mulheres têm produzido experiências que se ligam diretamente às minhas percepções sobre formação docente – constituída de múltiplas interfaces pessoais e coletivas. Essas experiências narradas vão se transformando em tomadas de consciência durante toda pesquisa, como uma práxis que produz o pensar em si. Esse processo conduz às experiências de si que ao fim possibilitam a transformação continuada e subjetiva e, que, modificam minha relação com a arte, com a cultura e com maneira com que percebo outras visualidades. Para Josso (2004) nossas relações com essas experiências transformam nossas identidades porque nos identificamos com elas enquanto pensamos sobre elas, do mesmo modo que ocorre um processo de reconhecimento e transformação si, que possibilita uma formação continuada.

De fato, nos últimos anos diversos estudos têm apontado para a importância de se investir em pesquisas biográficas narrativas ou a partir de histórias de vida na Educação e, principalmente, na formação de professoras/es, para que haja o reconhecimento de si e uma recriação dos modos de ser. E. Souza e Cordeiro apontam que no Brasil “diversos grupos de pesquisa têm adotado as (auto)biografias e as histórias de vida como perspectiva metodológica, desenvolvendo estudos no domínio da formação” (2016, p. 298). Bragança (2018) aponta que desde Paulo Freire, diversos movimentos de pesquisa [auto]biográfica são encontrados na literatura da Educação. Provavelmente porque o caminho narrativo permite uma reflexão sobre os processos que produzem experiências formativas e os saberes constituintes da profissão docente tanto de forma individual como coletiva, como meio para o reconhecimento social. Para Delory-Momberger (2018, p. 86) “as construções biográficas não parecem mais somente como um desafio de realização pessoal, elas constituem ao mesmo tempo um desafio social e político” e social.

Dessa forma, as narrativas [auto]biográficas parecem pertinentes quando se propõe pensar e analisar o processo formativo de professoras/es de Artes Visuais por contribuir com a busca de sentido existencial, político, social e sensível de nosso processo de formação e atuação profissional em relação àquilo que é produzido no campo visual. Há cinco anos enquanto eu escrevia de forma narrativa sobre a influência do patriarcado na estrutura da formação docente de Artes Visuais e nas visualidades que constituem o campo de atuação de professoras desta área, eu me deparei com produções de mulheres artistas que me levaram a perceber minha própria formação humana. Conforme E. Souza e Cordeiro (2016, p. 301) “Cada

imagem constitui-se em testemunha ocular, fonte de memória, que se abre a leituras e interpretação de uma narrativa imagética da privacidade do sujeito”, como pode ocorrer com as imagens artísticas.

A primeira obra, que apresentei durante a pesquisa de mestrado, foi *Susana e os Velhos*, da artista italiana Artemísia Gentileschi, pois me remetia à temática da violência contra mulheres. Embora seu trabalho não seja concernente ao mote desta nova investigação, não posso deixar de mencionar o quando ela foi significativa para que eu pensasse na forma como as representações de algumas artistas refletem suas próprias experiências, histórias de vida, resistências e embates sociais. Sua obra, realizada no século XVII, desperta um olhar feminista sobre como a artista propôs romper com condutas misóginas e inverter as formas de representação das mulheres na arte, ainda naquela época.

Essa é uma análise pessoal sobre a artista e sua obra, no entanto, é muito mais ampla do que somente a análise da forma, do conteúdo ou da construção da imagem, considerando “o pluralismo de visões e multiplicidade de realidades que as artes podem acionar combina-se numa perspectiva que busca fazer desaparecer os velhos ‘isso e aquilo’” (Tourinho, 2016, p. 202). Portanto, não se trata de uma análise visual sustentada pela semiótica ou identificação iconográfica, mas de métodos advindos de estudos pós-estruturalistas dedicados a análise “das contribuições da história cultural da arte, dos estudos culturais, dos estudos feministas e dos meios, entre outros saberes” (Hernández, 2007, p. 29).

O contato com a obra da artista não foi puramente estético – embora a experiência estética faça parte da contemplação de uma obra – mas um momento de viagem subjetiva que me fez lembrar de lugares específicos, tempos e memórias que estavam adormecidas em camadas profundas de minha mente, possibilitando recriar memórias como um processo [re]interpretativo de minhas vivências e experiências. Olhar para sua obra foi como me submeter a um gatilho existencial, que me ajudou a mergulhar em vivências antigas e familiares à procura de sentido para as minhas experiências atuais. A partir da minha relação sensível e pedagógica com a obra de Gentileschi, pude caminhar por lembranças que me remeteram a infância, aos anseios existenciais que impactam as mulheres, e tomar o caminho de volta por terras latinas, revisitando obras de outras mulheres que também usavam suas dores como temática artística, como no caso das artistas Abigail de Andrade, Anita Malfatti, Frida Kahlo,

dentre outras mulheres que hoje fazem parte de meu repertório cultural e, que, há 400 anos lutam bravamente por espaço, reconhecimento e legitimidade artística.

Frida Kahlo, por exemplo, é tão importante para minha trajetória formativa, quanto a artista contemporânea Rosana Paulino – que trabalha com [re]escritas biográficas de corpos negros colonizados e escravizados. As obras de ambas me ajudam a pensar sobre como arte e vida estão integradas na produção de narrativas visuais com temáticas socioculturais. As relações experienciais com suas obras conduziram um mergulho em minha própria existência e me ajudaram a resgatar a vontade de produzir artisticamente e de me representar por meio de um autorretrato simbólico (fig. 1) que construí em 2017, enquanto trabalhava com estudantes do quinto ano em um projeto coletivo sobre identidade, imagem e narrativa de si. Consequentemente, a relação com as duas artistas impactou minhas escolhas pedagógicas e atitudes como docente de Artes Visuais, em todas as vezes que tive a chance de “ser professora”.

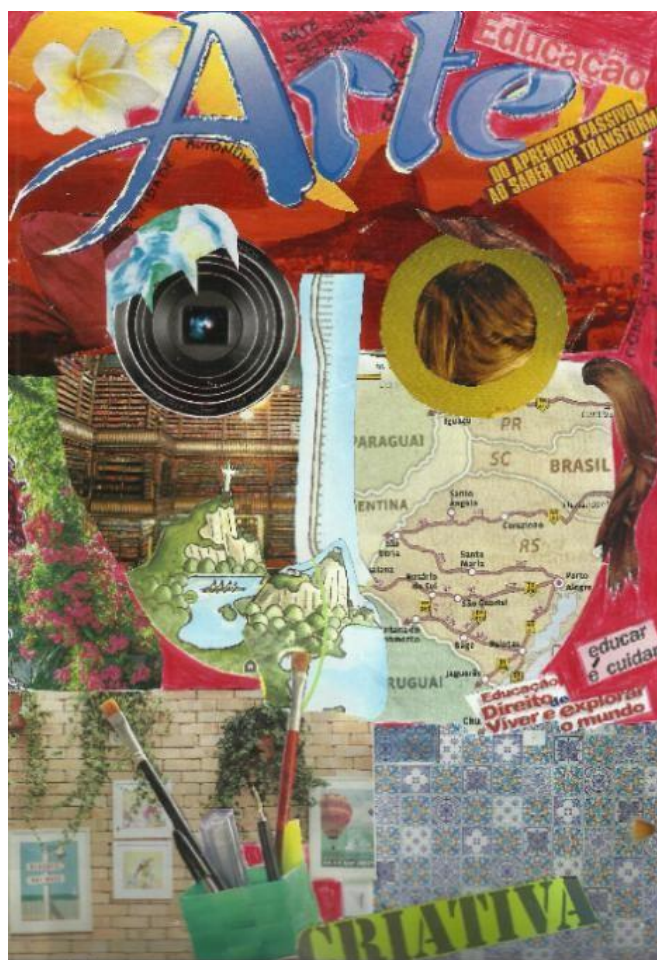


Figura 1: Autorretrato simbólico, Alessandra, 2017.
Fonte: Acervo pessoal

Meu autorretrato, confeccionado através da colagem de diversas imagens, é composto de espaços/tempos e de elementos socioculturais que representam a constituição simbólica do *eu*. Embora não tenha sido construído para ser visto como uma montagem figurativa, assim como nas obras de Frida Kahlo, por exemplo, ele externaliza um possível retrato de minha subjetividade, identidade, podendo também ser entendido como uma representação das experiências que me tocam e me passam. Essa análise faz parte das tecnologias de eu, que Foucault classifica de “tecnologias de sistemas de signos, que nos permitem usar signos, significados, símbolos ou significações” (2008, p. 48, tradução nossa). Assim, meu autorretrato tem como objetivo investir, simbolicamente, no entendimento de mim mesma, como forma de compreensão das tecnologias do eu (Foucault, 2008), a partir de uma técnica artística que registra minha subjetividade, através de elementos da cultura visual.

Ou seja, a representação simbólica de meu *eu*, influenciada pelas visualidades de outra artista, me provoca a pensar em minha formação e a narrar sobre ela de maneira sensível e poética. Afinal o “sensível realçado como categoria de compreensão do mundo humano é fundante de uma revolução em direção à compreensão” (Macedo, 2010, p. 128), que não pode ser descartado dos processos de formação em função de reduções racionalistas.

Pensando na relação experiencial que estabeleci com as produções de Frida Kahlo, posso descrever como estas foram essenciais em minha prática docente, quando propus que as crianças pensassem em si, nas suas relações de território, pertencimento, identidade e de cultura para construir seus próprios autorretratos. Trabalhando com crianças pequenas da Educação Infantil, através das obras da artista, pude contar histórias, de modo atemporal, sobre a formação de identidades, dentro de uma linguagem de fácil compreensão que tinha como objetivo o desenvolvimento do olhar para si através da criação de autorretratos. Ao falar dessa experiência pedagógica, retorno a mim mesma, à minha atuação docente e analiso minhas relações culturais, sociais e de identidade no contexto do diálogo com a Arte.

Ainda que minha relação com as produções da artista vá além de uma prática pedagógica, ela serve para exemplificar, como é importante valorizar a Arte nos processos formativos que enunciam a dimensão do sensível na produção das experiências de si. No caso das obras da artista, elas possibilitam uma visualização da escrita de si, na forma de imagem, que para mim produzem um sentido formativo, de consciência e de produção de experiências que se vinculam a minha formação

docente. Por isso, é impossível não citar seu nome em minha biografia formativa, nas experiências e aprendizagens que me constituem e na maneira como escolhi “contar histórias” de mim mesma. Esse capital experiencial leva “em conta os aspectos cotidianos da história de cada um em relação a outras histórias, bem como o valor simbólico dessas experiências” (Macedo, 2010, p. 167-168).

As simbologias que interpreto nas produções de Frida impactam diretamente minha atuação docente e a forma como articulei o conteúdo artístico aos temas apresentados em uma de minhas práticas pedagógicas. A relação com suas obras apontam caminhos para [re]interpretação subjetiva de minhas histórias de vida na produção das experiência de si. Um processo que relaciona o fazer docente, o encontro com memórias experienciais e a reinterpretação de dispositivos pedagógicos que me passaram e tocaram como marcas existenciais. Essas relações ocorrem como processos pedagógicos, nos “quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas” (Larrosa, 1994, p. 36), modificando a consciência de si, como tem ocorrido comigo ao passo que estabeleço novos encontros com as produções artísticas.

Entendo que através da pesquisa visual, do projeto artístico e pedagógico, dos [re]encontros culturais e da prática exercida com crianças, pude pensar em mim, e em como as obras de Frida expunham sua biografia de modo visual, que, portanto, traduzo como um processo narrativo [auto]biográfico. Assim, entendo como as produções da artista foram essenciais para trabalhar com as crianças da educação infantil questões de identidade, de reconhecimento corporal, cultural e a representação de si dentro de um processo sócio-histórico, justamente porque seus trabalhos narravam suas vidas, propondo a produção de sentidos que relacionam arte, conhecimento e cotidiano. A reflexão de todas essas ações promoveu um entendimento da Arte em minha própria formação e atuação docente. Um diálogo que ocorre entre o processo interpretativo da Arte e a produção de sentido que estabeleço a partir de outras memórias para pensar na construção do meu *eu* e nas tecnologias que fabricam minha identidade. Comparando com o que diz Foucault, essa seria a quarta etapa das *tecnologias do eu*. Que ele explica da seguinte forma:

Tecnologias do eu, que permitem aos indivíduos realizarem, por conta própria ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seu corpo e alma, pensamentos, comportamento ou qualquer modo de ser, alcançando assim uma transformação de si mesmos para

atingir um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade – tradução nossa (Foucault, 2008, p. 48)

Nesse contexto, lembro de coisas enquanto escrevo que me ajudam a repensar as práticas pedagógicas e minha forma de atuação diante de fatos que ocorrem em sala de aula, como no caso das falas curiosas que as crianças diziam sobre a artista Frida Khalo e que hoje [re]visito com outro olhar. Uma delas era sobre o bigode da artista, que as crianças comentavam parecer de um homem. Naquele momento eu queria ensinar as crianças que as mulheres não precisam seguir padrões para serem vistas como tal, mas hoje, revisitando o fato, não é difícil entender que para uma criança essas questões não estão claras e elas realizam interpretações de acordo com aprendizagens culturais que muitas vezes são heteronormativas e fazem parte de suas fabricações enquanto sujeitos de processo histórico.

Os elementos culturais que fabricam e estruturam suas identidades podem ou não se alterar com tempo, de acordo com as experiências que elas estabelecerem para si. Além disso, a interpretação visual é algo pessoal, que não pode ser transmitida, portanto, não existe uma verdade a respeito da representatividade da artista e o que sua aparência proporciona em que a vê. Por isso, quando narro sobre minha experiência, devo considerar também que ela é única e exclusivamente minha, mesmo que eu a compartilhe, não afetará a outra pessoa da mesma forma, mas produzirá um diálogo pertinente na construção de saberes necessários para a transformação da análise visual.

Outro ponto importante a destacar sobre essa experiência com as crianças é sobre os comentários que elas teciam com relação aos animais que Frida pintava em volta dela. Para as crianças isso era mais interessante que a própria imagem da artista. Analisando no tempo presente, essas experiências posso pensar em outras formas de ensinar, em modos de agir e ser professora, para ajudar estudantes a compreenderem temas como beleza, natureza, lugares, tempo e o cotidiano. Desse modo, a reflexão sobre a experiência memorial, provoca um desdobramento de perspectivas de atuação docente que são formativas e, que, auxiliam no processo de construção da experiência de si. Isso tem a ver com a forma como atuo sobre mim mesma (Foucault, 2008), no cuidado e na inquietude do pensar sobre si, assim como ocorre na pesquisa-formação (Josso, 2004) em que há um contínuo processo de formação-pesquisa-formação.

Escrever sobre o agora, através de revisões do passado, me leva a pensar nessas experiências como um processo de submersão às camadas mais profundas de minhas lembranças, para pensar em mim mesma e ter consciência de quem sou. Esta é magia de biografar sobre a história de vida, pensando no processo de formação. Pois falar de mim, a partir da relação com Arte, me leva à lembrar das práticas e das experiências que eu consegui produzir a partir das reflexões que fiz em minhas práticas pedagógicas. No trabalho coletivo, na consciência da docência e naquilo que se articula as minhas formas de ser e agir. É nesse exercício de narrar minhas histórias com Arte que volto às experiências formadoras e construo novas histórias, um novo presente e uma nova forma de atuação.

Como a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmo-nos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas. A perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento do presente (JOSSO, 2004, p. 41).

Essas relações entre passado e futuro a partir de ancoragens do presente me levam a contar outras histórias formativas no próprio momento da escrita. Por isso, não posso deixar de relatar que, o que me encanta em Frida, é o fato dela ter sido uma artista mexicana, do início do século XX, que pensou na arte como uma linguagem capaz de produzir conhecimento visual sobre a vida, a cultura e a sociedade. É notório que seu empenho estava na narrativa biográfica, na busca por si em relação a sua cultura, a fauna, a flora e a paisagem de seu país. Suas obras me tocam profundamente, me causam estesia, pois foram através delas, que pela primeira percebi como a arte pode evidenciar a vida de quem a produz e provocar experiências em quem a contempla.

Um exemplo, dos mais variados autorretratos feitos pela artista que reflete essa ideia, é a obra “Autorretrato com colar de espinhos e beijo flor” (fig. 2). Na imagem a artista mostra suas raízes culturais, a fauna e a flora de seu país, assim como o tormento de seu corpo acometido por traumas que o enfraqueceram ao longo da vida. Hoje revisitando a imagem percebo como os elementos se relacionam na construção da autoimagem da artista como complementos de suas identidade. A forma como coloca a fauna e flora em torno de si demonstra sua relação com a natureza como algo interligado a si mesma, assim como o sistema proposto por Capra (1982), em que nada se estabelece de forma separada, mas como um todo que se complementa.

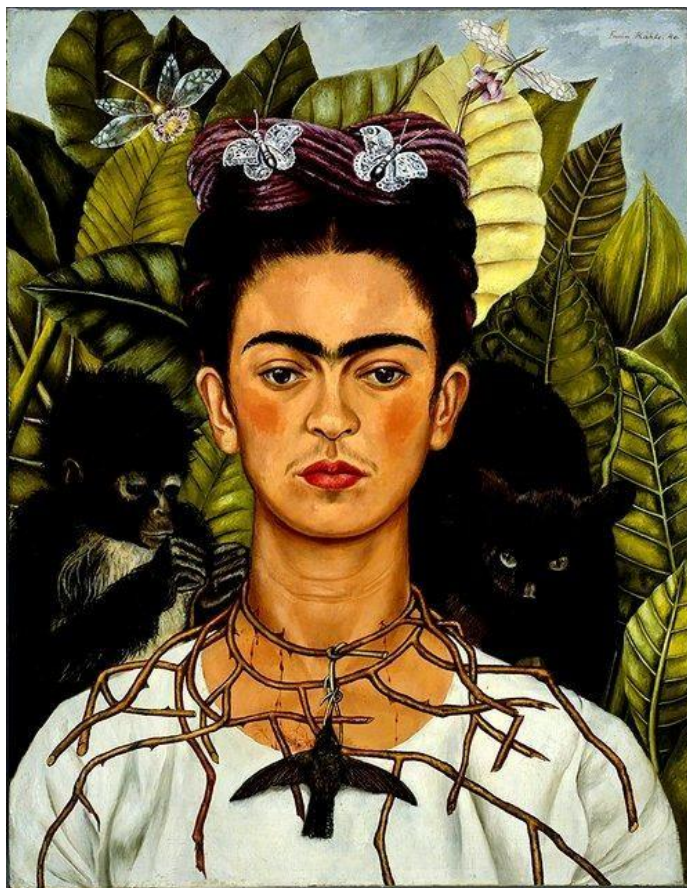


Figura 2: Autorretrato com colar de espinho e beija-flor¹³, Frida Kahlo, 1940

Fonte: https://www.ebiografia.com/frida_kahlo/

Enquanto volto a esta obra, reencontro, através da narrativa, as lembranças de meu tempo como artista amadora, antes mesmo de ingressar na universidade, quando gostava de representar a mim mesma de forma simbólica. Retorno ao início de tudo [re]interpretando a imagem como um sistema complexo de interações que produzem uma identidade e a vida humana. Com essa [re]interpretação volto a mim mesma e me reconheço como uma pessoa formada por experiências artísticas, relações sistêmicas e por um interesse continuo na formação humana, nas identidades e na docência. Essa relação ocorre do diálogo subjetivo entre as experiências reais e as abstratas. Duarte Jr. explica que,

o signo estético produz no espectador ressonâncias corporais e estados afetivos, mobilizando nele a dimensão do saber sensível, esse saber próprio de nossa corporeidade. A arte revive em nós, ainda que no modo simbólico, sentimentos e vivências que se baseiam em nossa história pregressa em nossas experiência de vida (2010, p. 41).

¹³ A obra original encontra-se no Harry Ramson Center, Universidade do Texas, Austin, EUA.

Portanto, olhar para essa imagem me faz voltar há um tempo que não lembrava que existia, ou que recriei a partir dela, como um processo natural de reconfiguração dos fatos. Assim, o que posso afirmar é que a obra me ajudou a lembrar do quanto eu gostava de representar a mim mesma, relacionando sempre os elementos que me constituíam enquanto humana à construção artística. Desse modo, falar no tempo presente sobre essa obra, ao mesmo tempo que me remete a um passado específico, significa repensar em mim mesma no presente de forma modificada. Para Abrahão,

a natureza temporal tridimensional da narrativa, tendo em vista que esta rememora o passado com olhos do presente e permite prospectar o futuro, é razão pela qual o próprio discurso narrativo não procura necessariamente obedecer a uma lógica linear e sequencial (2011, p. 166).

Foi a partir do pensamento da autora que construí as pontes entre passado e presente, analisando como minha relação com as produções artísticas de mulheres modificaram minhas formas de ser e transformaram a forma como eu passei a enxergar a Arte. São dessas análises que passei a um segundo momento da pesquisa, na qual quis averiguar como essas produções se projetam para outras professoras e professores. Foi das minhas experiências que surgiram as estimativas com relação a importância de avaliar as relações entre Arte e experiência, na produção e mediação pedagógica das experiências de si como possibilidade de formação continuada. A tese se projeta a partir das análises de Larrosa, que aponta para as experiências de si, na autorreflexão de professoras/es, como sendo a:

Modalidade de construção e de mediação pedagógica da experiência da pessoa consigo mesma [...] é aquela que se produz naquelas práticas para a formação inicial e permanente do professorado, nas quais o que se pretende é que os participantes problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem a forma pela qual construíram sua identidade pessoal em relação a seu trabalho profissional (Larrosa, 1994, p. 47).

O processo descrito por Larrosa, está no centro das narrativas de si e da pesquisa-formação, podendo ocorrer de forma consciente ou parcialmente consciente, de maneiras diversas, de acordo com percepções pessoais e/ou, nas relações de alteridade que estabelecemos durante nossas reflexões, [auto]avaliações e na produção de sentido que damos as interpretações artísticas. Aos mesmo tempo

elas acontecem no reagrupamento histórico das relações pedagógicas que construímos ao longo de nossas histórias de vida, como as que me tocam, sendo elas a Arte, o feminismo, a educação e a docência.

Seja como for, as propostas transversais apresentadas na produção artística de mulheres constitui um material pedagógico que auxiliou a produção de minhas experiências e meus posicionamentos sociais e feministas, assim como a tomada de decisão com relação à pesquisa. Artistas como Anna Maria Maiolino e Celeida Tostes, estão entre essas artistas que me ajudaram a produzir sentidos relacionais entre Arte e feminismo, entre Arte e Vida, entre cotidiano e formação, na produção de minhas experiências pessoais e na formulação da pesquisa. Mais uma vez, é importante pontuar que falar das experiências que me conduziram à pesquisa, é uma etapa de esclarecimentos dos fatos (Josso, 2004) que compõem a investigação coletiva. Assim, falar dessas artistas em narrativas [auto]biográficas, significa apontar de forma pessoal, sob a perspectiva de investigação, para os acontecimentos que se destacam como experiências e constituintes da formação.

Os trabalhos dessas duas artistas, por exemplo, foram significativos em minha trajetória e fizeram parte da construção de minha dissertação de mestrado, justamente porque suas obras traçam uma relação política da arte com a sociedade e com as demandas culturais, de camadas marginalizadas, durante o período ditatorial militar brasileiro. Mas partindo dessas duas mulheres que fizeram da *performance* a linguagem artística mais apropriada para expor suas questões e críticas sociais, percebo o quanto outras artistas contemporâneas estão fazendo o mesmo e possibilitando um entendimento pedagógico dos embates cotidianos que atingem diretamente as mulheres. Entre essas artistas estão as *Las Tesis*, coletivo chileno de mulheres, que apresentei em minha dissertação para exemplificar como a Arte possui um caráter denunciativo e combativo frente às opressões impostas às mulheres, pela sociedade patriarcal.

Logicamente há uma relação dialógica entre minha construção pessoal feminista, freiriana, com a maneira como interpreto obras produzidas por mulheres, como no caso do coletivo *Las tesis*. É nessa esteira reflexiva que se produz o sentido da obra para a formação e para a produção das experiências de si, como algo que é pessoal e, que ocorre de maneira distinta para cada pessoa que interpreta a mesma obra. No entanto, o processo também pode ser recíproco, quando as obras me

induzem a pensar de modo feminista ou apontam para esse caminho, como ocorreu quando me relacionei com obras como das artistas citadas acima.

A partir de uma obra passo a entender, por exemplo questões de gênero, violência e raça, como ocorre na interpretação das obras da artista brasileira de Gê Viana – que constrói seus trabalhos através de [re]interpretações de obras realizadas por homens europeus, no período colonial, a partir de novo olhar decolonial e antirracista para dar voz aos corpos negros desumanizados pelo processo de escravização. Foi através da compreensão pedagógica de suas obras que pude entender melhor as colocações teóricas sobre questões de gênero, raça e ancestralidade da escritora africana Oyèrónkẹ Oyewùmì (2020), na qual ela explica que nas famílias lorubás não há demarcações normativas de gênero, mas sim uma organização ligada a memória e ancestralidade. Nesse caso as produções da artista funcionaram como dispositivos pedagógicos que desencadearam uma reflexão sobre essas relações, ativando minha memória para as construções socioculturais que constituem minha formação docente.

Do mesmo jeito que a palavra pode ser tratada como uma construção pedagógica de conhecimento e construção biográfica, a imagem também pode servir para a mesma narrativa, mas com um potencial a mais que está ligado a produção da sensibilidade, das relações experienciais. Segundo E. de Souza e Cordeiro (2016, p. 300) “a imagem pode ser lida como documento, como uma fonte fecunda de informação e memória de trajetória de vidas, complementares aos demais dados biográficos”. Porque não se trata apenas de visualizar as imagens como representações, mas compreender as experiências que elas provocam e o sentido simbólico que atribuímos a elas, na perspectiva de compreensão da própria formação.

Quando narro sobre as produções visuais realizadas por mulheres em meu percurso formativo e em minhas vivências, estabeleço uma relação biográfica com elas na busca pelo meu reconhecimento docente, social e pessoal. Através do compartilhamento dessas experiências e da reflexão sobre elas, minhas leituras são repensadas junto com a minha trajetória em formação continuada, pois “a reflexão encontra-se sempre presente na vida daqueles que se entregam a experiências diante da Arte” (Duarte Jr., 2010, p. 44). Portanto, o interesse inicial em falar das imagens em minha formação e produção de experiência é justamente porque a narrativa pessoal transcreve as reflexões subjetivas que ocorrem no processo relacional com a Arte. Mais adiante essa reflexão se estende ao diálogo e ao compartilhamento com

outras/outras profissionais (JOSSO, 2006) que são parte da pesquisa, se convertendo em um novo processo de formação para ambos.

4.3. A escolha das mulheres artistas na minha pesquisa-formação

As experiências sempre fazem parte da formação docente e podem ocorrer através das relações com outras pessoas, com imagens, com sons, com a Arte, com textos e outros dispositivos pedagógicos. Desse modo, contarei um pouco sobre algumas artistas que se projetam em minha formação e na pesquisa, pois tal exposição justifica o porquê de suas obras terem sido escolhidas para o processo de reflexão sobre Arte e experiência e, também, como parte do material pedagógico utilizado durante o minicurso de formação. Dessa maneira, tentarei demonstrar, através de análises pessoais em diálogos com referenciais teóricos, como as produções de artistas mulheres foram fundamentais para minhas transformações enquanto docente em processo de formação e na consciência de mim mesma.

Inicialmente, é possível argumentar que as mulheres escolhidas tratam de temas [auto]biográficos atravessados por temáticas sociais, questões de gênero, de raça e resistência como epistemes culturais que produzem sentidos individuais dentro de meu processo subjetivo de formação. Essas artistas produzem obras atravessadas por narrativas de si, construções de identidades e [auto]biografias ancestrais a partir do compartilhamento de memórias e experiências, de modo semelhante ao processo de pesquisa-formação e das narrativas [auto]biográficas. Nesse sentido, a escolha por suas obras viabiliza o entendimento do processo de formação como algo articulado às sensibilidades e as experiências.

Foi nesse contexto que nos últimos anos comecei a me interessar profundamente pelas produções artísticas de mulheres que habitam o território latino, especialmente, o brasileiro. As produções dessas mulheres se tornaram a via de reflexão de meu processo de formação docente, seja pela proximidade com minha existência, pertencimento e meus interesses de pesquisa, seja pelo objetivo de compreender o compromisso social e cultural de suas obras, ou mesmo pela possibilidade de articular conhecimentos por meio de uma iconografia artística “marginal”. É preciso apontar que uso esse termo porque muitas dessas mulheres não fazem parte da História da Arte tradicional e hegemônica que passamos a aceitar como legítima, e sim de camadas sociais marginalizadas, oprimidas por processos de

colonização. Elas não fazem parte da Arte difundida hegemonicamente, na qual o privilégio foi dado às produções de artistas homens, em exemplares escritos por homens como Giorgio Vasari, Ernst Gombrich e Giulio Carlo Argan¹⁴.

Esses escritores quase sempre excluíam as mulheres artistas das discussões ou as citavam a partir de ideais patriarcais e misóginos, que classificavam, de modo pejorativo, suas obras como uma “arte feminina”. Poucas mulheres fizeram parte dos escritos históricos desses autores e/ou tiveram algum destaque durante alguns períodos, no entanto, a situação é praticamente nula quando se trata das artistas latino-americanas. Segundo Fajardo-Hill; Giunta, ao organizarem a exposição *Mulheres Radicais*, em 2018, e posteriormente, o catálogo iconográfico da exposição, a escolha pelas artistas latinas e chicanas se deu justamente porque as artistas latino-americanas “havia sido sistematicamente excluídas da história da arte” (2018, p. 18), em um processo de abafamento de suas obras por uma história da arte canônica e patriarcal que considera suas obras irrelevantes, pertencentes a esfera doméstica ou como um passatempo da feminilidade.

Segundo Parker (2019), a ideia de feminilidade surgiu através da ideologia patriarcal que investia na construção opressiva da divisão do trabalho e na qual as mulheres eram escaladas para as atividades domésticas e familiares. Processo que afetou diretamente a valorização de seus trabalhos artísticos e carreira artística. Essas atribuições excludentes impediam as mulheres de fazerem parte dos circuitos artísticos, de pertencerem, posteriormente, aos escritos canônicos da arte e muito menos de receberem o título de “gênio”. Por sinal, segundo Nochlin (2019), o conceito de “gênio” na história da arte, não se aplica às mulheres, pois foi exclusivamente criado para os homens e, conforme ela, uma mulher jamais receberia esta titulação, mesmo que se apresentasse como prodígio ou exímia artista desde pequena. Me opondo ao ideal patriarcal da arte canônica, valorizo as produções artísticas dessas mulheres em minha formação e na pesquisa, como obras capazes de desencadear processos de experiência e auxiliar a compreensão da formação continuada.

Além do tratamento inferior, por meio de classificações machistas e hierárquicas, as mulheres também foram constantemente representadas pelos homens sob a égide de crenças religiosas, misticismos e ideais de beleza (Costa, 2002) que alimentavam o predomínio patriarcal e misógeno. Essas aplicações

¹⁴ Principais obras dos autores: A História da Arte (Gombrich, 2000); Vidas dos artistas (Vasari, 1550); Arte Moderna (Argan, 1992).

contribuíram para formações de culturas machistas, que impactaram a estruturação do Ensino de Artes e, também a formação docente dessa área, como aponte em minha dissertação de Mestrado – em que analisei o impacto dessa formulação patriarcal na constituição da docência em Artes Visuais desde sua instituição e até recentemente. Dessa forma, pude discutir sobre a importância das mulheres artistas como parte de uma resistência à estrutura patriarcal que afeta, inclusive, a educação e a formação docente. Assim, a pesquisa permitiu encontros com recordações formativas que me remeteram ao desconforto causado pela ausência da produção de mulheres durante toda minha formação e a pouca valorização de suas obras no contexto educativo e docente. Ao mesmo tempo forneceu o caminho para a proposta de tese – que põe suas obras no centro das discussões sobre a produção das experiências de si na relação formativa com Arte.

O encontro com essas memórias e o sentimento de desconforto causado pela ausência de suas obras em minha formação inicial me levaram a pensar profundamente, sob perspectivas feministas, como as produções artísticas de mulheres foram sempre escanteadas, em uma sociedade essencialmente machista e patriarcal. Para entender como isso ocorreu é preciso compreender, assim como afirmam Saffioti (2004) e Lerner (2019), que o patriarcado¹⁵ afeta a sociedade como um todo, interferindo na cultura, na educação, na política, na organização social e familiar, assim como nas artes e nas formas de representação da realidade. É uma forma de opressão fossilizada que encontra braços estruturais em toda a sociedade para continuar afetando nossas formas de ser e agir, também como docentes. Por isso, foi importante pensar nas produções artísticas de mulheres que vão na contramão desse predomínio e tratam de temas sociais, culturais, sensíveis, poéticos e narrativos, como no caso das produções de algumas artistas escolhidas para pensar na formulação das experiências descritas nesse estudo.

Acredito que a relação experiencial que tenho estabelecido com suas obras tenham me tocando de forma transformadora, visto que possibilitaram a investigação e análise reflexiva de mim mesma. As obras das artistas presentes em meu repertório despertam memórias que assumem o *lugar* da narrativa de formação como experiências que determinam os caminhos da investigação sobre a produção das experiências de si como possibilidade de formação continuada. Segundo Abrahão

¹⁵ O tema do patriarcado e de sua dimensão social foi discutido com mais profundidade em minha dissertação de mestrado, que pode ser encontrada na <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/6934>

As recordações-referências constituem, portanto, a natureza das narrativas de formação, as quais produzem, pela rememoração que permite repensar e ressignificar o vivido, referências das motivações de determinadas escolhas, das influências que atravessaram trajetórias de vida, dos modelos, dos momentos vivenciais que fazem dos sujeitos singulares/ plurais individualidades dinâmicas, porque reflexivas, em constante vir a ser, sendo. (2011, p. 168).

Nesse sentido, as obras das artistas, tidas como recordações-referências, são como experiências que me constituem e determinam os caminhos investigativos da formação docente. São elas que possibilitaram a reflexão sobre a produção da experiência de si, ao passo que viabilizam a reinterpretação de memórias que inerentes ao meu processo formativo e minha forma de ser e de agir enquanto humana, pesquisadora e docente. Assim, devo concordar que quando

o docente ao entrar em contato com as variadas linguagens da arte e suas ricas possibilidades de desenvolvimento humano, dialoga com artefatos culturais que integram o fazer docente. Nesse sentido, não se pode deslocar o lugar da arte do processo que gera a composição cultural docente a partir das experiências estéticas possíveis: arte, vida e experiência (Martins; Guimarães, 2024, p. 3).

Na esteira dessa relação, as produções artísticas de algumas mulheres me tocaram e tornaram inteligível a compreensão sobre as relações entre arte, vida e experiência na formação. Isso se dá ao fato de muitas de suas obras retratarem suas histórias de vida como composições [auto]biográficas e poéticas que expressam, por exemplo, as opressões vividas durante regimes autoritários, como ocorreu durante a ditadura no Brasil. Desse modo, são obras que me remetem a infância, à um cenário pós ditadura, em que as mulheres eram educadas sob ideais patriarcais, opressores e punitivos. Ao mesmo tempo são obras que aproximam histórias, que fornecem outros olhares sobre as possibilidades da Arte e a importância das experiências estabelecidas dessa relação para a narrativa pessoal, despertando uma sensação de comunidade imaginária que nos dá aconchego e segurança (Bauman, 2003).

As obras de mulheres artistas latino-americanas, da arte contemporânea, foram escolhidas para esse estudo primeiro pela oportunidade de valorização nas pesquisas educativas, depois, porque para mim, aproximam culturas e promovem uma sensação de pertencimento existencial. Logicamente que o valor atribuído a suas obras é de cunho subjetivo, mas é compartilhado com a intenção de construir um sentido de existência como algo capaz de fomentar a produção de experiências de si. Afinal

“seres e objetos culturais nunca são dados, são *postos* por práticas sociais e histórias determinadas, por formas da sociabilidade, da relação intersubjetiva, grupal, de classe, da relação com o visível e o invisível, com o tempo e espaço, etc.” (Chauí, 1989, p. 122). Dessa maneira, as obras produzidas por essas mulheres se tornam polissêmicas e dependem das práticas do ver e sentir pra que se tornem experiências facilitadoras de construções de narrativas formativas, individual e/ou coletiva, sobre os conhecimentos que constituem a docência. A maneira de biografar sobre a relação que estabelecemos com essas imagens e visualidades consiste em “compreender como essa história articula-se como um processo – o processo de formação” (Josso, 2006, p. 378), que [re]cria o passado e [re]faz o presente para alterar o futuro.

As obras de algumas artistas, como Maria Maiolino, por exemplo, me permitem viajar no tempo e compreender as opressões impostas às mulheres, e, que nos afetam até hoje. Já produções como as de Carolina Caycedo¹⁶, me despertam sentimentos de coletividade, da construção de narrativas de mulheres que se complementam, que dialogam em busca de um mesmo propósito, como uma espécie de manifesto feminista visual. Outras artistas como Aline Motta, Gê Viana e Silvana Mendes, me sensibilizam com suas [re]significações e [re]interpretações pessoais e de outras mulheres negras, se assemelhando a produção da experiência de si e da escrita de histórias de vida a partir de experiências ancestrais e de [re]encontros com a memória. Suas obras me fornecem um encontro visual com minhas trajetórias de vida, com situações que criam reflexões sobre tais experiências e me ajudam a pensar na importância da Arte produzida por elas, em circuitos *underground* de cunho ativista, social e feminista, em minha formação.

Da mesma maneira que Benjamin (2024), visualizou as imagens de seu passado, através de encontros com dispositivos pedagógicos, para [re]escrever o futuro, a Arte produzida por mulheres me permite o mesmo, pois funciona como uma espécie de válvula memorial das descobertas de mim mesma e de minha trajetória. Da mesma maneira que Benjamin visualizava as imagens do passado, as ruas, os acontecimentos, os carros, o comércio, as pessoas e as situações para pensar na formação de si de forma [re]interpretativa e para revelar “traços biográficos” da experiência, penso em meus processos formativos a partir desses encontros com a Arte, com os significados e sentidos atribuídos, no compartilhamento da experiência

¹⁶ Essa obra fez parte das discussões do minicurso.

com outras pessoas e com a atribuição da experiência de si como um processo de transformação de mim mesma.

Benjamim admite essas possibilidades de convergências com as imagens do passado, quando elas são selecionadas para o processo de formação das experiências, ao narrar que “Procurei, pelo contrário, apoderar-me das imagens nas quais se evidencia a experiência da grande cidade por uma criança da classe burguesa” (Benjamim, 2024, p. 70). O autor fala de si, a partir do contexto social e cultural ao qual pertencia e de recortes memoriais que fazem sentido para sua existência, dessa maneira, pensando em minhas próprias memórias, penso na Arte produzida por mulheres como um recorte significativo às minhas narrativas formação.

Nesse processo penso em suas obras como experiências que fornecem novos olhares, encontros pessoais e históricos que compreendem minha própria existência e minha formação docente, como professora de Artes Visuais, assim como minha atuação como pesquisadora. Assim, as obras das artistas selecionadas, funcionam como dispositivos pedagógicos (Larrosa, 1994) que contribuem com as construções de minhas experiências e para o processo reflexivo das experiências de si.

Voltando às minhas memórias sobre a artista brasileira Anna Maria Maiolino, é importante ressaltar a compreensão das temáticas de suas obras que tratavam da liberdade de expressão, da liberdade social e dos direitos das mulheres. Em minha formação, elas contribuem, simbolicamente, com reflexões acerca da situação social das mulheres e as lutas femininas pela liberdade. Na série *fotopoemação*, construída a partir de fotografias de uma vídeo-performance, a artista aparece realizando uma série de ações que entendo como denunciativas ao silenciamento impostos às mulheres. Vale ressaltar que Maiolino, assim como outras artistas, utilizava o próprio corpo como plataforma artística. Um “corpo biográfico” (Josso, 2012) de luta e resistência que expunha as narrativa de si, o cuidado sensível e as opressões que impactavam suas histórias de vida.

A *performance*, principal estilo utilizado por essas artistas, se tornou um instrumento de linguagem denunciativo que fazia do corpo um espaço de saberes e experiências que apontava para um corpo que fala, que grita e clama por cuidados de um olhar sensível, de um olhar político e social da/do espectadora/or. Essas articulações foram observadas, de modo subjetivo, na obra de Maiolino, realizada em 1974, *De: Para* (Fig. 3), na qual ela aparece amarrada por várias fitas que entendo como uma denúncia ao período da ditadura comandado pelo General Ernesto Geisel.



Figura 3: De: Para. Anna Maria Maiolino, 1974.
 Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra63223/de-para>

Acredito que Maiolino tenha utilizado seu corpo no sentido de construir uma narrativa artística que denunciava a opressão promovida pela ditadura sobre as mulheres e o restante da sociedade que se opunha ao regime militar no Brasil. Essa análise é subjetiva e pode ser entendida como a construção de uma verdade sensível que produz em mim uma constante mudança de atitude e de percepção. Para Foucault “é um traço geral, um princípio fundamental, que o sujeito enquanto tal, do modo como é dado a si mesmo, não é capaz de verdade. [...] a não ser que ele efetue em si mesmo certas operações, certas transformações e certas modificações” (2010, p. 171). Dessa forma, ao interpretar suas obras, fabrico a mim mesma e modifico minhas formas de ser, ver e experienciar suas obras.

Quando busco pela memória da artista, percebo que suas obras deixaram marcas em minha formação, modificando minha percepção com relação as experiências artísticas. Esta visão pessoal, traduz de forma narrativa, como me

relaciono com a obra a partir de outras experiências (Duarte Jr., 2010), que fazem parte de meu repertório, como, por exemplo, os estudos feministas. Dessa forma, ao analisar a reprodução fotográfica da *performance*, percebo que a artista apresenta três momentos narrativos, nos quais as fitas que envolvem o seu corpo ganham intensidade, como se a opressão se fortalecesse de acordo com a temporalidade.

Na relação experiencial com a obra de Maiolino, percebo uma simbologia narrativa, que me passa uma mensagem denunciativa da falta de liberdade de expressão, imposta às mulheres e aos homens, durante a ditadura militar. Ao mesmo tempo, vejo a possibilidade da imagem fornecer outras interpretações que remetem as torturas aplicadas aos corpos de pessoas que se opunham ao regime, durante o cárcere, no qual muitas e muitos eram violentadas/dos das formas mais repulsivas possíveis pelos militares. A *performance* pode, ainda ser interpretada de várias outras formas, a depender dos momentos/espço/tempo, e de quem a vê. Pode ser vista como uma carta imagética, tendo vista o título da obra *De:/Para*, que retrata a violência contra mulheres sob regimes opressores.

Assim como a artista fez da arte instrumento de luta, resistência e denúncia política, outras mulheres produziram de modo concernente com questões sociais nos períodos ditatoriais. Muitas delas não se declaravam feministas como é o caso de Maiolino, mesmo porque, no Brasil, as relações entre Arte e feminismo foram abordadas tardiamente. Além disso, havia a ideia de que qualquer associação entre arte e feminismo podia tornar o trabalho inferior (Farjado-Hill, 2018) e reforçaria a ideia de “arte feminina”. Ainda assim, mesmo sem rotulação feminista, as artistas das décadas de 1970/1980, produziram temáticas próximas à pauta, o que me leva à crer que seus trabalhos estão na mesma esteira de obras feministas.

Para mim, o trabalho de Maiolino pode ter sofrido influência da movimentação feminista que crescia entre os Estados Unidos e o México, mesmo que ela não admitisse naquele período. Diferentemente de Maiolino e de outras artistas brasileiras de sua geração, as artistas atuais fazem questão de confirmarem seus feminismos. Essas artistas, da arte contemporânea, apontam de forma pragmática e incisiva para o potencial feminista nas temáticas de suas obras. Conforme Tvardovskas (2015, p. 48) “[...] diferentes artistas contemporâneas têm captado e recriado algumas das importantes problemáticas feministas de nossa época, produzindo discursos na cultura que são valiosos espaços de compreensão sobre a atualidade”. Contudo, Embora essa relação entre arte feminismo seja mais recente no Brasil, é impossível

negar o legado de luta que as artistas de 1970 à 1990, deixaram para artistas atuais da arte contemporânea.

Atualmente, muitas mulheres surgem no cenário artístico produzindo através de suportes visuais que aproximam suas temáticas das camadas sociais, das disputas políticas, culturais e sexuais, a partir de criações sensíveis, poéticas, de denúncia e enfrentamento. O têxtil, por exemplo, material popular, que compõe diversas obras atuais de mulheres, foi amplamente utilizado por artesãs, para enviar mensagens de denúncia durante as ditaduras latino-americanas. Godinho (2017) identificou, em sua pesquisa de mestrado, que o têxtil foi usado na técnica chilena conhecida por “Bordado de Arpillera”. Esse bordado, confeccionado por artesãs, retratava o cotidiano chileno e carregava, de forma oculta, a denúncia da opressão ditatorial sob domínio de Augusto Pinochet.

Durante muito tempo, o têxtil foi deixado de fora das produções artísticas, pois passou a ser considerado uma arte feminina, no entanto, é através dele que muitas mulheres se manifestaram nos piores momentos políticos do cenário latino. Assim como as mulheres artesãs chilenas utilizaram sacos de farinha ou de batatas para produzir a *Arpillaria* (Godinho, 2017), as *Madres de la Plaza de Mayo*¹⁷, utilizam as fraldas de seus filhos presos ou mortos pela ditadura argentina para produzir os lenços que cobrem suas cabeças, transformando o objeto da maternidade em um símbolo de luta e resistência.

Os engajamentos e a performatividade de mulheres que participaram de manifestações ou que produziram artesanias denunciativas, influenciaram diretamente as artistas contemporâneas. Essas influências atingiram as artistas que utilizam o têxtil para produzir suas narrativas visuais feministas ou escritas de si. Aliás a *performance* como movimento artístico empenhado pelas mulheres, foi fundamental para as transformações da arte contemporânea e das relações experienciais com a Arte.

Inspirada por essa dimensão da *performance* e do têxtil, a artista colombiana Carolina Caycedo¹⁸ produziu a série intitulada *Mulheres em Mim*¹⁹, que é composta por diversas obras, na qual utiliza peças de roupa para construção de objetos. Na

¹⁷ É um movimento de mulheres que perderam seus filhos para ditadura argentina.

¹⁸ O trabalho apresentado aqui, de forma pessoal e formativa, também faz parte das discussões dos resultados, em que será analisada mais profundamente.

¹⁹ Título original: *Mujeres em mi*.

imagem escolhida (fig. 4), uma mulher aparece envolta em um manto construído a partir de diversas vestimentas de outras mulheres que fizeram ou fazem parte da história de vida da artista. A produção está em constante transformação, como pôde ser conferido durante exposição *Histórias feministas*, realizada no MASP, em 2018, em que ela utilizou uma grande vestimenta, composta por diversas roupas agrupadas e costuradas, para realizar sua performance.



Figura 4: Mulheres em Mim, Carolina Caycedo, 2010.
Fonte: <http://carolinacaycedo.com/mujeres-en-mi-2010>

Para mim, a obra da artista se coloca como uma visualidade feminista ao passo que associa sua existência, sua história, pertencimento e identidade à construção coletiva com outras mulheres, produzindo uma narrativa da formação da mulher como algo que pertence a nós mesmas, às nossas conexões, compartilhamentos de memórias e experiências de umas com as outras. Assim, minha visão sobre essa obra foi socializada no diálogo com participantes da pesquisa para compreensão da produção de experiências de si, a partir da relação com Arte.

Dessa maneira, escolhi as obras da artista para o estudo e como demanda do minicurso justamente porque ela me remete a forma como construí a pesquisa, a partir da participação de outras mulheres e alguns homens que contribuíram com processo de construção do conhecimento sobre a formação continuada docente em Artes Visuais. Bryan-Wilson, explica que a produção da artista é construída “de modo que o

trabalho possa ser ativado, usado e arrastado, e aquele(a) que o veste sentirá nas costas o peso de seu tecido e de toda sua história” (2019, p. 202). Assim, como na construção dessa pesquisa, em que várias histórias costuraram as narrativas que decodificam as experiências constituintes da formação continuada docente.

Na relação experiencial com a obra da artista, atribui um sentido de pertencimento, no qual percebo a participação de mulheres na construção de sua formação, como um manifesto feminista de cumplicidade entre elas. Para mim, isso é evidente nos trabalhos²⁰ da série *Mulheres em mim*, em que ela confecciona grandes painéis com roupas cedidas por outras mulheres, como uma espécie de bandeira representativa da sua existência coletiva. O que se assemelha aos meus interesses de pesquisa em construir coletivamente um aprendizado existencial.

Caycedo, como muitas outras mulheres artistas latinas e brasileiras, começaram a ganhar visibilidade em nosso país, a partir de exposições dedicadas às mulheres como as que ocorreram entre 2018 e 2019, em museus e espaços culturais de algumas capitais. Embora a artista expusesse há mais de duas décadas na Europa e nos Estados Unidos, no Brasil suas produções não eram conhecidas até a chegada das exposições *Mulheres Radicais* e *Histórias Feministas*, em 2018 e 2019. A partir do contato com os catálogos dessas exposições pude conhecer nomes como o dela e de outras artistas que atuaram durante as ditaduras latinas. Segundo as curadoras da exposição, Fajardo-Hill e Giunta:

[O]s trabalhos produzidos pelas artistas representadas em *Mulheres Radicais* propõem um corpo diferente, um corpo pesquisado e redescoberto, profundamente vinculado à situação política vivenciada por grande parte do continente na época, em especial nos vários países regidos por governos autoritários que pretendiam controlar o comportamento, o pensamento e o corpo. As vidas e as obras dessas artistas estão imbricadas com as experiências de ditadura, aprisionamento, exílio, tortura, violência, censura e repressão, mas também na emergência de uma nova sensibilidade (2018, p. 17).

Meu interesse por essas obras acontece, justamente, pela ausência delas em minha formação inicial e pelo silenciamento das mulheres artistas durante séculos de exclusão. Desse modo, suas produções entram na pesquisa de forma articulada com as minhas experiências feministas, para promover um processo de reparação da lacuna existente em minha formação docente institucional/formal. O interesse, em

²⁰ Esse trabalho fará parte das discussões do próximo subcapítulo

propor que essas obras sejam vistas como dispositivos pedagógicos, está na possibilidade de promover uma aprendizagem sensível e experiencial de nós mesmas/os a partir das reflexões socioculturais que elas denotam.

Em minha formação, algumas dessas obras, como as de Caycedo, foram fundamentais para movimentar reflexões a respeito das relações da Arte com as lutas sociais. Isso se deve ao fato de suas obras, assim como de outras artistas, da arte contemporânea, serem construídas a partir de elementos [re]significados da cultura de massa. São obras que se enquadram no que Mirzoeff (2016) chama de contravisualidades – visualidades construídas a partir da [re]significação de elementos que antes representavam ideologias patriarcais, capitalistas e/ou neoliberais. O autor explica que as contravisualidades se configuram como manifestações visuais que desafiam as estruturas de poder, ao provocarem tensões e ruídos no sistema criado pelas hegemonias, assim como interpreto nas produções da artista Caycedo. Ao [re]significar peças ligadas à indústria da moda ou o vestido de noiva como símbolos de unificação de mulheres, sua abordagem poética se torna também político-social.

O conceito de contravisualidades posto por Mirzoeff (2016) parte de suas pesquisas sobre “o direito a olhar” e sobre as visualidades hegemônicas que formularam realidades ideológicas. Em seus estudos o autor analisa a separação estética do mundo, criada por meio de visualidades utilizadas para construir realidades, cenários sociais e culturais. A partir de suas análises ele identificou que a criação dessas realidades, intituladas por ele de “complexos de visualidade”, constituiu a organização colonialista imposta aos escravizados e aos colonizados em três frentes: a *plantation* – criada para manter o regime escravagista; o imperial – que produziu a veneração pela cultura europeia e pelos homens brancos de modo eurocêntrico; e a militar-industrial – que sustenta até hoje os interesses de países imperialistas.

O complexo visual apontado por Mirzoeff, foi utilizado como parte da cultura visual hegemônica, para impedir que as pessoas percebessem o que realmente estava por trás das formações e interações socioculturais que formulavam a colônia. Essas realidades afetaram diretamente a educação, a concepção de cursos de formação e a forma como absorvemos e compreendemos a cultura. Essa estruturação se constituiu como forma de impedir “o direito a olhar” a realidade arquitetada. É neste sentido, que o autor propõe pensar nas *contravisualidades* como construções visuais capazes de romper com ideologias eurocêtricas, patriarcais, colonialistas e

imperialistas, na medida que [re]significam as visualidades hegemônicas e provocam fissuras nas estruturas dominantes.

Outro importante exemplo artístico de contravisualidades são as produções da artista Gê Viana, nas quais ela [re]constrói obras produzidas por artistas europeus, a partir de um novo olhar antirracista e decolonial. Na minha interpretação suas obras causam rompimentos visuais com estereótipos criados para caracterizar as vivências da população negra dentro de uma visão eurocêntrica de racialidade. Suas obras se destacam em minha formação por promoverem experiências visuais que modificaram minha compreensão a respeito da ancestralidade negra, as relações entre Arte e sociedade e as possibilidades dessas relações nas construção de práticas pedagógicas e formativas. Para mim, há uma função social na proposta da artista, pois vejo que sua arte “oferece possibilidades para nos colocar no lugar ‘do outro’”. Neste sentido, a arte – as artes, no plural, eu diria – tem essa força de provocar deslocamentos perceptivos, epistemológicos e interpretativos” (Tourinho, 2016, p. 202). Isso é possível de se observar em sua *Atualização Traumática de Debret* (fig. 5), produzida em 2020. Na obra, a [re]significação proposta pela artista, confere às mulheres e aos homens negros um protagonismo na construção histórica e cultural brasileira, marcada por suas religiosidades tradições.

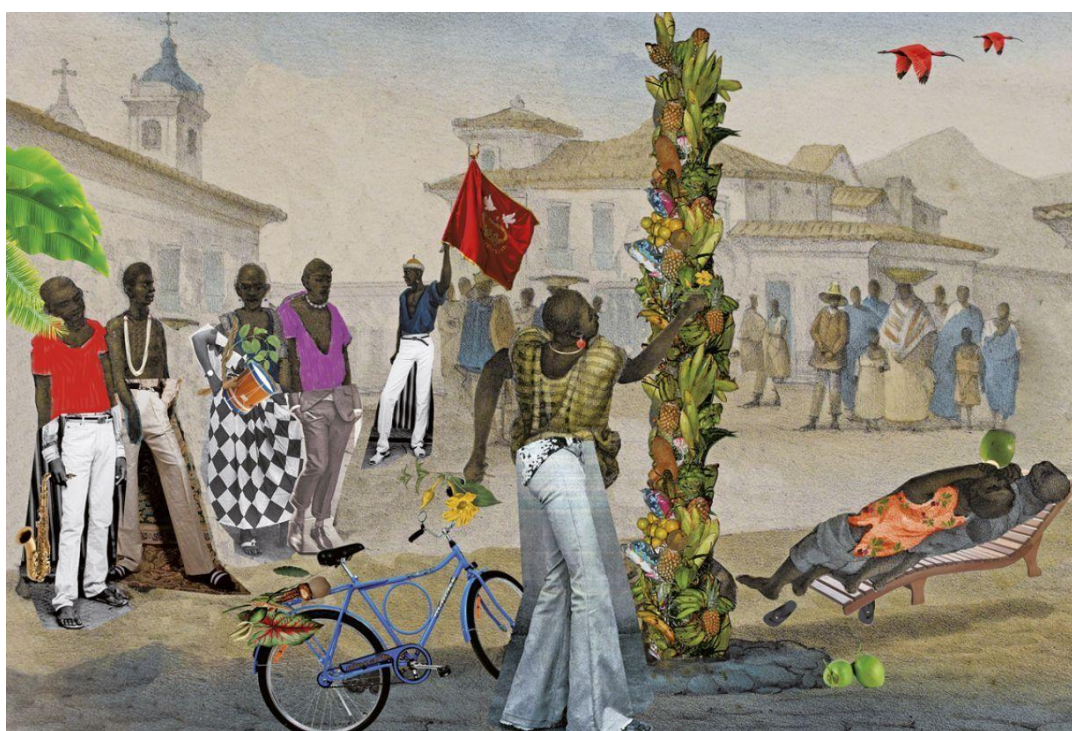


Figura 5: Atualização traumática de Debret, Gê Viana, 2020. Fonte: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/239/ge-viana>

As produções artísticas de Gê Viana se somam a outras obras que contribuíram para minhas experiências formadoras e conscientização sociocultural. Outras artistas utilizam da linguagem visual para [re]escreverem suas histórias ou de suas/seus ancestrais. Dentre elas estão Rosana Paulino, Aline Motta e Silvana Mendes²¹. Os trabalhos de Rosana Paulino, embora não tenham sido usados na pesquisa, fazem parte de meu repertório experiencial, sendo a primeira artista a mobilizar minhas reflexões socioculturais, raciais, de classe, gênero e identidade. Seus trabalhos propõem uma revisão histórica de conscientização da ancestralidade africana e desdobramentos interseccionais. No caso da artista Aline Motta, que faz parte do estudo, os trabalhos são construídos a partir de fontes documentais, na qual ela [re]interpreta o passado através da história oral de sua família sobre suas origens, para reinventar as narrativas de sua ancestralidade a partir de uma visão decolonial. Suas obras, assim como das outras artistas citadas, foram imperativas para a reflexão de mim mesma, pois são construídas através de experiência que produzem a [re]escrita de si, a [re]interpretação do passado e a recriação do presente.

Assim como Paulino, Motta [re]constrói memórias que buscam romper com representações da realidade impostas pela colonização, para recriar uma nova iconografia da história negra no Brasil. Desse modo, quando me relaciono com suas obras, penso na experiência que elas me proporcionam e na compreensão dessa mesmas experiências para as/os participantes da pesquisa, em nossos próprios [re]encontros e [re]escritas. Aline Motta utiliza imagens encontradas em arquivos históricos e fotos familiares para construir visualidades sobrepostas que interligam passado e presente a partir de uma nova narrativa decolonial, que tem por objetivo [re]criar o passado de sua família e produzir um novo *eu*.

Quando analiso, sua obra *Filha natural* (fig. 6-7), percebo que a intenção da artista era interligar memórias, por meio do encontro entre a *performance* e uma imagem documental colonial, para evidenciar “a relação ancestral que existe entre mulheres negras, por compartilhar suas histórias em conexão, iniciando-se em África, passando pela diáspora, escravidão e a realidade atual da população negra no Brasil” (Rjeille, 2019, p. 256). Na minha interpretação a artista busca escrever uma história ou uma narrativa poética, na qual os tempos estão em movimento (Bredariolli, 2020), se entrelaçando para criar formas de enfrentamento, [re]escrita e pertencimento,

²¹ Algumas obras dessa artista foram analisadas durante o minicurso de formação.

assim como na construção de uma narrativa [auto]biográfica, em que passado e presente se articulam de acordo com os encontros da memória e conforme nos fabricamos durante essa jornada.

No vídeo da *performance* é possível ver a atriz e *performer* Claudia Mamede²², caminhando pela mata de uma fazenda e segurando uma lanterna em suas mãos. Se essa fosse a única parte da obra, já seria possível entender que se trata de uma representação que busca pelos caminhos da memória, tempos e espaços ancestrais. Mas além disso, Aline Motta constrói uma obra visual que apresenta, em sequência, imagens retiradas do vídeo da *performance*, junto com outras encontradas arquivo municipal, em que supostamente aparece sua tataravó, enquanto escravizada. Na minha concepção é uma obra importantíssima para pensar na formação e nas [re]escritas de si, pois me conecta com o meu próprio passado ancestral, no qual minha tataravó paterna também foi escravizada. Esse encontro me lembra que sou fruto de um processo de desumanização de corpos negros e de um processo cultural de branqueamento que atingiu gerações de minha família paterna, até chegar a mim.

Ao observar as imagens da *performance*, atribuo um sentido de ruptura ao interpretar a personagem encarnada por Claudia Mamede como alguém que recria um passado que antes foi escrito por homens brancos e europeus. Como se seu olhar pudesse [re]escrever a história da família de Aline Motta, assim como de outras famílias como a minha, a partir de uma visão negra, ancestral e compartilhada, como uma rede de interações que provoca mudanças nas estruturas e na percepção que temos sobre a vida das mulheres que viviam entre a senzala e a casa grande.

De fora da casa, ela observa o lugar onde as ancestrais escravizadas pisaram e deixaram suas marcas culturais, históricas e sociais, para recontar a partir de suas memórias e das mulheres de sua família, uma outra história sobre os corpos que habitavam o lugar observado. Para mim esse outro olhar produz um novo sentido às vivências de mulheres negras que passam a possuir domínio sobre suas próprias histórias, diferentes das registradas pelos colonizadores brancos europeus. Nesse sentido, que essa artista é tão importante para minha formação e para forma como construo a pesquisa, pois me possibilita [re]escrever minha formação a partir de um outro olhar sobre passado.

²² A artista contribuiu para a construção visual do vídeo e das fotografias realizadas por Aline Mota. O vídeo pode ser acessado na página da artista: <https://alinemotta.com/Filha-Natural-Natural-Daughter>



Figura: 6, 7: Fragmentos *performance* Filha natural/imagem da performance, Aline Mota, 2019.
 Fonte: <https://artebrasileiros.com.br/arte/premio/aline-motta-e-o-mergulho-pessoal-na-memoria-coletiva/>

Considero as artistas citadas como essenciais para meu processo formativo e para tratar das questões referentes a produção das experiências na formação continuada. Elas indicam possibilidades de compreensão das escritas de si, ainda que de forma imagética, de maneira plural e transversal. Além disso, considero que suas produções despertam meu olhar para a necessidade de descolonizarmos nossos saberes a respeito da formação docente, ressaltando a importância das memórias, das subjetividades e das sensibilidades que constituem a vida humana. Como

podemos analisar a partir do debate sobre a construção de realidades apontado por Mirzoeff (2016), que mencionei anteriormente. Obras como a da artista servem para combater os complexos visuais que sustentam, até hoje, estruturas dominantes empregadas por homens brancos em detrimento das culturas negras e não europeias, que impactam, também a docência.

A reivindicação do “direito ao olhar” (Mirzoeff, 2016), ou seja do direito de perceber a realidade de forma crítica e subjetiva, está atrelado às produções artísticas de mulheres que se baseiam nos feminismos, no ativismo e nas lutas sociais. Suas obras são extremamente potentes para a construção das discussões sobre a produção de minhas experiências artísticas e, também, de meus pares de atuação. Através das reflexões de minhas experiências com essa artistas, produzo sentidos que embasam a formulação de minhas experiências de si. Conforme Tourinho:

Questões metodológicas da pesquisa artística envolveriam um encontro com conceitos, situações, experiências e imagens, com histórias pessoais e repertórios conhecidos, com tentativas de lidar com materiais novos e tradicionais, reunindo no trabalho de investigação três tipos de pensamento: teoria, prática e poiesis (2016, p. 203).

Dessa forma, a pesquisa articulou a teoria epistemológica, a prática de interpretação das imagens e a prática de si – na qual desenvolvemos a poíesis – para investigar a produção das experiências formativas produzidas da relação com a Arte. A interpretação de imagens, como caminho para o entendimento de si tem a ver com a forma como nos colocamos na pesquisa e como atribuímos sentido àquilo que vemos de acordo com a percepção que temos da realidade. Por isso, vale destacar que “a percepção é entendida aqui como uma elaboração ativa, uma complexa experiência que transforma a informação recebida” (Sardelich, 2006, p. 453) naquilo que me constitui, me forma, assim como o que forma o grupo do qual faço parte. Ou seja, os códigos e as mensagens subjacentes às visualidades são desveladas de acordo com a experiência que temos ao vê-las e por meio de nossas próprias maneiras de analisar o mundo.

Nesse caso, a interpretação é diferente para cada pesquisadora/dor e aprendiz e irá depender das relações estabelecidas entre os fenômenos artísticos e culturais e as subjetividades. Por isso, é crucial que essas mesmas análises estejam em diálogo numa perspectiva de pesquisa-formação.

4.4. Da experiência pessoal com as mulheres artistas ao minicurso

Inicialmente, é preciso esclarecer que as escolhas pessoais por determinadas imagens que foram levadas ao minicurso, se justifica pela minha participação também como aprendente dos processos de formação continuada a partir das experiências de si, produzidas de minhas relações com a Arte. Desse ponto de vista, as produções artísticas de mulheres fazem parte dos conteúdos artísticos analisados juntamente com as escolhas pessoais das/dos professoras/es participantes, por meio de uma contribuição mútua de saberes artísticos que foram compartilhados para as análises das experiências de si nas escritas narrativas [auto]biográficas, dentro de um processo de pesquisa-formação.

Durante o minicurso, todas as obras compartilhadas eram de mulheres artistas da arte contemporânea ou moderna, em sua maioria latino-americanas e/ou brasileiras. Tal escolha foi uma decisão coletiva, na qual o grupo compreendeu a necessidade de estudarmos obras de artistas mulheres relacionadas às escritas de si e, que, não haviam feito parte de nossas formações docentes. Almejávamos por uma formação continuada em Artes, portanto, não fazia sentido utilizar obras de homens brancos e europeus em nossas análises, visto que suas obras estiveram presente em grande parte dos conteúdos apresentados nos cursos de formação inicial/formal.

Nessa seção, discorro sobre a escolha das produções de artistas mulheres que foram levadas ao minicurso, bem como o impacto dessas obras na formulação dos conteúdos pedagógicos e nas análises de produção das experiências. Muitas dessas obras foram desenvolvidas em espaços não formais, a partir de experiências cotidianas, narrativas e referências [auto]biográficas, portanto, é fundamental situá-las, apontado o contexto em que foram desenvolvidas. Esses apontamentos visam esclarecer os motivos que determinaram a seleção de tais produções e suas possibilidades de articulação para a compreensão da formação docente, visto que são obras com potencial de promover encontros subjetivos com os cotidianos vivenciados nas histórias de vida e com as experiências que favorecem a reflexividade sobre a produção das experiências de si como um processo formativo.

As obras das artistas levadas ao minicurso tanto por mim como por participantes fomentaram debates coletivos e escritas [auto]biográficas sobre as experiências provenientes das relações com Arte como um processo [auto]formador.

Falar dessas experiências na escrita biográfica, é como “cada um de nós nos apropriamos do que vivemos, sentimos, conhecemos, do que fazemos justamente da ‘experiência’, em um sentido e segundo as modalidades que serão especificadas” (Delory-Momberg, 2018, p. 33). Dessa maneira, as narrativas [auto]biográficas foram direcionadas a fim de compreender a formação continuada da docência em Artes Visuais a partir da [re]interpretação das experiências artísticas, que, se tornaram no processo, outras experiências formativas. Essas experiências de si são como um processo de formação continuada, na qual a pessoa promove mudanças em si mesma a partir da [re]interpretação das experiências anteriores e da fabricação do *eu*.

Pimenta (2012, p. 30) nos lembra que “a formação passa sempre pela mobilização de vários saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de militância pedagógica” e na prática de si. Ou seja, uma articulação de espaços, tempos, sensibilidades, experiências, aprendizagens e práticas formativas que, quando articuladas produzem novas experiências. Desse modo, me interessa compreender a produção de sentido da Arte na formação docente: através das experiências de si produzidas subjetivamente como um processo formativo contínuo. Assim, as produções artísticas de mulheres foram escolhidas para o minicurso justamente porque dialogam com saberes que surgem de práticas sociais vivenciadas em círculos de cultura (Freire, 1981), em práticas educativas e nas histórias de vida de professoras/es de Artes em seus processos de formação.

As obras de mulheres artistas que fazem parte de minha trajetória de vida foram compartilhadas no minicurso, precisamente, porque se tratou de um projeto organizado sob a ótica da teoria epistêmica-metodológica da pesquisa-formação (Josso, 2004), na qual eu também fazia parte da investigação sobre a produção das experiências na relação com a Arte. Além disso, como se tratou de um projeto que propunha o aprendizado coletivo, tanto para mim – pesquisadora, como para as/os participante, era importante vincular nossas escolhas artísticas. Dessa maneira, o curso foi realizado com a intenção investigativa e formativa em todas e todos puderam se tornar sujeitos da pesquisa e protagonistas do processo de biografização (Delory-Momberger, 2016) de suas formações, nas relações experienciais com a Arte.

Durante os encontros do grupo, propus a reflexão, coletiva e individual, das experiências artísticas no processo de [re]construção de si, como um processo contínuo de formação docente. O objetivo era que o grupo pudesse construir narrativas [auto]biográficas sobre suas histórias de vida e docência a partir das

relações experienciais estabelecidas com as produções artísticas de mulheres, que faziam parte do conteúdo apresentado, como um processo de construção das experiências de si. Ao mesmo tempo, seria um espaço de socialização dessas experiências como uma forma de partilha das experiências que determinam nossos processos formativos. A interação social e o compartilhamento de autobiografias foi essencial para a análise de minha pesquisa, para pensar nos elementos que constituem nossas formações e para compreender as experiências que surgem das pesquisas autobiográficas. Delory-Momberger analisa que:

O saber do singular ao qual tende a pesquisa biográfica só pode ser construído em um processo de pesquisa engajada no qual estão comprometidos juntamente os pesquisadores e as pessoas sobre/com as quais eles investigam (2016, p. 142).

Dessa maneira o projeto não poderia ter sido realizado de outra forma que não fosse pela possibilidade de construir, no coletivo, os dados fundamentais para o aprofundamento das questões sobre formação continuada em Artes Visuais. A socialização das experiências pessoais de professora/es que fizeram parte do minicurso, contribuíram com as classificações, apreensões e os sentidos que atribuo às produções de mulheres em minhas escritas narrativas [auto]biográficas e com os questionamentos sobre a formação docente continuada a partir da relação com a Arte. A produção do projeto sob a perspectiva da pesquisa-formação proporcionou a participação e a cooperação dos sujeitos da pesquisa – professoras/e e pesquisadora (narradora da pesquisa) como construtores do conhecimento pertencente ao entendimento da formação docente continuada.

O projeto destinado a investigar as aplicações das produções artísticas na produção de nossas experiências, permitiu a partilha de biografias docentes que revelam como tais experiências se convertem em formação continuada. No encontro formativo e investigativo foi possível desenvolver e compartilhar breves biografias que relacionavam a produção artísticas de mulheres com saberes formativos. Delory-Momberger explica a concepção do trabalho biográfico como algo que se desenvolve

no âmbito da socialização de uma narrativa de vida que postula uma inteligibilidade partilhada do mesmo e do outro: disponho da experiência e da competência biográfica que me permitem compreender o outro e que me permitem compreender a mim mesma através do outro (Delory-Momberger, 2008, p. 103).

Nesse sentido, o compartilhamento de nossas histórias atuou como um caminho investigativo das questões inerentes à tese apresentada e como processo de produção das experiências formativas, entendidas como as experiências de si. Creio que as repostas às questões colocadas nesse estudo tenham sido respondidas através das narrativas [auto]biográficas produzidas pelo grupo, que revelam seus aprendizados e articulações entre as produções artísticas de mulheres e a formação. As escritas realizadas a partir da relação com as artistas mulheres, fomentaram conhecimentos mútuos sobre as experiências artísticas no processo de formação. Além disso, como eram obras que propunham [re]escritas de si, isso se refletiu nas análises investigativas e nas [re]construções de si. Afinal, segundo Josso:

Entre as abordagens orientadas para um projeto de desenvolvimento pessoal, não é raro que a narrativa de si ou fragmentos autobiográficos sejam um suporte de trabalho nas múltiplas 'oficinas de escrita' que proliferam nos últimos anos (2004 p. 33).

Portanto, as produções de mulheres estiveram envolvidas do minicurso para proporcionar caminhos da escrita de si, através das narrativas de formação. Essas produções, auxiliaram no compartilhamento de experiências que ao serem analisadas através das escritas biográficas permitem “uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural” (Josso, 2002, p. 39) e educativo. Esses percursos foram analisados, considerando suas relações com a arte dessas mulheres, através de uma interpretação dialógica com minhas próprias experiências. Nesse processo foi importante, conforme indica Minayo e Sanches (1993, p. 250), “considerar como referenciais, a perspectiva dos sujeitos sociais envolvidos nos processos de análise desta pesquisa e suas relações com os contextos específicos” de suas formações.

O projeto não poderia ter sido construído sem o envolvimento das produções artísticas de mulheres, pois são obras que exemplificam os encontros com a memória, com as histórias de vida e com as experiências. Assim, as artistas desempenharam um papel importante na socialização de minhas experiências e na construção das narrativas (auto)biográficas de participantes.

Minha participação enquanto pesquisadora e aprendente possibilitou que eu compartilhasse obras realizadas por mulheres artistas que são significativas para

minha formação. A ideia de poder compartilhar suas obras e as minhas apreensões sobre cada uma delas, serviu de inspiração para as escritas pessoais de participantes e para a compreensão das experiências provocadas pela Arte no processo de formação continuada. Assim, fizemos exercícios de interpretação visual, no qual o sentido das obras era atribuído de acordo com os interesses subjetivos de cada pessoa participante e de acordo com suas percepções experienciais.

Esses procedimentos metodológicos de análise visual das produções artísticas de mulheres estão alocados no campo de pesquisas sociais, que fornecem acervos memoriais essenciais para a compreensão interpretativa de fenômenos experienciais. Conforme Banks (2009), para entendermos o uso de imagens visuais e valorizarmos o conhecimento sociocultural que elas fornecem, é preciso entender como diferentes vertentes analíticas abordam aquilo que seriam os dados de pesquisa. Ou seja, para diferentes pesquisas, com as premissas próprias de cada campo, as imagens possuem valores e forma de interpretação distintas. Para este estudo o método de leitura e interpretação visual está bem próximo daquilo que é posto Hernández (2007), e tem a ver com compreensão das construções de identidade, de pertencimento sociocultural, da formação crítica e compreensão experiencial das produções visuais em nossas formações.

Nesse sentido, a produção de mulheres artistas do Brasil e de outros países latinos integraram as discussões e análises realizadas durante o minicurso, sobretudo porque são obras que transformam nossos modos de ver, produzem encontros temporais com a memória e provocam fissuras visuais às formas tradicionais de representação da Arte. Nessas obras encontrei sentidos cotidianos que me remeteram a minha história de vida, como propõem as produções da artista Carolina Caycedo. A obra *Mulheres em mim*, por exemplo, que apresentei anteriormente e, que, também fez parte do minicurso, promoveu uma infinidade de interpretações e relatos de experiências que despertaram o interesse coletivo em incorporá-las em suas práticas pedagógicas escolares, como será detalhado nos capítulos 5 e 6.

Para mim, a obra causa algo além da experiência estética que ocorre de uma estesia (Duarte Jr. 2010), pois ela é polissêmica e possibilita desenvolver diversos olhares e sensações sobre mim mesma, sobre minhas ações e sobre minha formação docente e feminista. Acredito que a intenção da artista seja justamente permitir que suas obras sejam interpretadas e complementadas por percepções individuais que refletem experiências e sentidos subjetivos. Sendo assim, elas foram selecionadas

para minicurso, pela possibilidade fomentar olhares diversos e produzirem experiências singulares no processo de formação continuada.

Obras como a da artista me induzem ao questionamento sobre a relação da arte com o cotidiano, com histórias de vida forjadas na coletividade, com as relações feministas e sociopolíticas. Como na obra escolhida para minicurso (fig. 8), na qual observo uma materialidade coletiva, social e feminista que representa a unificação de um todo na representatividade da identidade da artista.

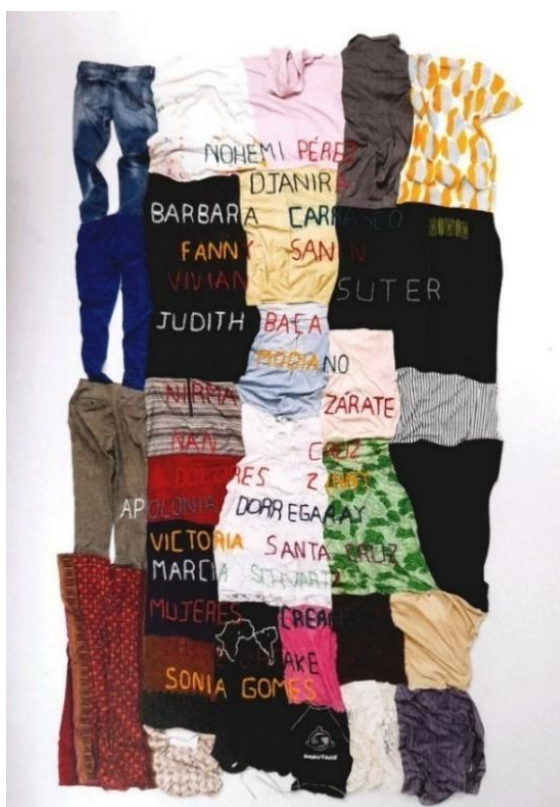


Figura 8: Mulheres em Mim, Caycedo, 2019.

Fonte: Reprodução, catálogo História das Mulheres/histórias feministas, 2019

Ao observarmos como a artista ressalta os nomes das mulheres na construção da obra, compreendemos o sentido ideológico da coletividade na formulação da consciência cultural que pode *vir a se tornar* coletiva. A visualidade e interpretação da obra foi, então necessária para a análise socio-formativa de participantes para que através da produção de sentidos formassem uma estruturação de saberes da realidade formativa. Afinal a “A consciência popular, elaborando sua própria sociologia, organiza a realidade de modo a torná-la inteligível e de maneiras a tornar compreensíveis as ações realizadas” (Chauí, 1989, p. 141). Essas apreensões provenientes da consciência cultural e social nos permitem pensar nas relações de

experiências vivenciadas com Arte. A partir dessas reflexões é possível analisar como as experiências provenientes da relação com as produções artísticas de mulheres proporcionam experiências de si que ocorrem na transformação das apreensões que temos a respeito dos temas imbricados a formação de nossas identidades.

Embora essas percepções sobre a obra sejam particulares e subjetivas, decorrentes de um processo interpessoal de análise, é uma reflexão que, quando compartilhada, participa da construção do conhecimento concernente ao saber da experiência produzida na relação com a Arte para a compreensão pedagógica da obra na formação docente. Como aponta Larrosa (2015, p. 32) “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal [...] é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto com quem encarna”, por isso o que dá sentido à experiência é a reflexão pessoal sobre ela por meio das próprias atribuições, que podem ser compartilhadas de maneira coletiva.

Nesse contexto minhas experiências com as produções artísticas de mulheres foram compartilhadas durante o minicurso, porque assim como não tive contato direto com essas obras durante minha formação na licenciatura, diversos participantes também tiveram. É importante frisar, que escrever sobre minhas experiências com as artistas mulheres se consagra no sentido de construção pedagógica a respeito da análise da produção das experiências e das experiências de si como processo formativo.

Através de narrativas de formação, realizadas por participantes e com as quais conversei na pesquisa, pude averiguar que a experiência de si só ocorre quando se lança luz sobre as experiências que nos constituem, como fizemos ao escrevermos sobre nossas relações com as artistas mulheres. Dessa forma, compartilhar as escritas sobre a relação que tenho com as produções artísticas de mulheres foi fundamental para a constituição da proposta de tese – que consiste em investigar a formação docente continuada da área de Artes Visuais a partir das experiências de si – e para produção coletiva dessas mesmas experiências.

Nesse sentido, obras como da artista Carolina Caycedo foram fundamentais para promover discussões coletivas sobre a compreensão das identidades, da consciência sociocultural e do sentido de coletividade nas construções de si. As interpretações de sua obra, que serão apresentadas na parte dos resultados, suscitaram temas geradores (Freire, 2014) que auxiliam na construção de saberes necessários a compreensão da formação docente e das experiências de si. Essa

característica não é particular de suas obras, mas de diversas outras apresentadas durante o minicurso. No entanto, são bons exemplos para entendermos o potencial dialógico e interdisciplinar da Arte com outras áreas do conhecimento (Barbosa, 2012b) na compreensão dos fenômenos que compreendem o processo formativo da docência em Artes Visuais.

Na esteira das artistas apresentadas no minicurso, está a brasileira Gê Viana (Geane Viana), ganhadora do *Prêmio Pipa*²³ de 2020, que mencionei anteriormente. A artista de ancestralidade negra e indígena, utiliza as redes sociais com o nome Indiiloru, para expor seus trabalhos e difundir suas narrativas artísticas decoloniais. Reconhecida como uma artista *multimeios*²⁴, a *performer*, grafiteira e gravadora tem raízes na dança, na arte urbana e periférica (grafite e pixo). Através dessas conexões ela produz painéis, cartazes e *lambes*²⁵ que reivindicam o reconhecimento memorial da participação da populações negra e indígena na construção da sociedade brasileira. Essas produções buscam (re)significar obras do período colonial brasileiro, reconstruindo as narrativas e dando novo sentido às imagens.

Além disso, por ser uma mulher *Queer* que produz na perspectiva decolonial, suas obras também tratam da construção de identidades de gênero a partir de relações ancestrais com as formulações familiares de África. Suas obras foram levadas ao minicurso para promover discussões decoloniais sobre as formulações de gênero, construções de identidades e alteridade, além das [re]escritas de si, que resgatam ancestralidades culturais na fabricação de nossas formações.

O trabalho da artista envolve muita pesquisa social, cultural, ancestral e uma narrativa de si estruturada a partir de [re]significações do passado. Em suas obras ela [re]escreve histórias negras e indígenas a partir da [re]interpretação do passado e através das memórias orais contadas por gerações em sua família. Em uma entrevista cedida à Revista Continente, ela pontua que busca desestruturar, por meio de um corpo performático, os sistemas de arte que marginalizaram os corpos de seus ancestrais (Viana, 2020) tornando-os parte da constituição cultural brasileira. Através da técnica de colagem, a artista reescreve a história de sujeitos que foram escravizados e retratados de modo catalográfico pelos europeus, interferindo na

²³ O Prêmio do Instituto PIPA. Foi criado em 2010 para ser o mais relevante das artes visuais. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/sobre-o-premio-pipa-2023/> Acesso em: maio, 2023.

²⁴ Artista que desenvolve diversas linguagens através de métodos artísticos e meios virtuais.

²⁵ É uma forma de arte urbana que consiste em colar imagens de papel em lugares públicos.

imagem para conferir as mulheres e aos homens dessas obras uma nova história e a dignidade cultural apagadas pelo colonialismo. Um dos exemplos desse trabalho e, que foi levado para a interpretação coletiva no minicurso é a sua, apresentada anteriormente, *Atualização Traumática de Debret*. A obra é construídas através de suas memórias ancestrais e de conexões com as tradições e heranças religiosas trazidas com as diásporas transatlânticas.

Essa obra não poderia ficar de fora do minicurso, pois faz parte de meu repertório formativo, e como tal era imperativo que fosse compartilhada para exemplificar como ela constituiu as experiências que conduziram a fabricação de minhas identidades. Se me compreendo como pesquisadora, participante e aprendiz do processo, devo entender que minhas histórias de vida, de docência e as narrativas [auto]biográficas sobre as relações com a Arte também devem ser compartilhadas, com as/os professoras/es participantes, que também compartilharam suas escolhas. Tourinho analisa que “a arte oferece possibilidades para nos colocar no lugar ‘do outro’. Neste sentido, a arte – as artes, [...] têm essa força de provocar deslocamentos perceptivos, epistemológicos e interpretativos” (2016, p. 202) que modificam nossas formas de ser e agir.

E por que as obras dessas mulheres foram escolhidas para os debates do minicurso sobre a formação continuada docente em Artes Visuais? Porque ao analisar obras como das artistas apresentadas, percebo um regaste memorial de suas tradições e experiências ancestrais, que [re]estruturam suas formações. No meu caso, a interpretação e a relação experiencial com suas obras, significou uma mudança de atitude que me ajudou a enxergar as heranças culturais silenciadas pelo colonialismo. Em minha formação elas participaram e conduziram experiências artísticas decoloniais, que modificaram minha subjetividade, história e sensibilidade.

Ao analisar de Gê Viana, por exemplo, dentre outras, nas quais a artista confere a devida importância aos sujeitos escravizados como produtores da história e das culturas brasileiras, foi possível perceber minha própria história [re]interpretada através de rupturas com padrões impostos durante processos formativos docentes. Mais uma vez é importante frisar a particularidade dessa percepção que produz experiências únicas, mas que quando compartilhadas podem promover mudanças no modo de pensar coletivo, culminando na fabricação de experiências de si e do entendimento do processo pedagógico responsável pela formação docente. Morin sinaliza que “para articular e organizar os conhecimentos [...] é necessária a reforma

do pensamento. Entretanto essa reforma é paradigmática e não programática” (2011, p. 33). O autor propõem mudanças de pensamento para a construção de um conhecimento produzido na complexidade das experiências.

Nesse sentido, penso nas relações com as produções artísticas de mulheres como quebras de paradigmas estruturais que reformulam as formas de produzir conhecimento a respeito da formação docente. Acredito que as obras das artistas, apresentadas no minicurso, foram fundamentais para auxiliar as formas de ver e sentir a docência, a formação continuada e para [re]interpretarmos nossas histórias de vida. As produções da artista Gê Viana, por exemplo, se desvinculam de normativas estruturais e propõem invocar memórias ancestrais e [re]significações antropológicas, que se assemelham a proposta da formulação das experiências de si. Ambas as formas de representação articulam mudanças existências que alteram nossas formas de ver o mundo e nos comportamos diante dos embates cotidianos, por isso são complementares no entendimento da complexidade (Morin, 2011) das formulações do humano, das identidades e do processo formativo docente.

Através da obra de Gê Viana, foi possível construir diálogos no minicurso sobre as pesquisas da autora Oyèrónké Oyewùmì (2020), ao passo que sua teoria fundamentam a proposta da artista de desconstrução cultural no que se refere a organizações familiares imposta pela cultura ocidental e eurocêntrica. Alinhando Arte e teria foi possível compreender que “a tradicional família Yorùbá pode ser descrita como uma família não marcada por gênero. Significativamente os núcleos de poder dentro da família são difusos, e não especificados por gênero” (Oyewùmì 2020, p. 177), assim existem graus de hierarquia estabelecidos pelos conhecimentos ancestrais das/dos mais velhas/os da família. Esses conhecimentos foram abordados através das obras de Gê Viana que articularam temas geradores.

Assim, Gê Viana produz algumas de suas obras como uma [re]escrita de relações formativas que se desvinculam das ideias normativas de gênero e/ou de cultura de massa. Ao não se intitular como mulher artista, mas como parte dessa gerência, de maneira fluida, e de acordo com as relações que estabelece com os mais velhos ou mais novos de sua família, ela resgata os saberes ancestrais como parte de sua própria raiz identitária em contraponto àquelas normatizadas pela colonização.

Por meio da relação dialógica com as visualidades produzidas pelas artistas que foram levadas ao minicurso, também conseguimos ampliar nossa percepção crítica com relação a outras visualidades da cultura visual hegemônica que formulam nossas

aprendizagens, experiências e formações. Dessa maneira, elas foram apresentadas levando em conta as relações pedagógicas que se projetam em nossas experiências e na transformação dos modos como compreendemos a Arte em nossos processos formativos. Suas produções podem ser compreendidas como essenciais para pensar a formação continuada no âmbito da educação informal e não formal, em que há uma intencionalidade (Nakashato, 2012) de interrelacionar o aprendizado produzido em lugares *outros* com nossas formações docentes.

Esse processo acontece com as produções artísticas de mulheres porque muitas delas elaboraram suas produções em contextos não-hegemônicos, colonizados e, que passaram por algum tipo de repressão social instaurada pelas ditaduras na América Latina e/ou pela divisão ideológica do mundo no pós-guerra 2ª guerra. Na maioria das vezes essas artistas produziram a partir de movimentos de resistência, em espaços urbanos e por meio de lutas sociais, por isso mesmo, não estiveram presentes nos processos formais de formação docente, que eram dominados por interesses hegemônicos colonialistas, imperialistas, capitalista e patriarcais. Assim, levá-las ao minicurso como protagonistas das discussões entre Arte e formação é de total importância para minha pesquisa, que tem compromisso com a formação continuada por viés feminista, sensível, poético e subjetivo.

Por meio de suas obras foi possível debater sobre o potencial das produções artísticas na articulação dos conhecimentos necessários a compreensão de si e da produção de experiências. Os diálogos produzidos no minicurso indicam a possibilidade de compreender como essas produções favorecem “a mudança de posicionamento dos sujeitos de maneira que de receptores ou leitores (decifradores de verdade) passem a atuar como visualizadores críticos” (Hernández, 2014, p. 335) que modificam suas atuações e formações, num processo [auto]formativo que pode ser compreendido como uma experiência de si.

5. Retratos da experiência docente na relação com a Arte

Quando procuramos pesquisar as experiências e a formação continuada docente, temos que ter em mente que a subjetividade e as projeções da identidade estarão envolvidas na análise. As escritas pessoais se constituem de elementos vivenciados e de experiências que personificam as identidades através de retratos simbólicos que revelam as histórias de vida. Essas análises podem ser compreendidas através da socialização de escritas [auto]biográficas e da análise hermenêutica dialógica.

Escritas produzidas de forma narrativa recriam histórias de vida, desempenham uma função de aprendizagem de si e de produção de sentido para quem narra suas experiências, denotando os caminhos de sua formação. Delory-Momberger, explica que “a narrativa por si só não bastaria, ela precisa entrar num dispositivo de formação pelo qual o autor da narrativa vai poder tornar-se o ator de sua história, isto é, reapropriar-se do sentido de sua vida” (2014, p. 318).

Olhando dessa forma, é possível notar que as narrativas de professoras/es comunicam os significados e sentidos das experiências que fazem parte da construção de suas histórias. Cabe a nós, pesquisadoras/es, interpretarmos seus textos de forma dialógica de acordo com nossas próprias experiências para a compreensão dos fenômenos e/ou objeto que contemplam o estudo. Essa abordagem interpretativa e dialógica só é possível através de uma hermenêutica interpretativa, que aproxima as vivências entre pesquisadora e participantes.

Nesse sentido, o capítulo apresenta os primeiros resultados da pesquisa de campo realizada através do minicurso, organizado a partir da perspectiva da pesquisa-formação. Os resultados a seguir fazem parte do primeiro bloco de produção de dados, no qual as/os professoras/es da pesquisa analisaram as produções artísticas de mulheres, escolhidas por cada participante, incluído a mim, e escreveram sobre elas. Essas análises foram estruturadas a partir de breves narrativas [auto]biográficas e cedidas para minha análise interpretativa. No fim do capítulo pretendo realizar uma síntese das análises e apontar como as relações experiências com a Arte proporcionaram mudanças nas formas de ser e agir docente.

A análise das narrativas de participantes, feita de forma dialógica e através da hermenêutica interpretativa buscou aproximar nossas experiências, na construção de saberes que apontam para análise da proposta de tese. Outro ponto importante a

destacar, é que as narrativas expostas aqui foram concedidas por meio de um termo de consentimento em que alguns participantes liberaram seus nomes reais e outros se reservaram ao direito de permanecer em anonimato. Portanto, veremos em alguns casos os nomes reais e outros que serão representados com o nome de artistas. Esses nomes fictícios serão acompanhados do símbolo *. A concessão dos nomes reais é imperativa à construção da pesquisa participativa, pois valoriza as/os sujeitos da investigação como parte constituinte da análise do problema. Aquelas e aqueles que forneceram seus nomes reais aparecerão novamente na última parte da pesquisa, destinada às entrevistas feitas, a *posteriori*, como forma de conclusão na tese de participativa.

Com relação ao capítulo, veremos aqui as escritas de professoras/es, tratando de suas relações com a Arte através da apresentação das obras que compartilhei e das que foram escolhas por participantes. Essas breves escritas apontam suas reflexões com relação as obras compartilhadas na produção das experiências na formação docente. Assim serão apresentadas as escritas de doze professoras/es em diálogo com minhas próprias experiências para que possamos encontrar um caminho dialógico na compreensão das experiências na formação docente. Vale ressaltar que as doze narrativas aparecerão de forma alternada no subcapítulo, a depender da contribuição que fizeram ao assunto abordado, podendo ser de forma convergente ou divergente com minhas próprias narrativas.

Conforme Nóvoa (1997, p. 26) “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Dessa forma, as análises interpretativas das escritas produzidas por participantes fornecem a possibilidade de aprendizagem como um outro espaço de formação, ao mesmo tempo que minhas escolhas também servem a esse propósito. Sendo assim, a análise foi realizada de modo a considerar todas as respostas fornecidas, mesmo aquelas que divergiam de minhas formas de ver.

5.1. Diálogos docentes sobre as produções artísticas de mulheres

No desenvolvimento de um minicurso voltado à pesquisa, formação e produção de dados, é preciso reconhecer que nossas experiências estão envolvidas no processo como fundamentais ao debate e produção do conhecimento. Assim, no

segundo encontro com o grupo pude compartilhar o trabalho de algumas artistas que fizeram parte de minha formação, minhas aprendizagens e experiências. Foi como uma espécie de compartilhamento biográfico que almejava indicar os caminhos da *biografização* (Delory-Momberger, 2008) sobre as experiências como fonte do conhecimento de si e de construção de saberes sobre o processo formativo.

Essas artistas foram apresentadas no sentido de compreendermos a importância de suas obras – excluídas da maioria dos cursos de formação institucional – para nossa formação continuada, como dispositivos pedagógicos que podem auxiliar o processo de produção de experiências. Além disso, serviram para esclarecer como minhas reflexões [auto]biográficas se deram a partir de suas obras. Assim, apresentarei as análises dialógicas dos textos produzidos durante o minicurso, iniciados pelo compartilhamento de minha narrativa e interpretação visual e seguido pela análise do grupo. Para iniciar as discussões com o grupo, foi importante compartilhar minha visão sobre a importância das mulheres artistas para os trabalhos que seriam encaminhados, justamente, porque muitas delas não estiveram presentes em nossas formações acadêmicas. Trazendo para o minicurso as produções dessas mulheres através de minhas experiências, podemos conhecer suas biografias artísticas e poéticas visuais e entendê-las como dispositivos pedagógicos que produzem experiências em relação a Arte.

A partilha dessa reflexão encaminhou os debates que se seguiram com relação às produções artísticas de mulheres na formação docente e na produção de experiências. Esse debate era importante para que o grupo compreendesse que a experiência e a Arte se relacionam à medida que as produções artísticas nos transformam e conduzem a curadoria das imagens utilizadas nas nossas práticas pedagógicas. Uma das questões levantadas foi sobre como desmantelamos a obra de uma artista, de modo subjetivo, para criarmos uma outra imagem, de acordo com as nossas experiências passadas. Esse processo de atribuir sentido é o que nos transforma, é o que transforma essas obras em experiências. “Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva à outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si” (Dewey, 2010, p. 211). Ou seja, a imagem chega através de um fluxo e esse fluxo vai ao encontro da subjetividade e da atribuição de sentido.

Para iniciar as análises visuais, foram compartilhadas as produções de três mulheres artistas, duas delas negras brasileiras, que trabalham com temáticas que

envolvem [auto]biografias, [re]escritas de si e [re]interpretação do passado, a partir de temáticas socioculturais, inerentes à realidade vivenciada por mulheres em seus cotidianos. As obras dessas duas artistas permitem um duplo sentido de análise: o primeiro com relação às experiências que essas obras haviam me proporcionado e o que poderiam desempenhar nas/dos demais; a segunda com relação à própria construção das obras que se assemelham a maneira com que são construídas as narrativas de [auto]biográficas, provenientes de encontros temporais e memoriais. Nesse sentido, elas desempenharam a função de referência e referente.

As duas artistas que dizem respeito a essas colocações são Silvana Mendes e Aline Motta. As duas produzem tipos de distintos de visualidades, mas com vistas às mesmas indagações socioculturais. Nos trabalhos de Silvana Mendes, apresentados ao grupo, podemos perceber uma construção imagética feita a partir de colagens sobre imagens realizadas no período colonial, de forma bem semelhante com o que também faz a artista Gê Viana. Contudo, o trabalho de Mendes é destinado à construção de imensos retratos que são carregados de simbologias religiosas semelhantes às obras barrocas. Vemos, por exemplo delas, pertencentes à sua série “afetocolagens” (fig. 9-10), que foram apresentadas durante no minicurso:



Figura 9, 10: Afetocolagens: Reconstruindo Narrativas Visuais de Negros na Fotografia Colonial, Silvana Mendes, 2022. Fonte: <https://dasartes.com.br/materias/silvana-mendes/>

As obras dessa artista foram interpretadas por cada participante, de acordo com as relações que estabeleciam através de suas percepções experienciais. Assim, o compartilhamento de suas escritas apresentam suas percepções individuais. Mais adiante, trarei as escritas que as e os participantes realizaram sobre as obras, a partir de suas relações experienciais e apresentadas nesse estudo em diálogos estabelecidos com minhas análises interpretativas. Antes, deixe-me apresentar os trabalhos de Aline Motta, que inclusive já foi citada, anteriormente, entre minhas referências de aprendizagens e as obras de Carolina Caycedo, também apresentada na parte [auto]biográfica do estudo.

Começo por Aline Motta, com sua obra “A água é uma máquina do tempo” (Fig. 11) realizada através de uma vídeo *performance*, apresentada na 35ª Bienal de São Paulo. Na obra, a artista aparece sentada na frente de um telão, que exibe diversas fotografias familiares, narrando uma história ancestral da formação de sua família. Assim como em sua outra obra mostrada anteriormente no estudo, esta segunda busca uma relação de [re]escrita familiar biográfica e atribuição de importância a uma família negra brasileira, oriunda do processo de colonização.



Figura 11: A água é uma máquina do tempo – Aline Motta, 2023.

Fonte: <https://alinemotta.com/A-agua-e-uma-maquina-do-tempo-Water-is-a-time-machine>
Performance disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/xc40C37Cix4>

Em mim, sua obra produz experiências temporais com minha própria família, assim como compartilhei durante sua apresentação no minicurso, mas veremos que essa visão é distinta dentre as e as/os participantes, que em muitas escritas revelaram *não gostarem da linguagem da performance, por achar confusa, chata ou que não diz nada para suas formações*. Ou seja, em muitos casos não houve atribuição de sentido, ou quando houve, ocorreu concomitante as percepções de cunho negativo. Isso atesta que todas as interpretações foram consideradas para o estudo, mesmo aquelas que divergiam de minhas interpretações, pois são essas divergências que promovem a construção de conhecimentos, proveniente de diferentes saberes.

A diversidade de interpretações sobre a mesma obra indicam como a Arte produz sentidos próprios e particulares. Isso é a experiência acontecendo de forma subjetiva. Por isso, são narrativas que devem ser respeitadas e interpretadas como fontes investigativas e dialógicas da experiência com Arte, que ocorre de maneiras diversas para as pessoas de acordo com a articulação que fazem com suas histórias de vida. E são essas interlocuções que contribuem para o entendimento das experiências de si como possibilidade de formação docente continuada.

Assim, veremos agora, uma outra obra que, também, foi apresentada durante o minicurso. O trabalho da artista colombiana Carolina Caycedo, que produz diversas visualidades relacionadas ao feminismo, à ancestralidade, ao sagrado e à crítica ambiental. A obra, levada ao minicurso e apresentada anteriormente, foi sendo desenvolvida pela artista desde 2010 até alguns anos atrás. Por essa razão, ela possuiu diversas variações, nas quais a artista apresenta uma espécie de unificação das vestimentas utilizadas por mulheres que passaram por sua vida ou que foram afetadas em desastres ambientais. Durante sua participação na exposição *História das Mulheres artistas, Histórias feministas*, realizada no Brasil, a artista apresentou algumas dessas produções intituladas.

No conjunto da obra “Mulheres em mim” (12), exibido durante a exposição no Brasil, a artista apresenta diversos painéis confeccionados com camisetas de mulheres que passaram por traumas ambientais, como as tragédias de Brumadinho²⁶ e Mariana²⁷. A exposição ocorreu no mesmo ano de uma das tragédias, afetando

²⁶ Foi um dos maiores desastres ambientais da mineração do país, depois do rompimento de barragem em Mariana.

²⁷ O rompimento da barragem em Mariana ocorreu na tarde de 5 de novembro de 2015, em Minas Gerais

diretamente o trabalho de artista que buscou unificar, através de suas bandeiras, as vozes de mulheres que sofreram com as duas tragédias.



Figura 12: Mulheres em mim Carolina Caycedo, 2020-21.

Fonte: <https://www.artforum.com/events/carolina-caycedo-248853/>

Analisando a obra sob meu ponto de vista, é possível apontar que ela produz uma experiência existencial com minha própria história de vida, porque me remete às mulheres que foram importantes na constituição de minhas identidades e produção de subjetividades. No entanto, esses apontamentos já foram feitos na parte destinada às minhas narrativas [auto]biográficas. Daqui em diante a análise das três obras compartilhadas durante o minicurso será dialógica e ocorrerá entre minhas narrativas e as escritas de nove participantes contribuíram para compreensão das relações experienciais com a Arte. Dessa forma apresentarei as narrativas escritas que foram realizadas de forma integral em diálogo com minhas contribuições.

Essas narrativas são provenientes de uma atividade realizada no minicurso, na qual as/os participantes escreveram sobre como as produções artísticas de mulheres produziram experiências em suas formações. A atividade apresentada na aula assíncrona e depois realizada através no ambiente virtual do e-projetos, permitiu o compartilhamento das escritas e uma interação dialógica com as e os participantes, na qual respondi aos seus breves ensaios.

Esses ensaios geraram dados que foram organizados como os resultados desse capítulo. Assim, durante as análises, será possível visualizar os diálogos

estabelecidos entre suas escritas e minhas respostas, assim como as referências utilizadas no processo de análise dos dados. Portanto, minhas falas apontam para dois momentos de análises: os que ocorreram durante o minicurso, em que dou respostas diretas às escritas e no decorrer da interpretação das escritas narrativas. As escritas realizadas por participantes aparecerão no texto em *itálico* e as minhas em aspas.

Desse modo, começo pela análise de *Rafael**, professor de Artes Visuais, que atua há alguns anos na rede pública de ensino em Porto Alegre e em seguida com as minhas respostas e análises. Em seu ensaio, ele descreve suas percepções sobre as três obras apresentadas. Assim ele pontua:

Analisei as obras das três artistas sugeridas pela professora sem pesquisar sobre elas, para ter uma percepção mais “natural”, a partir do que compreendi e relacionando-as com obras de outro(a)s autor(a)s e até mesmo as minhas produções, como artistas e professor. Percebo, no primeiro momento, que as três obras falam, de alguma maneira, sobre as vidas e desejos das próprias autoras, o que de início já me atraiu, já que meus trabalhos artísticos geralmente são autobiográficos.

A obra sugerida da série “Mulheres em Mim”, de Carolina Caycedo, remete às produções de Arthur Bispo do Rosário, pois foi um artista que trabalhava muito com os tecidos, costura e palavras, bem como a obra de Carolina. Bispo bordava palavras e nomes, a partir da crença de que iria utilizar tais roupas no dia do juízo final. Acredito que Carolina borde nomes femininos fazendo homenagens à mulheres que a artista conhece e tem importância em sua vida, trazendo à tona nomes que muitas vezes são invisibilizados, ainda mais na arte visual, geralmente exposta por figuras masculinas. Analisando a imagem, também reparo que as roupas são femininas, aparentemente.

As ilustrações de Silvana Mendes aqui sugeridas me parecem “comuns”, pois “zapeando” pela rede social Instagram já visualizei produções parecidas, que misturam fotografias com recortes, desenhos e/ou pinturas. Mas percebo que essas obras de Silvana têm uma temática de mulheres negras. Além disso, são figuras femininas representadas em tons de cinza, o que sugere que sejam fotografias antigas. As mulheres têm cabelos curtos e tom de pele preta, o que indicam - caso sejam do século XIX ou XX - pessoas escravizadas. O título “afetocolagens” me remete à uma ligação da artista com as imagens apresentadas, como se a artista se

percebesse naquela obra, ou até mesmo seus antepassados.

Confesso que não sou muito fã nem sou habituado à performances e vídeo-arte, talvez por isso o entendimento e fruição da obra “A água é uma máquina do tempo”, de Aline Motta, tenha sido um pouco difícil. Há uma relação entre a fala da artista e as imagens exibidas ao fundo, mas fico na dúvida se a artista coloca seus antepassados como vítimas da violência ou causadores dela, pois quando ela afirma que falar sobre racismo em casa é algo não comum, fico em dúvida.

As três produções das artistas sugerem diversas conversas, debates e produções, pensando na arte-educação, principalmente para tocar em assuntos como as mulheres artistas e a questão do racismo e machismo na cena artística e na sociedade como um todo. Percebo, esteticamente falando, a obra de Carolina Caycedo mais visceral, pois, aparentemente, requer um trabalho manual integral e apresenta nomes, palavras, pessoas. Sem dúvidas foi a que mais gostei e mais me atraiu, talvez por relacioná-la com alguns trabalhos de pintura que já fiz e tinha relação com a minha vida e, também com pessoas.

“Analisando sua fala, percebo as conexões entre suas experiências passadas com as obras apresentadas. Em seu primeiro parágrafo narrativo, consegui perceber a produção de sentido que atribui às obras quando aponta para a produção de autobiografias a partir de uma leitura que se assemelha à sua própria experiência artística. Gostei bastante da sua escrita, da fluidez com que relaciona suas produções e atuação de artista/professor com as obras apresentadas. É um ótimo ensaio para pensar numa escrita mais biográfica, que fale de suas vivências e experiências formativas”.

É notável sua reflexão experiencial e atribuição de sentido, nas narrativas escritas, sobre cada obra apresentada. Ao falar da artista Carolina Caycedo, respondi para ele: “percebo que foi a que mais te cativou e te fez pensar em futuras práticas docentes, como, também em suas próprias produções! Fico feliz que tenha feito o exercício de observar as obras sem se preocupar inicialmente com a pesquisa sobre elas, deixando que sua experiência não fosse impactada pelos referenciais e escritos sobre as obras. Esse é um importante aprendizado sobre como podemos nos relacionar com as produções artísticas”.

“Percebo que de alguma forma essas obras te provocaram a pesar em sua atuação docente e em suas construções enquanto artista. Ainda que seja um processo inicial há de fato, uma da experiência, com alguma dessas imagens que te

ajudaram a refletir sobre si e sobre antigas experiências artísticas. Assim, damos o primeiro passo na compreensão das nossas formulações e experiências de si. Eu particularmente gosto das três artistas, mas claro, foram escolhas minhas, no entanto, acredito que algumas são sempre mais impactantes que outras, pois nos ajudam a refletir sobre nós e nossas formas de atuação”.

É importante pontuar, que enquanto analisava e respondia às escritas de Rafael*, nesse pequeno ensaio sobre as produções artísticas de mulheres, percebi a construção de uma reflexão que ora focava em si, ora focava nas obras. Assim, ele produziu um processo dialógico entre as experiências já acumuladas e possivelmente com as novas, provocadas pelas produções artísticas de mulheres, compartilhadas das minhas experiências formativas. Nesse primeiro texto, desenvolvido como um breve memorial, percebi o encaminhamento da produção da experiência de si, como uma possibilidade de formação continuada, já que permitiu ao participante e a mim mesma um pensar em si e em mudanças na atuação docente, que podem designar outras formas de ensinar.

No dialogismo de nossas experiências encontramos caminhos para nossos processos formativos docentes contínuos e continuados. Afinal “a socialização da autodescrição de um caminho, com as suas continuidades e rupturas, envolve igualmente competências verbais e intelectuais que estão na fronteira entre o individual e coletivo” (Josso, 2004, p. 39).

Passamos agora para a narrativa fornecida por Cláudia, professora de Artes Visuais, Mestre em Educação, que atua há alguns anos na rede pública de ensino De Rio Grande e em seguida minha resposta à sua reflexão. Na sua análise ela descreve:

Eu gostei muito das imagens apresentadas. A primeira coisa que pensei foi em pesquisar mais sobre elas, pois, disse a mim mesma silenciosamente: quero saber mais sobre essas manifestações artísticas. Ao longo das apresentações tive algumas intuições, sobre Carolina Caycedo, o título da obra me leva a entender que ela está tratando sobre a questão das mulheres. Tentei ler alguns nomes nos bordados das roupas. Sobre Silvana Mendes dá para perceber que essa obra trata da questão da população negra. É muito bonito o trabalho que foi mostrado, intitulado Afetcolagens. Quando vi, logo pensei, gostaria de trabalhar com as imagens desta artista em sala de aula.

Então, até aqui, o que me passou foi a vontade de realizar pesquisas sobre

essas duas artistas, também pretendo desenvolver aulas com estas referências. No entanto, a modificação que é causada pela experiência, eu sentiria esta acontecer na pesquisa, pois, aí, eu pararia para pensar, refletir, questionar, indagar, concordar ou não, reinventar. Também, sentiria me modificar, ao utilizar essas imagens numa prática pedagógica, pois, a sua circulação em sala de aula proporciona uma relação de afetos diferente da habitual nas redes virtuais e isso nos modifica. Mas, só de olhar, assim, pela tela, a minha experiência, pelo menos, nessas duas imagens, é só de pensamentos: interessante, bonito, agradável, curiosidade.

Não que o afeto das imagens virtuais não cause experiência, eu acredito que ele causa sim. Em muitas circunstâncias, quando eu vejo uma imagem pela tela, eu paro, penso, reflito, já faço uma breve pesquisa, arquivo a imagem e entre outras ações de cunho exploratório investigativo. Mas, são situações, em que aquela imagem me sensibiliza de algum modo. Isto é, há algo nela que me chama atenção. E esse algo é muito forte, enquanto uma relação de afeto. Entretanto, a performance de Aline Motta, intitulada A água é uma máquina do tempo me desperta memórias e a memória, acredito que é uma experiência. Está performance maravilhosa me faz lembrar dos dias que passei nas Bienais de Arte, tanto no RS, quanto em SP. Ao ver esse vídeo fico com uma vontade enorme de repetir essas vivências com experiências que foram muito boas. Esse vídeo me retoma essas memórias.

Respondendo à sua narrativa, escrevi: “muito bom ler sua escrita e compreender as conexões que fazes com o conceito de experiência! Concordo contigo, quando afirma que a experiência é algo mais complexo, que não se dá em um breve momento, no imediatismo. Ela carece de tempo, ela desenterra memórias e exige paciência para transformar o ocorrido: o encontro em reflexão! Acredito que esse primeiro contato é como um despertar para a possibilidade de vivenciar uma experiência, entretanto, percebo que as produções te despertam para a necessidade da pesquisa, do conhecimento sobre elas e a vontade de levá-las à sala de aula. Entendo que as obras funcionaram como dispositivos pedagógicos que te ajudaram a refletir sobre si e como você compreende aquilo que te transforma. Esse é o primeiro passo para a produção da experiência de si”.

A narrativa de Cláudia auxilia na reflexão sobre como esses dispositivos vão produzindo momentos, acontecimentos até que haja uma tomada de consciência, como um panóptico de si e das experiências que abrangem a formação. Essas etapas, foram classificadas por Larrosa (1994) em quatro avaliações. A primeira, que

talvez seja a mais adequada nessa situação, é aquela na qual se produz “uma dimensão ótica, aquela, segundo a qual se determina e se constitui o que é visível dentro do sujeito para si mesmo” (Larrosa, 1994, p. 55).

Está diante de uma obra nunca será comparável a visualização da imagem em uma tela RGB²⁸, pois as dimensões, o ambiente e o ritmo fazem parte da produção da experiência. Tudo muda, das cores às nossas sensações, da dimensão à nossa percepção, do imaginário às memórias. No entanto, pode acontecer de forma diferente quando assistimos o vídeo de uma performance, como relatado por Cláudia, sobre a obra de Aline Motta. Pelo que entendi da interpretação da escrita, a obra despertou memórias, as quais a participante classificou como sendo a própria experiência. Concordo com Cláudia em dois sentidos, o primeiro é que senti o mesmo com relação a obra, o segundo é que quando compreendemos o conceito de experiências percebemos que a memória faz parte da articulação com a subjetividade, na qual “a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio” (Larrosa, 2011, p. 4), que nos passa despertando algo, nos fazendo refletir sobre essa relação.

Se observamos sua escrita desse ponto de vista, podemos perceber que pode ter ocorrido uma experiência, mesmo que a possibilidade de que isso aconteça seja rara. Mesmo porque, a experiência exige abertura, passividade e a produção de sentidos. Realmente, não é fácil ter uma experiência com uma obra assim que a vemos, ainda mais proveniente da experiência de outra pessoa. Para que ocorra, precisamos nos desprender das atribuições que a outra pessoa fez e atribuir nossos próprios sentidos.

Ao analisar esse primeiro texto da participante, fiquei curiosa em saber o que o contato com as obras produziu em sua formação. Elas tiveram alguma relevância para sua formação continuada ou para maneira como ela irá pensar nas suas propostas educativas? Creio que essas respostas possam surgir com tempo, no processo das escritas ou mesmo depois, visto que este era somente um breve ensaio do que viria a ser sua análise autobiográfica. Sendo esse o primeiro passo das etapas estipuladas por Larrosa (1994) para a produção das experiências de si.

Na análise das contribuições de Cláudia, pude perceber que durante a sua

²⁸ Tela digital como as de computadores, TVs e celulares. O termo tem a ver com as cores primárias da luz: **R**ed (vermelho), **G**reen (verde) e **B**lue (azul).

escrita foi ocorrendo um processo de reflexão sobre as possibilidades de produção das experiências com relação as obras apresentadas. Ao mesmo tempo pude notar que havia uma preocupação sobre o sentido que elas produziam ou não para sua formação. Essas etapas reflexivas encaminharam sua escrita no sentido da descoberta de si, de sua história de vida e de memórias passadas. Josso explica que

um dispositivo de formação que, por pouco que seja, integre a reflexão sobre esse projeto, a partir, por exemplo, de uma análise de histórias de vida dos aprendentes, pode, desse modo, ver aflorar e penetrar nas preocupações existenciais dos aprendentes adultos (2007, p. 414).

Nesse sentido, notamos que mesmo em pequenas biografias, que refletem as relações pedagógicas com algum dispositivo de análise, pode ocorrer uma reflexão de si. Vejamos então o que nos conta a participante Rosana*, professoras de Artes Visuais, que preferiu manter o anonimato:

Ao pensar nas obras de Aline Motta, Silvana Mendes e Carolina Caycedo, é impossível não notar a diversidade de perspectivas e abordagens artísticas que cada uma delas apresenta. Aline Motta, com sua sensibilidade ímpar, consegue transmitir em suas obras uma profunda conexão com questões relacionadas à identidade e ancestralidade. Suas instalações e performances refletem um profundo mergulho no eu e nas relações familiares, criando um diálogo intimista e ao mesmo tempo universal.

Já Silvana Mendes, através de sua arte visual inovadora, nos convida a refletir sobre questões contemporâneas, como o meio ambiente, a tecnologia e a sociedade. Sua abordagem única nos faz repensar nosso papel no mundo e como nossas ações impactam o planeta e as gerações futuras.

Por fim, Carolina Caycedo, com sua arte ativista e engajada, nos leva a uma viagem pelos rios e pelas lutas sociais. Suas obras trazem à tona questões urgentes, como a preservação dos recursos naturais e a defesa dos direitos humanos, expandindo nossas fronteiras de entendimento e provocando uma reflexão profunda sobre o mundo em que vivemos.

Cada uma dessas artistas, com seu estilo único e sua voz singular, consegue nos transportar para universos paralelos, nos desafiando a repensar nossas próprias experiências e percepções. Ao entrar em contato com suas obras, somos convidados a mergulhar em reflexões profundas e a expandir nossos horizontes, enriquecendo

nossa visão de mundo e nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre a sociedade em que estamos inseridos.

Respondendo ao seu ensaio biográfico pontuei: Gostei da sua escrita e reflexão sobre as obras da artista. Acredito que elas tenham tido tocado de alguma forma e tenham lhe proporcionado uma reflexão experiencial, ainda que inicial. Realmente, todas as obras nos ajudam a pensar do modo social e cultural em nossos cotidianos. Gostei muito de sua narrativa e reflexão sobre cada uma das artistas apresentadas, caracterizada pela atribuição de sentido para cada produção visualizada. No entanto, percebo que sua análise foi ampla, o que dificultou minha percepção com relação a maneira como essas obras te afetam. Se elas produziram algum tipo de transformação nas suas formas de ver e sentir a Arte e/ou como elas afetam suas práticas docentes. O que me deixou curiosa sobre os efeitos em sua formação”.

O processo de reflexão empenhado pela participante é essencial na produção de uma experiência, porque exige uma reflexão mais aguçada e mais profunda, transcritas a partir da narrativa, mesmo que isso esteja em um processo inicial. Afinal, a análise é referente a objetos que partem da experiência de alguém e se movem sobre determinadas circunstâncias até um novo movimento exercido por quem atribui seus próprios dados e reflexões (Dewey, 2010) para que ao fim se produza uma nova experiência. Assim, “as narrativas de formação permitem distinguir experiências coletivamente partilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais, experiências únicas e experiências em série” (Josso, 2004, p. 49).

Embora eu perceba que a análise da participante tenha sido mais genérica com relação as obras, ela abre caminho para a percepção experiencial. Além disso, demonstra como o processo reflexivo sobre uma produção artística ocorre de diferentes maneiras para quem a observa. Nesse sentido, acredito que as obras partilhadas por mim tenham tido tocado de forma particular e progressiva, proporcionado uma reflexão experiencial, com vista à produção da experiência de si.

Percebi na escrita da participante que a análise sobre Silvana Mendes proporcionou uma interpretação parecida com a minha, quando ela assinala que a obra possibilita refletir sobre questões ambientais e em como nossas ações impactam o mundo. Isso se dá como um processo de reflexão de si, nos quais nossos posicionamentos sociais impactam a atribuição de sentido da obra, desencadeada pela experiência artística. Ainda que sua escrita não possa ser entendida como um

processo de experiência de si, que implica a tomada de consciência e transformação de si, é um movimento que possibilita o início desse processo.

Foi importante compreender como Rosana* avaliou cada uma das obras apresentadas, atribuindo sentido para cada umas delas, no entanto, não ela não apontou sobre sua relação com elas. No final de sua escrita ela aponta que as obras nos “desafiam a pensar em nossas próprias experiências e percepções”, nos convidando a mergulhar em nossas reflexões e expandir os horizontes. Veja como sua colocação é potente no sentido de compreendermos de que maneira as produções artísticas agem sobre nossas subjetividades. Nesse breve ensaio Rosana* nos ajuda a perceber como essas obras produzem aprendizagens à medida que atribuímos sentidos a elas a partir de nossas próprias visões de mundo.

É importante pontuar que o ensaio de Rosana* possibilitou o entendimento da interpretação artística e atribuição de sentidos a partir da reflexão pessoal sobre as obras. Esse relação indica que há um reflexão, mesmo inconsciente, que remete à produção da experiência. Na minha interpretação sua colocação sobre “expandir os horizontes” propõe um pensar em si e nas formas de ser e agir, a partir das experiências que surgiram no decorrer de sua análise. Josso propões pensar que

se aceitarmos [...] que os nossos conhecimentos são fruto das nossas próprias experiências, então as dialéticas entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo estão sempre presentes na elaboração de uma vivência em experiência formadora, porque essa última implica a mediação de uma linguagem e o envolvimento de competências culturalmente herdadas (2004, p. 49)

Analisando as narrativas de Rosana, sob ponto de vista de Josso, percebemos essas articulações na construção de sentidos e conhecimentos que se projetam como possibilidade de produção de uma experiência de si. Tendo mente este processo, sigo com o diálogo interpretativo dessas relações construídas por Melissa, professora dos anos iniciais, com mais de 15 anos de experiência, que ministra além das disciplinas habituais, a disciplina de Artes.

Desde cedo, sempre fui impactada pelo universo artístico. Cada obra de arte que eu via, lia sobre, estudava na escola era como uma janela para um mundo especial, me convidando a investigar e compreender. Já mais velha, tive a sorte de

contemplar diversas obras em alguns lugares, que deixaram uma impressão duradoura em minha memória, me dando muitas sensações e percepções.

Fiquei bastante empolgada com as obras apresentadas na aula, principalmente a obra "Mulheres em Mim", produzida por Carolina Caycedo. Essa instalação é impactante e extremamente reflexiva. Este trabalho questiona os padrões convencionais da arte, convidando o observador a uma viagem pessoal de autoconsciência e análise das contradições da identidade feminina.

Todas as artistas e obras apresentadas nesta aula, remetem imediatamente a intensa sensação de curiosidade e mistério: Por que foram feitas? Qual a intenção das artistas? O que me remete?

O que mais me remeteu nessas obras foi a forma como elas despertam uma profunda reflexão sobre a formação da identidade feminina na sociedade atual. Os corpos, na obra da Silvana Mendes e na performance da Aline Mota, corpos padrões atuais, trazendo as várias faces da feminilidade, cada uma revelando uma história singular, a sua história. Enquanto me via refletida nessas obras, eu me deparava com minhas próprias ideias preestabelecidas e expectativas sobre o que é ser mulher nos dias de hoje. Elas podem trazer desde elogios delicados até críticas severas, simbolizando diferentes opiniões e o mito da beleza, presentes no debate público sobre as mulheres, sobre o corpo das mulheres.

Eu usaria essas obras em sala de aula para levar justamente essa reflexão sobre o mito da beleza, sobre o corpo da mulher, sobre os diferentes tipos de corpo, sobre a diversidade de corpos.

Isso é a arte sendo vista e nos remetendo a processos internos. Foi o que essas artistas me trouxeram. A arte, para mim, é mais do que simplesmente contemplação; é uma experiência profundamente pessoal que nos convida a explorar as nossas questões.

Para o ensaio de Melissa respondi: "antes de tudo quero agradecer a oportunidade de poder ler uma escrita tão reflexiva que me leva a pensar em mim mesma e nas formas como me envolvo com as produções artísticas. Nos dois primeiros parágrafos de sua narrativa já é possível perceber uma reflexividade das relações estabelecidas com Arte como algo memorial e desenvolvido há tempos, que te impacta profundamente. Dessa forma, pude perceber que através da análise dessas obras suas experiências anteriores com Arte vieram à tona, te fazendo enxergar possibilidades de mudança em sua forma de ser e agir. No trecho em que

você aponta que a obra de Carolina Caycedo te “convida a uma viagem pessoal de autoconsciência e análise das contradições da identidade feminina”, é possível notar a constituição da experiência de si, pois há uma enunciação do processo de autoformação (Larrosa, 1994)”.

Diante disso, foi possível perceber como a narrativa de Melissa vai transcrevendo as relações com a Arte na reflexividade de si, tornando visível um processo inicial de atitude de mudança que revela que a experiência de si se constitui a partir do processo narrativo sobre essas relações. É impressionante como ela constrói uma produção de saber que desempenha função formativa, apontando o caminho da mudança pessoal, ao passo que a reflexão de si a leva a pensar em futuras práticas docentes e em mudanças atitude pessoal.

Sua escrita me possibilitou um processo de aprendizagem, no qual a interpretação me fez pensar em outras formas de si. Aqui podemos observar a importância do diálogo hermenêutico na análise dos dados, que ao serem traduzidos mostram como os sentidos atribuídos ao processo também são parte de uma articulação subjetiva, possível através da relação de alteridade. Pensando dessa forma, concordo com Nóvoa, “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa” (1997, p. 25). A partir dessas interações, temos a possibilidade de produzir nossas próprias formas de formação continuada, provenientes das experiências de si.

Vejamos agora que Letícia, professora de Artes Visuais, da cidade de Pelotas/RS, faz uma explanação pessoal a partir do contato com as obras, comentando que todas elas fizeram parte de sua formação formal. Essa informação é fundamental para entendermos que os processos formativos são distintos, ainda que desenvolvidos no mesmo ambiente, como observamos em sua escrita narrativa:

As obras escolhidas na primeira aula, como Carolina Caycedo, Silvana Mendes e Aline Motta foram experienciadas de maneira criativa já durante a faculdade de artes. Quando cursei a disciplina da professora Helene Sacco, fiz, juntamente com uma colega, uma obra parecida com a da artista Carolina Caycedo, série mulheres em mim, com a junção de sacolas de lojas, onde todas as sacolas tinham nomes de lojas. Eram de papelão, ficavam costuradas e próximas penduradas no hall de entrada do Centro de Artes. Acredito que a quantidade de produtos ou coisas tragam a imagem

de desdobramento do cotidiano, abre a discussão do acumulativo e gasto excessivo das pessoas em seus dias.

A artista Silvana Mendes traz a imagem colada de paisagens onde me diz que todas as mulheres têm sensibilidades, e as imagens femininas possam estar ligadas a outras imagens e linguagens também.

Por último a artista Aline Motta faz com que me reporte no tempo a casamentos e apresentações de família, mais importantes do que um simples encontro com a família trazendo assim um contexto histórico, a nossa vida segue ele, real ou imaginário. Buscando memórias afetivas.

As artistas e suas obras nos remetem a criações onde vemos todo seu potencial de admiração com o entorno de si e do todo. A artista traz capacidade de transformar sensações e emoções criando experimentações a admiração das pessoas, assim podemos no tornar envolvidos com a arte seja numa aula ou num museu.

Quando trabalhei no Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, MALG, como mediadora estudávamos a artista para depois apresentar as obras aos alunos e ao público em geral, esta forma de singularidade que existe com a obra é possível a partir de uma reflexão pessoal através dos olhares, desde o desenvolvimento cognitivo até as relações sociais.

A partir desse ensaio pude responder à Letícia: “analisando suas reflexões sobre cada obra apresentada, nas relações pessoais que descreve, percebo como as impressões e a produção de sentido foram atribuídas a cada uma delas, de acordo com suas próprias vivências. Viste na obra de Caycedo possibilidades criativas de construção das suas próprias produções artísticas, como uma inspiração visual, e esse processo indica que as obras da artista te passaram e te tocaram de alguma maneira. Segundo Dewey (2010, p. 349), “toda experiência se torna mística na medida em que o sentido, a sensação do envoltório ilimitado se intensifica – como pode ocorrer na experiência de uma obra de arte”. Assim, percebo que suas escritas, sobre as obras apresentadas materializam pontos específicos de sua própria história”.

Ao analisar sua narrativa, vejo como suas colocações sobre as obras divergem das apontadas por colegas do minicurso, revelando a reflexão de si e da própria história na atribuição de sentido das obras. São essas possibilidades de distinção que apontam para produção de sentido que fazem da Arte algo tão singular, subjetivo e experiencial, proveniente de um processo individual.

É possível notar que o último parágrafo aponta para o início de uma escrita de “si”, um pensar em si, e construção de narrativas pessoais e formativas, desencadeadas a partir de um ponto de partida relacional com Arte. Ainda que seja uma escrita inicial sobre o processo formativo, notamos como Leticia conduz a escrita se colocando no centro da investigação. Essa colocação é fundamental para entender o processo [auto]biográfico, no qual o sujeito está no centro da investigação.

A escrita de Letícia aponta que “ao narrar de si a personagem traz à narrativa vivências que deseja contar e aquelas que deseja obnubilar, procurando construir a intriga narrativa – o enredo lógico já mencionado – que lhes dê sentido” (Abrahão, 2023, p. 4). Isso se assemelha ao que também escreveu a participante Dândara*, professora de Artes Visuais, que atua há mais de uma década no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

Exteriorizar sensações é sempre um exercício difícil, mas também saboroso. É antes de tudo, um exercício do olhar. E como é necessário tempo para fruir uma obra e realmente experienciá-la, falhei em conseguir falar de todas as obras apresentadas e acabei escolhendo três artistas que eu conhecia pouco e cujos trabalhos mais me impactaram.

Irei começar pela artista Carolina Caycedo, cujo trabalho eu já conhecia, mas não a obra Mulheres em mim, apresentada durante a aula. Aqueles nomes de tantas mulheres que foram importantes na vida da Carolina, costurados, formando um único tecido, me fizeram pensar nas mulheres em mim, minha mãe, minhas tias, minha avó, minhas amigas, minhas professoras, minhas alunas, autoras mulheres que li, artistas mulheres que conheci ao longo da minha trajetória, mulheres que me tocaram e ao me tocar me transformaram. Pensei na filosofia Ubuntu (Eu sou porque nós somos) e em como nossas identidades são construídas a partir das trocas com o outro.

Achei interessante ela fazer uso da costura e do bordado que são fazeres ligados ao feminino, um conhecimento passado de geração a geração entre as mulheres de uma família, mas que historicamente são vistos como técnicas mais ligadas ao artesanato do que à arte. É simbólico também, que essas vidas estejam costuradas. Fiz uma pesquisa para conhecer mais sobre o trabalho da artista e descobri que as peças de roupa costuradas fizeram parte de uma performance feita por mulheres que tiveram suas vidas afetadas pelo rompimento de barragens, como as que aconteceram nas cidades de Mariana e Brumadinho.

Eram justamente essas obras onde ela discute crimes ambientais e seus impactos que eu já conhecia. A Gente Rio - Be Dammed é um projeto onde a Carolina Caycedo analisa os danos ambientais e sociais atrelados à construção de barragens e ao controle dos cursos naturais da água, mais especificamente no caso de Mariana. Mostrei o vídeo para a minha primeira turma do Proeja e lembro como ele rendeu boas discussões. Através do seu trabalho, a tragédia ganha contornos reais, porque ela nos aproxima da tragédia e daquelas vidas de modo muito sensível. Também fazia parte do projeto da artista para a 34ª Bienal, desenhos que contam as narrativas dos rios como entidades vivas dotadas de histórias próprias.

Tanto a obra Mulheres em mim quanto esta obra que apresentei para os meus alunos me fazem refletir sobre como estamos conectados. Conectados uns aos outros e ao planeta em que vivemos. Por isso precisamos compreender rios e florestas como entidades vivas. Também somos parte da natureza.

É incrível como algumas obras, sejam das artes visuais ou literárias, dialogam, e como experiências podem ser enriquecidas quando se cruzam a outras. As colagens digitais de Silvana Mendes, por exemplo, me levaram a algumas obras de Rosana Paulino que também trazem fotografias de mulheres negras escravizadas, mas Silvana Mendes enobrece e sacraliza essas mulheres concedendo a uma um manto sobre a cabeça e a outra uma coroa de flores. Os fundos de paisagens e flores dão o arremate final. Essas mulheres são deusas, santas ou rainhas. A minha primeira reação é de admiração pela beleza dessas obras. Mas ao me deter por mais tempo nas imagens, sinto uma certa angústia porque há uma falsa leveza. Como diz Didi-Huberman, “o ato de ver jamais se detém ao que é visível”, e para além do que eu vejo, eu SEI que aquelas mulheres nas fotos, em sua época, não eram vistas como santas nem como rainhas, sequer como seres humanos dignas de respeito. Por isso é tão importante, principalmente no contexto escolar, e tão representativo para as crianças, verem essas imagens ressignificadas, e a reconstrução de narrativas sendo feitas com tanto afeto e atribuindo protagonismo às mulheres negras. Pensei que uma proposta de atividade seria pedir que as crianças criem, a partir dessas imagens, suas próprias narrativas. Vou procurar desenvolver melhor essa ideia.

Fiz uma conexão também com o livro Um defeito de cor, de Ana Maria Gonçalves e com a exposição de mesmo nome que ocorreu no MAR-RJ que também visitei. Só depois me dei conta de que algumas obras da Silvana Mendes fizeram parte da exposição. Ainda que não tenham sido as mesmas obras, o trabalho de Silvana

Mendes é muito característico e eu provavelmente acessei essa memória que eu tinha dos trabalhos dela que vi nessa exposição e estabeleci uma relação com o livro. Na verdade, como percebi após descobrir que algumas obras da artista integraram a exposição há quase dois anos atrás, uma relação que os curadores da exposição estabeleceram e não eu. A leitura do livro de Ana Maria Gonçalves foi uma das mais difíceis e incômodas que já fiz, e, também uma das melhores. Talvez meu desconforto diante da colagem da Silvana Mendes tenha sido resultado da minha experiência com a leitura do livro e da exposição. Deste modo, o efeito que a obra produziu em mim, certamente é resultado também da minha experiência com o livro e a exposição. Me pergunto, se sem essas experiências anteriores, as imagens teriam me causado outras impressões.

Gosto das leituras textuais ou visuais que me incomodam, que me causam estranhamento. Acredito que sejam mais transformadoras, pois é a partir do incômodo que buscamos a mudança. Ver é inquietar-se! A boa arte faz isso, amplia a nossa consciência, nos faz enxergar além, nos desloca. Com a performance de Aline Motta, senti que tinha sido tirada do lugar. Tive a sensação de que ela, a artista, me segurava pela mão e me convidava a fazer uma viagem com ela, me convidava a sentir com ela. É tão pessoal que de repente me senti íntima da artista. Para mim, só a arte tem esse poder de invocar novas realidades, de nos colocar no lugar do outro. “A arte é o além do mundo que, depois de nos tirar do lugar, nos devolve ao lugar além de nós mesmos. Somos, a partir de cada experiência, nós e além de nós” (Brum, Eliane. Brasil construtor de ruínas, 2019).

Ao interpretar sua narrativa respondi naquele momento da seguinte forma: “O que dizer dessa escrita, senão que fique extasiada, envolvida e levada em direção a sua reflexão como ondas que encontram a reia do mar, retornam e voltam mais uma vez envolvidas pela areia, pelas conchas, pelas ondas! Lembrei do senhor Palomar, do Ítalo Calvino, retornando ao cotidiano, enquanto tenta observar o mar e as estrelas! Sua escrita é muita adiantada no que diz respeito as experiências de si e as reflexões da docência, porque se debruça em suas vivências de forma atemporal, compartilhando passado e presente como algo complementar de sua existência. Gostei muito! Fico feliz que de alguma forma você já esteja pensando em suas práticas pedagógicas a partir de uma artista. Foi um privilégio ler o seu texto e ir pensando também em mim, em nossos primeiros anos juntas na faculdade, como trabalhávamos juntas, nossas idas e vindas, os rumos opostos que deram voltas e mais voltas para

se reencontrar e que hoje se reaproximam em reflexões parecidas sobre a arte, a vida e a docência!”

A escrita de Dândara* nos mostra como é importante para o processo formativo a articulação entre as experiências passadas na atribuição de sentidos à Arte e como essas reflexões levam a produção de novas experiências. Conforme Abrahão,

O sujeito da narração ao construir a intriga narrativa se diferencia em termos formativos do que vivenciava antes desse processo, em virtude de que ao narrar reflexivamente vivências pessoais/socioculturais as (re)constrói como experiências o que se consubstancia em processo formador (2023, p. 2).

Agora veremos como o professor de Artes Visuais, Bispo*, atuante na cidade Novo Hamburgo/RS, analisa as obras apresentadas em seu processo de formação. Inicialmente é possível apontar que ela constrói a narrativa baseado na análise das obras e atribuição de sentido; na reflexão das experiências que elas provocam e, na reflexão sobre sua atuação docente.

No trabalho de Carolina Caycedo vejo a ideia de que carregamos as pessoas que estão (ou estiveram) ao nosso redor, seja família ou do mesmo círculo social. Nos construímos enquanto indivíduos a partir da convivência e ouvindo histórias de pessoas que nos inspiram e trazem questionamentos da nossa própria realidade, assim como a roupa (utilizada na obra) também tem um impacto na nossa individualidade e na nossa cultura, do lugar de onde viemos.

Após analisar as obras apresentadas e fazer uma breve pesquisa sobre Silvana Mendes, vejo que seu trabalho busca [re]significar símbolos e narrativas que estão incrustadas na nossa sociedade em relação ao racismo. A utilização da colagem digital despertou meu interesse pois utilizo muito de ferramentas digitais na construção de minhas próprias artes, além de tentar pensar numa arte que coloque mais questões brasileiras do que reproduzir apenas narrativas estrangeiras.

No caso de Aline Motta, vejo que ela colocou totalmente a experiência dela (de si) na produção da obra apresentada, num processo de pesquisa histórica, misturando luto (de sua mãe), antepassados e questões coloniais, assim como as outras duas artistas anteriores, mas utilizando a palavra como processo artístico.

As três artistas falam sobre temas praticamente iguais de formas totalmente diferentes a partir da experiência de cada uma. Pode parecer óbvio dizer isso, mas às

vezes é necessário fazê-lo para se notar estas nuances da experiência de cada uma e nos ajuda, a nos conectarmos mais com as artistas, as obras e os temas.

Digo “nos ajuda” no sentido de me ajudar a entender algo em sua totalidade. Observar diversos processos criativos me mostra como o medo de falar mais do mesmo é uma besteira, pois cada um tem as suas referências, experiências, visões de mundo, associações, que podem ser colocadas para fora através da Arte.

As três artistas me ajudaram a ver que posso trabalhar tanto eu enquanto artista, quanto eu professor, uma proposta de diversas maneiras utilizando linguagens variadas, além é claro de olhar temas que são verdadeiramente parte da nossa realidade.

Na minha produção pessoal eu vou para alguns lados: Desenho, Arte digital (2D, 3D), e se quero fazer algo reprodutível, vou para a serigrafia. Em sala de aula fazer algo mais complexo exige recursos digitais que gostaria de partilhar com os alunos (se os Chromebook que utilizamos fossem bons para produzir Arte), além de materiais analógicos bastante utilizados por nós como tintas, argila etc. Porém a realidade que vivemos temos que nos virar com o que se tem. Pensar a Arte e a experiência de si me deu um fôlego pois, a questão da elitização da Arte paira na minha cabeça com certo desânimo, mas ver estas artistas fazendo um trabalho tão pessoal que não tenha um sentido meramente estético ou conceitual (banana com fita na parede) me deixa com uma imensa vontade criar obras novas.

Ao interpretar sua narrativa, respondi: “pude perceber a dimensão dialógica de sua reflexão pessoal com as obras compartilhadas. Devo dizer que fiquei tocada pela forma como sua narrativa descreve a reflexão sobre as obras em sua própria formação como artista e professor, pois demonstra um processo de consciência que pode vir a alterar a forma como produz seus trabalhos pedagógicos e artísticos. Pelo que pude interpretar, sua reflexão aponta para uma tomada de consciência que aspira pela mudança de si. A meu ver, sua dissertação descreve um caminho já trilhado para o texto (auto)biográfico, que reflete suas vivências enquanto artista/professor. Nesse sentido, pude ver uma relação das suas vivências no processo de aplicação da experiência elaborada, conceituada por Barbier, no qual ele aponta que “vem do registro de construções de sentido que um sujeito opera a partir de e sobre sua própria atividade” (2018, p. 97). Essas construções de sentido se relacionam com as transformações da própria atividade na relação de afeto com os sujeitos, perceptível em sua escrita” e, também em minha reflexão sobre elas”.

Dessa maneira, ao ler a escrita de Bispo*, percebi que as artistas possam ter lhe inspirado de alguma forma, a produzir novas poéticas que retratam sua própria história, sem a preocupação em se expor e sem preocupação com propostas artísticas conceituais. Em diálogo com sua história, relembrei a minha formação artística e como passei tanto tempo sem produzir, com medo de que minhas produções não tivessem relevância ou que minha história não pudesse ser mostrada. No entanto, assim como aconteceu com Bispo*, foi através do encontro com as obras de algumas artistas que me inspirei à produzir novamente.

As escritas de Bispo* apontam para uma formulação de si, na relação com Arte, que faz parte da tomada de consciência e busca por mudança, presente da experiência de si. Vemos essa articulação quando ele aponta para a possibilidade de mudança em seu comportamento docente e artístico. Além disso, ele demonstra como as relações com as obras possibilitaram pensar na atuação docente e na formulação de suas práticas pedagógicas, que apontam para uma possibilidade de formação continuada, proveniente do processo de experiência de si.

Agora veremos como foi o processo de escrita narrativa para Samuel, professor de Artes Visuais, que atua em Porto Alegre/RS. Inicialmente é possível observar que ele inicia sua escrita se colocando como sujeito da narrativa e prossegue descrevendo os sentidos que atribuiu as obras apresentadas. Por fim ele termina seu ensaio apontando como as obras analisadas forneceram aprendizagens para sua formação.

Ao longo da minha jornada como amante da arte, tive o privilégio de experimentar diversas obras que moldaram não apenas minha compreensão estética, mas também meu entendimento mais profundo da condição humana. Cada obra, em sua singularidade, provocou grandes emoções e reflexões que transcenderam o simples ato de observação, levando-me a uma verdadeira imersão no universo dos artistas.

Ao ver as primeiras obras da artista Carolina Caycedo, explorei as interseções entre arte, política e meio ambiente. Sua maneira de se expressar artisticamente através de performance, instalação, vídeo e fotografia aborda questões urgentes relacionadas à justiça social e ambiental. Percebi que o trabalho de Carolina Caycedo não se limita apenas às galerias de arte; ela também utiliza espaços públicos e plataformas online para amplificar suas mensagens e mobilizar ações coletivas. Sua abordagem interdisciplinar e seu compromisso com a justiça social fazem dela uma

figura proeminente no cenário artístico contemporâneo, inspirando outros a se engajarem na luta por um mundo mais justo e sustentável.

A artista Silvana Mendes foi citada como segunda referência. Ao observar a série "Afetocolagem", fiquei impressionado com a simplicidade e a profundidade de suas obras, que transformam materiais simples em peças de arte complexas e significativas. O trabalho de Silvana é uma celebração da criatividade e da expressão individual, mostrando como a arte pode ser uma poderosa ferramenta para a comunicação emocional e a exploração pessoal.

A terceira experiência foi com a obra de Aline Motta, uma artista visual brasileira conhecida por explorar temas de memória, identidade, história e ancestralidade. Sua obra notável "A água é uma máquina do tempo" combina vídeo, fotografia e instalação para abordar a memória e a ancestralidade. Uma ideia de que em um mundo tecnológico devemos nos adaptar e nos atualizar, foi exatamente o que a artista demonstra com sua arte. Suas obras são significativas por seu poder de evocar emoções e por sua capacidade de contar histórias que são ao mesmo tempo pessoais e universais. Ela utiliza a arte como uma ferramenta para a exploração e a comunicação de experiências humanas profundas, contribuindo para o diálogo sobre identidade, história e memória na contemporaneidade.

Todas essas três obras citadas, cada uma à sua maneira, expandiram minha compreensão do mundo e de mim mesmo, abrindo-me para novas experiências de conexão com a arte não somente em reflexão, mas também na prática. Não posso deixar de mencionar como a arte tem esse poder único de conectar pessoas de diferentes épocas e culturas, criando uma teia de significados compartilhados que enriquece nossas vidas. Eu não as conhecia mais me inspirei a pesquisar sobre cada uma.

Em resumo, cada encontro com essas obras de arte foi uma oportunidade de crescimento pessoal e uma celebração da criatividade humana. Elas me ensinaram a apreciar a beleza na complexidade e a encontrar inspiração nas histórias que cada peça carrega. Essas experiências continuam a moldar minha visão como artista, lembrando-me constantemente da profunda conexão entre a arte e a vida, de como é importante a sensibilidade emocional ao observar e praticar de uma prática artística seja ela qual for.

À escrita narrativa de Samuel respondi: "foi muito importante perceber que sua escrita se inicia a partir da reflexão sobre o processo relacional com a Arte, na qual se

coloca como um sujeito aprendente de seu processo formativo. A forma como conduz sua reflexão sobre as relações que traçou no encontro com as obras das artistas apresentadas, demonstra como elas te ajudaram a refletir sobre si, julgando aquilo que traria sentido para pensar em como fabricar sua própria identidade docente e artística. Essa reflexão condiz com que aponta Larrosa, que “nos dispositivos pedagógicos de construção e mediação da experiência de si que estamos analisando, a dimensão jurídica é a dominante” (1994, p. 72). Ou seja, seguindo as premissas das *tecnologias do eu*, de Foucault, podemos observar que o julgamento é que atribuiu o sentido daquilo que nós somos em relação aos dispositivos pedagógicos, e produzem o que queremos mostrar sobre nossas identidades.

A partir disso, percebi que a narrativa de Samuel foi sendo desenvolvida como uma análise da alteridade com histórias das artistas, para pensar em sua própria forma se ser, e isso me faz crer que ele compreendeu bem a ideia da atividade proposta como um caminho da narrativa de si, da narrativa [auto]formativas. Suas análises me encaminham para outros olhares sobre as obras das artistas, fornecendo um novo a partir de nossas divergências interpretativas. Principalmente com relação a Caycedo, que passei a perceber de uma outra maneira. As obras de Silvana Mendes vi pessoalmente no Museu de Arte do Rio, em um contexto diferente do que visto no minicurso, no entanto, suas reflexões forneceram uma visão distinta da que eu tinha.

As análises das escritas de Samuel, assim como de outros participantes que interpretei até aqui, me ajudaram a pensar nos caminhos que quero seguir em minha prática docente e formação. Essas experiências demonstram a importância da coletividade na construção de si e nas mudanças que apontam para a formação continuada proveniente das experiências de si. Vejamos então como Paloma, professora de Artes Visuais, de Porto Alegre/RS, analisa as produções e quais diálogos produzimos de suas percepções.

Sobre as minhas experiências ao ver e rever as artistas apresentadas na aula, preciso iniciar dizendo que não as conhecia, apesar de já ter ouvido falar de Carolina Caycedo, não tinha familiaridade com a sua obra, e realmente não conhecia as outras artistas Silvana Mendes e Aline Motta. Achei o trabalho de todas elas incríveis, cada uma na sua peculiaridade e materialidade, tendo questões sociais, reflexivas, familiares, de autoafirmação e autoconhecimento como unidade entre elas.

Falando sobre as obras de Carolina Caycedo, me identifiquei bastante com a questão do têxtil, muito presente em sua produção, bem como a preocupação com a

sustentabilidade que está presente em sua prática. Mesmo trabalhando com tecidos, eu acredito que já utilizo em parte pontos em comum nas minhas experiências didáticas, e algo que irei incluir será a ideia de utilizar os tecidos como suporte e obra ao mesmo tempo, adquirindo novas possibilidades de trabalho na temática ambiental e de preocupação social com os povos originários.

Já a artista Silvana Mendes foi um presente conhecer suas obras, perceber os detalhes, a utilização da cor, da fotografia, mais precisamente do retrato ou autorretrato, na elaboração dos seus trabalhos me encantou. Com certeza vou utilizar sua referência nas minhas aulas, como visão de si, autorretratos, memórias e reflexão sobre nossas origens, ancestralidade, a fauna e flora presentes nas obras e a nossa integração com a natureza.

O trabalho da artista Aline Motta por sua vez, utilizando ainda mais elementos tecnológicos, audiovisuais e performance, porém, pesquisando a artista e ampliando um pouco mais minha visão sobre suas obras, percebi que essa materialidade faz parte do seu conceito, e traz muitas possibilidades para serem vistas em aula, com as TICs²⁹ que estão presentes nos currículos escolares, possibilita inúmeras interações com a comunidade escolar, mas, também, para fora dos muros das escolas, redefinindo imagens de si e dos outros através das lentes, visitando memórias e nesse momento que vivemos muitas vezes redefinindo memórias.

As três artistas apresentadas foram um presente. Conhecer um pouquinho mais das suas obras me impactou positivamente, me trazendo novas referências e estímulos em suas narrativas de si, já repenso as minhas narrativas de mim, bem como meus projetos e em vários aspectos didáticos. Vou inclui-las! Utilizando artistas contemporâneas e de uma realidade mais próxima a nossa, será muito impactante também para os estudantes, no sentido de se identificarem com as experiências artísticas e assim tornar mais prazerosa e espontânea a elaboração do seus próprios trabalhos.

Na interpretação dialógica com sua escrita respondi: “percebi muitas semelhanças com a forma com que interpreta as obras das artistas apresentadas. Esse é um ponto importante de sua narrativa, a interpretação visual e produção de sentido atribuído as imagens apresentadas são concernentes com suas formas de ver a Arte. Ao ler o sua narrativa, pude entender como se deu sua experiência com as

²⁹ Tecnologias da Informação e comunicação

obras. Em toda sua escrita é visível que houve um tocar de si, que pode ter provocado algum tipo de experiência ou o início dela. Afinal estamos falando de processo. Esse apontamento é consonante com teoria de Larrosa (2015), ao passo que compreendemos que para que esse processo ocorra é preciso um tempo de reflexão sobre o dispositivo ou objeto relacionado, bem como o sentido que ele produz na formação, como percebi em sua dedicação na análise de cada obra”.

Conforme fui lendo, compreendi que as obras foram significativas para Paloma e para sua construção reflexiva sobre as percepções visuais. Vejo que elas a tocaram ao ponto de pensar em utilizá-las em suas aulas, dentro do ambiente escolar e através mecanismos tecnológicos. De fato, elas se tornaram formativas para si e parte de sua transformação enquanto docente que experimenta a si mesma na relação com a arte.

A análise dessas produções, feitas por Paloma, demonstram a importância do compartilhamento de experiências no processo de formação e formação continuada docente. A socialização de sua escrita permite que ocorra o contato com algo novo ou reencontros com algo já visto, para pensar em si e na reflexão que *isso* nos provoca. Mesmo estando cientes de que a proposta da Atividade era escrever sobre como as imagens apresentadas eram percebidas em suas formações, as e os participantes, descreveram processos de experiências com a Arte, reflexões de si e anunciaram como elas seriam usadas em suas práticas pedagógicas. Nesse caso, pude observar a importância da comunidade para a formação e para pesquisa. No item 5.3, trarei a síntese dessas análises e do item a seguir.

5.2. Produções artísticas e a experiência nas escritas [auto]biográficas

No item anterior vimos a importância de escrever e compartilhar nossas impressões sobre determinadas produções artísticas com o coletivo. Esse compartilhamento descrito pelo método das narrativas [auto]biográficas possibilitou revelar os caminhos da formação continuada, a partir da teoria de Larrosa (1994) sobre a formação si e a transformação produzida através dela. Através das escritas de participantes observei que por meio da partilha da experiência de outra pessoa, que sou eu, pesquisadora, foi possível uma reflexão sobre como os objetos artísticos atuam na formação e percepção docente.

Partindo das minhas experiências, passou-se para os compartilhamentos das escritas narrativas de participantes sobre suas escolhas visuais, as quais serão

apresentados a seguir. Essas escritas foram encaminhadas a partir de uma atividade que propunha a escolha por uma obra realizada por uma mulher artista que tenha feito parte da caminhada formativa das/dos participantes, para que a partir dela fossem desenvolvidas narrativas que revelariam suas relações com essas imagens e o que representavam em suas trajetórias docentes.

A partir do exemplo de minhas análises, essa atividade foi encaminhada no sentido de possibilitar uma escrita narrativa sobre as escolhas pessoais, a partir de uma imagem apresentada. Essas escritas tinham a intenção de descrever/revelar as relações que possuímos com Arte através das escolhas artísticas que tenham sido feito parte de nossas pesquisas, aulas ou que tenham nos passado como uma experiência formadora em algum momento. Além disso, a ideia da atividade era que eu pudesse refletir sobre as imagens apresentadas por participantes, me colocando na condição de aprendiz, como ocorre no processo de pesquisa-formação.

Assim veremos a seguir as escolhas de oito participantes, que narraram suas interpretações sobre as obras, o porquê de suas escolhas e minhas percepções com relação às imagens, dadas através de respostas narrativas. Começarei pela narrativa de Dandara* e a seguir trarei minhas apreensões a respeito da obra compartilhada:

Vi esta empena³⁰ (fig. 13) durante uma viagem que fiz para Belo Horizonte e fiquei impactada pela potência dessa artista que é também ativista na luta pela floresta e pelos direitos indígenas. Comecei a segui-la no Instagram e conhecer mais do seu trabalho a partir dessa obra. Desde então apresento esta artista para minhas turmas do fundamental 1. No ano passado minha turma do 2 ano, inspirados pela Cobra Canoa da transformação (fig. 14), tela de 8 metros que esteve na exposição Amõ Numiã, criaram suas próprias cobras com rolo de papel higiênico (Fig. 15). A cobra está presente na tradição do povo Tukano e conta a história de origem da humanidade. A inspiração ainda rendeu a criação de uma imensa cobra coletiva feita pelos pais no Colégio Pedro II no dia da exposição dos trabalhos dos alunos e outra durante um seminário de Formação docente com estudantes de licenciatura da UFRJ.

³⁰ Empena, também conhecida como outão, é a parte lateral de um edifício, sem janelas ou aberturas.



Figura 13: Selva Mãe do Rio Menino, Daiara Tukano, Circuito Urbano de Arte, 2020.

Disponível: <https://followthecolours.com.br/daiara-tukano-artista-indigena-se-destaca-entre-as-exposicoes-em-sao-paulo/>



Figura 14: Cobra canoa da transformação, Daiara Tucano, 2020

Fonte: Dandara* (Participante)

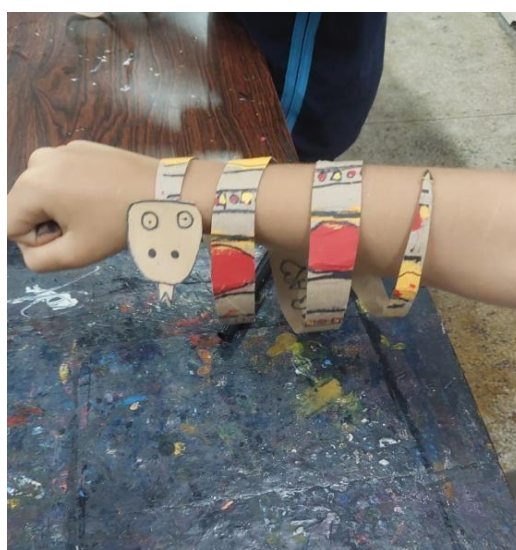


Figura 15: trabalho realizado com alunos do 2º ano do Colégio Pedro II, 2020

Fonte: Dandara* (Participante).

Para iniciar a análise, é importante colocar como a escrita de Dandara* é impactante no que diz respeito a sua relação com a obra *Selva Mãe do Rio Menino*, pois denota que houve a produção imediata de uma experiência. Isso é mais do que perceptível quando fica claro que a partir da visualização da obra da artista Daiara Tucano, a participante atuou sobre si mesma, pensando em sua formação, através do interesse em saber mais sobre a artista. Ao passar pela imagem, ela poderia simplesmente ter tido um momento de apreciação estética, seja pela dimensão da obra, seja pelas cores que possui. No entanto, percebo que Dandara* ficou tão impactada que a obra em si não bastou. Ela precisou saber mais sobre a artista, sobre suas outras obras e o contexto daquela produção.

Podemos notar que houve um interesse formativo pela obra, pois tocada pela experiência, a participante relata que queria aprender mais sobre a artista. Ela se empenhou tanto em aprender mais sobre a artista que desenvolveu um projeto, no qual o tema era uma outra obra de Tucano. Além disso, ela compartilhou sua escolha com outros grupos, como fiz com as que escolhi para o minicurso. Isso demonstra que ela não apenas produziu uma experiência com a obra, como se transformou no processo através da reflexão e produção de experiência de si, que a levou ao sentimento de partilha.

Dessa maneira respondi para a Dandara*: “que artista maravilhosa! Lembro de você ter falado dela em uma de nossas entrevistas, antes mesmo do minicurso, mas somente agora pude perceber o quão potente deve ter sido vê-la pessoalmente! O grafismo, as cores, a representação dos elementos da natureza em forma humana, que somente os povos indígenas sabem atribuir, é mesmo fenomenal. Devo confessar que já conhecia a artista de algum momento durante minha formação, mas nunca olhei com calma para suas obras. Hoje por sua causa, também comecei a segui-la nas redes sociais e a pesquisar sobre suas obras. Através da narrativa de sua experiência com a artista despertei um interesse maior com tudo que ela produz. Vê uma obra desenvolvida por uma artista indígena, em meio a *selva de pedra*, nos convidada a pensar nos caminhos da floresta, no território, na ancestralidade e em lugares de memória que antes pertenciam aos indígenas”.

O texto apresentado por Dandara* me ajudou na compreensão da obra como uma afirmação territorial que demarca a presença indígena, mesmo onde não se vê mais nenhuma aldeia. As cores contrastam com o cinza do concreto, nos impactando de forma experiencial em um movimento de retorno, de retomada e valorização da

real beleza da vida. Fico pensando em trabalhar com essa obra nas minhas práticas pedagógicas para gerar temas sobre território e pertencimento, assim como a conscientização dos espaços historicamente ocupados.

Além disso, me chama atenção a essência da obra, seus detalhes e cores, que fazem lembrar das aulas que tivemos juntas no bacharelado, quando estávamos sempre produzindo nossos trabalhos em partilha, utilizando as mesmas tintas, as mesmas cores de nossas aquarelas, mais caras do que podíamos pagar. Impressionante como a cor de uma obra suscita memórias de coisas tão cotidianas que estavam adormecidas em nossas mentes, como as cores de nossas temperas.

As obras me impactaram bastante, mais ainda pela sua escrita e forma de descrever as imagens. A obra *Cobra canoa* propõe tantos significados que precisaria de um artigo só para isso. A cobra tem significados distintos em culturas diferentes e está sempre presente nas construções fenomenológicas sobre o início e o fim. Ela pode circundar a si mesma, retornando ao saber inicial, ao ancestral, devorando a si mesma para se renovar por inteira de conhecimento. Vejo inúmeras possibilidades em trabalhar com essas obras em minhas práticas educativas, para debater temas como a construção do conhecimento de si e identidade.

Essas reflexões demonstram caminhos que transitam entre a experiência e a representação como uma prática social de compartilhamento das formações. Campos afirma que pesquisas mais recentes “buscam integrar o estudo das representações como caminho para a compreensão dos conteúdos partilhados ou ‘núcleos de sentido’, coabitando em narrativas de diferentes sujeitos” (2018, p. 197). Ou seja, vemos a possibilidade da produção das experiências, proveniente da partilha dos sentidos e das experiências com a Arte.

Essas partilhas com o coletivo possibilitam outras experiências, que embora exigentes de acontecimento, passividade, calma e paciência, podem ocorrer com um grupo que pratica a mesma ação. Ou seja, com um grupo que obstina a compreensão sociocultural e formativa através de objetos analisados. Essa é a importância de se investir em uma pesquisa participativa, como a experiência formação, pois tudo que trazemos em nossas narrativas se torna conhecimento para compreensão do objeto analisado, que seria a nossa formação continuada através das experiências de si. Desse modo, veremos a seguir a escrita de Cláudia:

Essa imagem é muito importante para mim. Nela percebemos como a arte contemporânea vem se engajando em temas sociais emergentes como o feminicídio.

Por este trabalho de Elina Chauvet (Fig. 16) percebemos esteticamente e sociologicamente a Arte Visual, de uma forma que não é meramente contemplativa e sem relações diretas com os grupos populacionais vulneráveis e historicamente injustiçados. Existe um grande repertório visual, inclusive que circula dentro dos espaços escolares, como paisagens, natureza morta, figura humana, as quais são realizadas por artistas renomados/as, a exemplo de Monalisa de Leonardo da Vinci ou O Homem Amarelo de Anita Malfatti, mas que não propõe reflexão nenhuma sobre os problemas emergentes da nossa sociedade contemporânea.



Figura 16: Sapatos vermelhos, Elina Chauvet, 2017

Disponível em: <https://secretolivo.com/index.php/2017/05/10/elina-chauvet-arte-contra-el-feminicidio/>. Acesso em: 06 mai. 2024.

Daí que, com esta referência artística que menciono pela imagem fotográfica – e se pesquisarmos vamos ver que há muitas outras –, nós temos um aporte que nos dá apoio para dizer: há uma grande produção de arte, que tematiza questões latentes da nossa sociedade, as quais precisam serem discutidas, contextualizadas, propostas para a reflexão. Portanto, a questão do feminicídio, da violência contra a mulher em suas tantas formas: física, sexual, psicológica, moral e patrimonial, é também um tema do ensino de Artes Visuais. Pois, como vemos, há uma artista produzindo manifestações em torno destas questões emergentes, não tem por que não falar disso no Ensino de Arte, perpetuando, ao contrário, uma arte, quer seja, abstrata, formalista ou figurativa, a qual em muitas circunstâncias, não diz nada sobre as vivências das/os estudantes.

Com esta manifestação é possível suscitar discussões no espaço escolar, criando prevenções, conhecimento de capacidade crítica e complexa, suscitando o debate, e desconstruindo concepções patriarcais que leva a essas extremas violências. O ensino de Artes Visuais, em suas múltiplas manifestações visuais e audiovisuais, tem todo o potencial para trazer estas questões emergentes para o espaço da sala de aula.

Ao ler o texto de Cláudia, entendo que sua percepção sobre a obra é muito voltada à leitura social. A meu ver, ela aponta para uma visão crítica das possibilidades do ensino de Artes Visuais a partir de produções da arte contemporânea, realizada por mulheres, que tematizam sobre questões sociais, violência de gênero e machismo. Percebe-se a total atribuição de sentido que só ocorre quando existe na possibilidade de produção da experiência (Larrosa, 2015). Além disso, ela conhece o contexto em que a obra foi produzida, o que possibilitou suas percepções em uma relação externa e interna, de razão e sensibilidade. No meu caso, a leitura se difere da de Cláudia, pois ao observar a obra de imediato tive outra percepção que nada tem a ver com feminicídios ou violência contra as mulheres. Deixe-me explicar através da resposta que enviei à Claudia durante o minicurso:

“Gostei bastante da sua explanação sobre a obra da artista. Acho importante que como docentes possamos tratar de questões sociais atribuídas à Arte, principalmente quando é uma proposta da própria artista. No entanto, enquanto observava a obra, fiquei pensando que muitas pessoas podem não atribuir o mesmo sentido que você ou a própria autora atribuíram. Muitos poderiam significar a obra com valores diferentes, poderiam achar, por exemplo, que se trata de uma crítica à moda e à cultura da beleza ou mesmo o contrário. Poderiam não ver sentido algum e achar a obra banal, um desperdício de sapatos. Como aconteceria com qualquer outra obra levada ao espaço público sem um contexto específico. Mas veja a beleza disso! Podemos produzir, sem nenhuma intenção aparente ou a partir de sentidos que são só nossos, o que importa é o sentido que ela produz para cada pessoa, a depender da forma como “lê” a imagem e como transformarmos isso em nossas experiências e formação. Podemos fazer uma analogia com que diz Larrosa (2011), a respeito da produção da experiência, com relação, por exemplo, a forma como lemos um texto de Kafka, em que ele diz que do “ponto de vista da experiência, não é nem o que Kafka disse, nem o que eu possa dizer sobre Kafka, mas o modo como em relação com as palavras de Kafka posso formar ou transformar minhas próprias palavras” (2011, p.

10). Podemos entender esse mesmo processo na leitura de uma imagem, da interpretação que faremos sobre ela”.

Por isso é tão importante compartilhar aquilo que nos toca, que nos modifica, que nos transforma, para que após a fruição, seja possível entendermos o processo de produção da experiência em cada pessoa. A interação com a narrativa de Cláudia, me proporcionou entendimento de seu processo experiencial com a obra a partir da intenção da artista, me causando um outro olhar. No meu entender, de imediato, a obra era uma crítica à indústria da moda, e como a experiência ocorre de modo distinto para cada pessoa, ela não aconteceu durante meu primeiro contato com a obra. Isso só foi possível da reflexão que estabeleci entre o exterior e o interior (Larrosa, 1994), da interação da escrita da participante e minha subjetividade.

São essas divergências e o contraditório que permitem compreender a particularidade da formação continuada proveniente das experiências de si com a Arte. Essa aprendizagem me ajuda a dialogar com as escritas [auto]biográficas de Marina*, professora de Artes Visuais, que atua na cidade Santa Maria/RS:

Taly Cohen é uma artista contemporânea radicada em São Paulo, Brasil. Seu trabalho explora o espaço urbano, a condição humana e sua herança cultural. A arte de Cohen é reconhecida por sua vibração e cores ricas, refletindo a diversidade da cultura brasileira e a vivacidade de seu povo. Suas pinturas incorporam vinílica, tinta acrílica, tinta spray, colagem e caneta de tinta acrílica.

As fortes linhas sinuosas em seu trabalho (fig.17) sobrepostas em vistas abstratas e oníricas aludem à linhagem de uma pessoa em particular, à própria ancestralidade judaica de Cohen. Ela homenageia a sobrevivência de sua avó e de outros ancestrais durante o Holocausto e sua paixão por viver e prosperar. Seus avós maternos colecionavam arte europeia enquanto moravam na Polônia. Sua coleção foi confiscada pelos nazistas, mas seu amor pela arte foi passado para as seguintes gerações. Cohen começou a pintar aos 9 anos, repetindo e conectando as linhas em seu trabalho para enfatizar seu vínculo com sua herança artística.

Cultura, arte e música foram influências constantes durante a infância de Cohen. Bacharel em Artes Plásticas pela FAAP (Fundação Armando Álvares Penteado), uma das instituições acadêmicas de maior prestígio no Brasil, ela também obteve várias certificações profissionais em edição de vídeo, design de moda, design gráfico e publicidade. Seu trabalho já esteve em diversas exposições individuais no

Brasil, bem como em mostras coletivas no Brasil e nos Estados Unidos, incluindo o Salão Paulista de Arte Contemporânea, SPArte ambos em São Paulo, White Porch Gallery em Miami. Hoje ela é também representada pela Chase Contemporary em NY e pela Pictrix na Suíça.



Figura 17: s/título – Taly Cohen, 2020
 Fonte: <https://www.guiadasartes.com.br/taly-cohen>

Conheci a artista através de uma pesquisa na internet em 2020, na época da pandemia, e me encantei pelo colorido do seu trabalho, cheio de vigor e de linhas sinuosas do desenho. Então busquei trazer imagens das obras da artista para os meus alunos em minhas aulas on-line, que na época estávamos trabalhando remotamente de casa. Pedi que eles fizessem uma pesquisa sobre a artista e a partir dessa pesquisa fizessem uma pintura com tinta guache utilizando as obras como inspiração. Duas semanas depois fui surpreendida com trabalhos incríveis dos meus alunos, que realmente se envolveram com a atividade e fizeram produções surpreendentes e belíssimas, sem cópia, apenas com inspiração nas formas e cores utilizadas pela artista.

Foi então que enviei um e-mail para a artista contando da minha experiência e convidando ela para uma aula on-line. Ela aceitou e participou da mesma. Foi um momento fantástico para mim e para meus alunos, onde cada um pôde mostrar suas produções para a artista e ganhar um comentário da mesma sobre sua pintura. Eles se sentiram valorizados e a artista também se sentiu. Muitos relataram que essa

experiência os marcou, e de fato, isso reforça a capacidade de cada estudante também poder criar trabalhos artísticos.

Há dois pontos importantes a se comentar sobre a narrativa de Marina*, a primeira é com relação a forma com que ela descreve a artista e sua obra, nos fornecendo um parecer sobre a vida e a obra da artista. A segunda é como ela atribui um sentido simbólico à obra, observando que ela reflete as cores de nosso país. No primeiro caso é importante notar como tanto a obra, como a artista se tornaram importante para a aprendizagem da participante como uma episteme visual. Depois como os sentidos atribuídos produziram um pensar nas suas práticas pedagógicas. Honestamente, eu não consigo avaliar se houve realmente uma produção de experiência entre Marina*, a obra e a artista, pois não observei uma reflexão de si. Entretanto, não posso deixar de notar que houve um movimento de tornar esse conhecimento parte da ação pedagógica. Essa avaliação que têm dimensões variadas pode ser compreendida a partir da análise de Silva quando aponta que:

É possível notar a centralidade na dimensão avaliativa tanto pelos pesquisadores como pelos narradores na escrita dos memoriais autobiográficos [...] na análise dessas duas dimensões – avaliativa e formativa – estão subjacentes outras dimensões que caracterizam o memorial autobiográfico, sob o ponto de vista daquele que o avalia e, também daquele que, seduzido pelo alcance autopoiético, narra-o, ou seja, o desafio de conciliar as dimensões heurística e hermenêutica, durante o processo de escrita, opondo olhares divergentes (2018, p. 87).

Nesse sentido, nos deparamos com as contradições comuns a uma pesquisa que investe na ciência do humano, e no processo formativo, em que as dimensões individuais estão envolvidas nos processos de aprendizagem. Nem tudo que comporta a experiência no processo formativo é visto de forma explícita.

A reflexão de Marina* sobre si e sobre como a imagem produziu uma experiência pode estar incutida na reflexão que ela faz sobre a obra e isso carece de outras interpretações que não seja somente a minha. Por isso, a importância da divulgação científica, para que mais análises sejam feitas. Lembrando que Marina* não está em julgamento, pois o que interessa é compreender como acontece a produção de uma experiência desse contato com Arte; e ainda se dessa experiência é possível produzir a experiência de si como processo de formação docente. Pensando a partir dessas considerações, escrevi minhas apreensões à Marina*:

“Adorei conhecer a artista me lembrou muito as criações que fazíamos na disciplina de ‘criação da forma’ na UFRJ e dos desenhos contínuos que eu realizava durante a adolescência com a caneta esferográfica. Adorei o universo de cores que ela utiliza, é fenomenal e encontrar o equilíbrio entre elas, um processo nada fácil de ser feito! Gostei bastante de como ela inspirou sua prática pedagógica, acredito que as obras dela tenham te causando alguma transformação mesmo que isso não tenha sido declarado, pois te levou a produzir um projeto inspirado na artista. Assim que eu vi me deparei com tantas lembranças de desenhos meus, de momentos que estou envolta em pensamentos e vou explorando em linhas e curvas minhas ideias no papel. Possuo vários desenhos feitos dessa maneira que nunca mostrei a ninguém, pois sinto vergonha de que os vejam. Eu sempre fiz como uma brincadeira infantil de descoberta das formas, das cores, nunca as percebi como Arte. Quando observei a obra busquei na internet mais sobre a artista e percebi uma conexão com meus desenhos que até então eu via como algo infantil, pueril”.

Depois das análises de Marina* e das minhas percepções sobre sua escrita e a obra apresentada, iremos agora à análise de Melissa sobre uma das obras mais conhecidas do cenário brasileiro. Além da sua breve análise, Melissa descreve como foi o uso da obra em sala de aula, com estudantes e compartilha dois trabalhos realizados em suas práticas pedagógicas. Uma coisa importante a apontar é que Melissa não é professora de Artes Visuais, mas sim pedagoga, que ministra a disciplina de Artes nos anos iniciais.

Seu interesse pelo curso surgiu justamente da necessidade de aprender mais sobre Arte, de uma formação continuada e da possibilidade de interagir com professoras/es de Artes Visuais para aprender mais sobre práticas educativas da área. Além disso, em sua entrevista, feita após minicurso, ela comenta do desejo de dar continuidade à formação em Artes, através de uma pós-graduação ou mestrado. Melissa é uma das participantes que forneceram seu nome real na contribuição dessa pesquisa, assim ela fala sobre a obra escolhida:

A obra que sempre me impactou é a obra da Tarsila do Amaral, Abaporu. Primeiro pelas cores alegres e depois pela semelhança de traços com o povo brasileiro.

Todo ano, como professora de anos iniciais e tendo que dar aula de Arte, monto um projeto sobre Tarsila do Amaral e trabalho basicamente com essa obra do Abaporu e, também a obra Operários. Os alunos criam releituras (Fig. 19, 20) incríveis dessas

duas obras e acabam fazendo reflexões sobre seus traços com base nas obras.

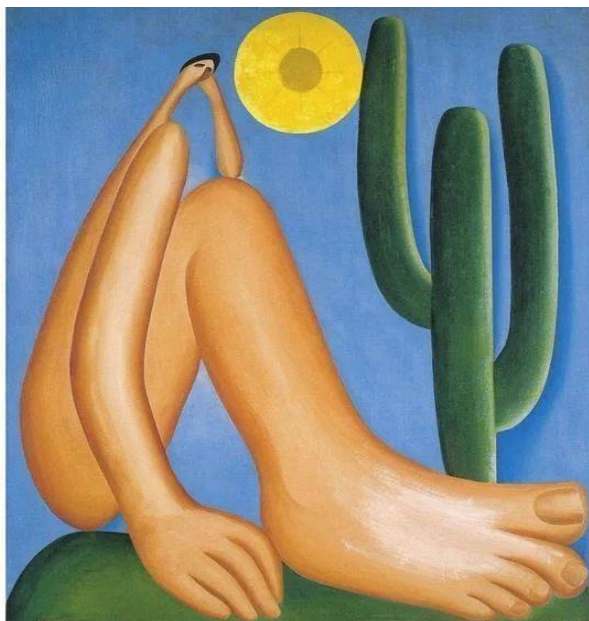


Figura 18: Abaporu, Tarsila do Amaral, 1928.
Disponível em: www.tarsiladoamaral.com.br



Figura 19, 20: releituras de atividades em sala de aula da mesma obra
Fotografia de Melissa

A sua escolha respondi: “adorei a escolha da obra e da artista, que tem muita significância no imaginário brasileiro e na produção da cultura. As crianças menores sempre gostam das obras coloridas de Tarsila como o Abaporu, não é à toa que é uma obra presente na maioria das escolas brasileiras. Não é surpresa que a tenha escolhido, já que é uma das poucas obras de mulheres que está presente tanto nos cursos de formação docente em Artes como em outros cursos que estudam Arte,

como a Pedagogia. Particularmente, não é umas das obras que mais me chama atenção ou que me move a trabalhar com ela, mas quando analisada sobre olhares relacionados à formação da cultura, é passível de uma boa crítica social. Me veio à cabeça saber o que Jessé de Souza acharia sobre a obra.

Com relação a sua escolha acho bem legal que tenha conseguido propor algo novo a partir dela, depois tantas releituras que vemos por aí, que na verdade só replicam a obra, é importante expandir as possibilidades de interpretação. Fiquei maravilhada com a produção do mural, no qual o mosaico é escolhido para a produção do desenho, assim como a construção de autorretratos. Afinal o desenho pode ser construído de diversas formas, até mesmo com galhos e folhas, invertendo a ordem do que é suporte e o que é material (Cunha, Carvalho, 2017). Precisamos romper com paradigmas que determinam que as construções artísticas precisam sempre de um suporte, sem levar em conta que esse suporte também é material”.

As interpretações que faço da narrativa de Melissa está relacionada a forma como me relaciono com uma obra artística ou a interpreto. Minha relação com as obras de Tarsila, por exemplo, se concentra em outro tempo, quando ela produziu os *operários* e *a segunda classe*. São obras que me despertam muito mais interesse que o famoso Abaporu, porque a artista faz um retrato histórico e simbólico sobre um movimento importantíssimo para a construção da multiculturalidade brasileira: a migração regional. Acho importante como a obra reflete a condição social dos brasileiros migrantes durante a década de 30. Essa análise demonstra, como nossas percepções se distinguem e se complementam no entendimento das experiências com a Arte no processo formativo, que é singular, mesmo proveniente da mesma imagem.

Segundo Josso

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar. As crenças de cada um e de cada uma sobre as potencialidades do humano desempenham aqui um papel maior (2007, p. 415)

Ou seja, a contribuição de cada pessoa envolvida no processo investigativo desencadeia o aprendizado singular-plural. Desse modo, das aprendizagens e análises sobre Tarsila, parto agora em uma viagem contemporânea que me leva ao encontro da

performance e de uma expressão artística totalmente diferente de tudo aquilo que eu já tenha visto, pois une a Arte à Linguagem circense, à física e às reflexões sobre nossas percepções visuais. Essa obra foi escolhida por Ernesto*, professor formado em Música, que ministra a disciplina de Artes, na cidade de Pelotas. Assim ele aponta sobre a utilização da obra em sua narrativa:

A obra de Janine Antoni (Fig. 21) foi inspiração para a realização da atividade de releituras onde os alunos desenharam novas versões para a linha do horizonte em seus desenhos. Para complementar a atividade foi usada uma Slackline na quadra de esportes da escola para que eles tivessem a vivência similar à da artista da obra. Vencer o medo para alguns alunos foi um desafio bem grande, mas com a ajuda do professor e dos colegas eles conseguiram atravessar de uma ponta a outra.

Essa vivência com os alunos de mergulhar na essência da obra a partir das ideias da artista, trouxe a experiência de vencer o medo, treinando também o equilíbrio e produzindo releituras bem criativas, com resultados inusitados. O medo é um desafio a ser vencido, tanto pelo artista como o leigo que precisam passar pela experiência de sentir e vivenciar a obra em sua totalidade, explorando outros sentidos, abrangendo assim não somente a questão criativa e técnica, mas também afetiva, motora e sensorial.



Figura 21: Videoinstalação, conjunto de 5 projeções, Janine Antoni, 2003
Disponível em: https://youtu.be/r_n2kfqNmpY?feature=shared

Antes de apresentar a resposta que dei à escrita de Ernesto* é preciso dizer que mesmo formado em Música, ele atua como professor do ensino de Artes Visuais nas escolas da rede estadual e municipal. Ernesto* partilha da problemática que vem acometendo nossas distintas áreas, que é a retomada da polivalência, potencializada pela BNCC e pela reforma do Ensino médio, como apontei no início do estudo. Sua participação no curso foi justamente por não ter uma formação inicial em Artes Visuais, dessa forma, o interesse era pela formação e pelo contato com aprendizagens inerentes ao Ensino de Artes Visuais.

A busca por mais conhecimentos divergentes de sua formação inicial acentua a necessidade de uma formação docente permanente, proveniente da relação com os pares de atuação. Com relação à formação permanente de professoras/es, Imbernón aponta que é preciso “a troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores” (2000, p. 48). Por Ernesto não possuir a formação inicial em Artes, sua atuação exige essa construção de aprendizagens com os pares de atuação na produção de sua formação continuada.

A obra que ele escolheu para essa análise faz parte de seus percursos [auto]formativos, externos à sua formação inicial. O trabalho apresentado faz parte de seus processos de formação continuada em ambiente não-formais de educação. Com essas informações apresento minha resposta à sua escrita: “adorei a escolha da artista e da obra, pois desafia nosso olhar entre o que é real e não é, o que é possível e o impossível nas relações entre corpo e espaço. Eu não a conhecia, por isso assisti várias vezes a performance e procurei mais sobre a artista. Pelo que pude perceber ela usa uma espécie de projeção que faz parecer que caminha sobre a linha do horizonte. Tal formulação desafia a percepção da física em uma dimensão gravitacional. Com certeza as imagens de suas obras devem ser observadas com muito cuidado, explorando tanto a imagem, o movimento, quanto o som reproduzido.

Foi muito interessante como você explorou as possibilidades de releitura com suas alunas e alunos, como avaliei nas fotos enviadas³¹. Confesso que as fotos do trabalho realizado com sua turma despertaram mais os meus sentidos que a obra da artista, pois possibilita uma interação com a possibilidade de aprendizagem sobre o corpo e a espacialidade. Além de mostrar a experiência com Arte em seu processo de

³¹ As fotos da atividade realizada por Ernesto não foram enviadas a fim de preservar a identidade dele e de estudantes.

produção.

Fiquei pensando muito em como a obra pode ajudar as crianças a sentirem-se mais seguras, aparadas e, também empáticas com quem precisa de ajuda. As fotos, ajudaram-me a pensar o quanto é importante desenvolver esse tipo de atividade, em outros espaços que não seja a sala de aula como você o fez e de forma tão simples”.

A resposta dada à Ernesto* deixou de tratar de uma questão primordial para a análise, que foi questioná-lo o porquê da escolha dessa obra e o que ela proporcionou a ele para que fosse escolhida como referência em uma de suas atividades. Nesse ponto de análise me deparei com minhas próprias divergência e ausência de sentido, pois não fui capaz de aprofundar meus questionamentos com relação à narrativa de Ernesto* e à obra apresentada, no momento de minha interpretação. Então me sobra a pergunta: Será possível que sua fala sobre a artista e sua obra projete as subjetividades de Ernesto*, como uma fabricação de si projetada em outra pessoa?

Conforme Macedo, no jogo da formação e da experiência somos produto de dois em alteridade, somos o *nós*, “evidenciado pela experiência dialogada; somos *entre-nós* que é caracterizado pela condição de *para-outro* [...] somos *relação*, como origem de um nós, como forma de proximidade, somos *intercompreensão*” (Macedo, 2010, p. 160) dentro de uma relação comunicacional.

Essas relações de alteridade são questões pertinentes a uma pesquisa que se propõe a ser investigativa e formativa. Entretanto, o que posso afirmar, é que para mim, a obra não *me passou* ao ponto de produzir uma experiência, talvez mais adiante seja uma possibilidade, mas permitiu que eu pensasse em práticas pedagógicas que desenvolvessem as percepções entre corpo e espacialidade, o que demonstra uma certa mudança nas formas de ser e agir. Por isso, nem toda aprendizagem pode ser compreendida como uma experiência. A seguir passemos a escrita de Paloma, que também participa da pesquisa com seu nome real:

Minha escolha foi a artista visual Alexandra Eckert (Fig. 22, 23) a qual conheço desde 2007 quando ingressei na universidade, e por quem tenho muita admiração e identificação com seu trabalho. Compartilho do seu olhar crítico, porém, sensível quanto as formas e experiências.

Tendo sido ela minha professora por alguns bons anos, tive contato direto com a obra e o fazer artístico dessa mulher, a qual estou trazendo em meu relato para este trabalho e a quem tanto admiro enquanto artista.

Sobre Alexandra Eckert, ela é porto-alegrense, licenciada em Educação

Artística, bacharel em Cerâmica e Mestre em Poéticas Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); é, também, Doutora em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale. Realiza exposições individuais e coletivas em diversos países desde 1992.



Figuras: 22, 23: Série Vide Bula: Coração Mix Plus, múltiplo, Alexandra Eckert, 2008.
<https://www.feevale.br/acontece/noticias/alexandra-eckert-participa-do-festival-da-ceramica-em-sao-paulo>

Ao interpretar a escrita de Paloma, percebi que a escolha pela artista não se traduz simplesmente pela escolha da obra apresentada, mas de uma vivência, de uma relação com a professora/artista que lhe causou diversas transformações. Aqui observo um caso em específico, que aponta para as relações pessoais de Paloma em relação à artista, como responsável pela admiração de suas obras. Nesse caso, foi a projeção da identidade da professora e artista que provocou a aproximação artística e não a experiência com a obra em si. Vemos que o processo formativo está contido na experiência relacional de alteridade. A admiração pela obra é uma consequência das relações de admiração e amizade que existe entre elas.

Essa análise aponta para uma outra forma de entendermos o processo de formação em Artes, no qual as relações experienciais com a/o artista e o processo de aprendizagem podem desencadear nossas experiências. Para mim, por exemplo, o processo diverge do dela, pois conheci a obra através do que ela me apresenta, na sua relação com a artista. Aqui temos a *história de vida* como possibilidade de formação. E ainda que seja uma pequena história ela não deve ser entendida como

menor, pois contém em si uma relação “dialógica e dialética da construção social da realidade” (Macedo, 2010, p. 162). Dessa maneira, minha experiência se deu de em duas etapas, a primeira através da *história de vida* de Paloma, que me possibilitou investigar conhecer a artista e segunda pela relação experiencial com a obra. Esta segunda foi ocorrendo em processo, na análise contemplativa iniciada pela cor. No momento imediato de leitura da narrativa de Paloma, deixei um breve comentário, pois naquele momento eu não havia construído outras percepções:

“Obrigada por me apresentar a essa artista incrível, que está tão próxima de nós, que faz parte de nosso contexto regional. Vejo como ela traduz a existência, as dores e os sofrimento do corpo em suas obras. Que privilégio a ter como professora, vejo que isso foi importantíssimo para sua escrita e encontro de si. Obrigada pela partilha de sua obra, pois para mim significa poder mergulhar da história artística Rio Grandense.

Eu venho aos poucos conhecendo as artistas riograndenses, pois embora more no Rio Grande Sul há 17 anos, sou carioca e minhas memórias estão conectadas ao Rio em muitas ocasiões, principalmente com relação a Arte. Por aqui ainda me sinto migrante, que está começando a se conectar, por isso as artistas gaúchas estiveram tão fora de meu radar formativo”.

Eu não conhecia Alexandra Eckert, portanto, o contato com sua obra teve um caráter formativo. Assim como não conheço a artista da narrativa a seguir, exigindo de mim um processo de aprendizado. Passo a seguir para a análise apreensões sobre a artista e a narrativa de Letícia que, também participa da pesquisa através de seu nome original:

A minha artista é a pelotense Arlinda Nunes (Fig. 24). Através das experiências de trabalho voluntário no Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, desenvolvi alguns trabalhos acadêmicos nos cursos de licenciatura, bacharelado e mestrado PPGA, CA. Um dos meus trabalhos foi o de mediação na exposição de Arlinda Nunes, no museu, onde aprendi a focar, aprender e ensinar em uma mediação para alunos e visitantes sobre artistas em especial esta que é da minha cidade. Ela traz várias obras, inclusive sobre os prédios da nossa cidade os quais são tombados e de grande importância.

Nesta experiência de ensinar sobre artistas minhas histórias como professora de Artes agora me motivam e me fazem ver como as Artes são

importantes para evolução de pensamento, registros históricos e, também ajudam a contar para outras gerações.



Figura 24: Sem título, Arlinda Nunes
Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/malg/>

Abaixo a artista com a obra (Fig. 25) em exposição no MALG – que contém outras obras que ficaram famosas na cidade e na capa da lista telefônica:



Figura 25: Arlinda Nunes em frente a uma de suas obras – Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, 2017
Fonte: Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/malg/>

Após o compartilhamento de Letícia tentei saber mais sobre a artista, mas infelizmente não há muito sobre ela na internet, apenas em um livro publicado pela editora da UFPel. Essas ausências de artistas mulheres no espaço virtual apontam para a necessidade da divulgação artística na internet, dado a importância de artistas como Arlinda e sua relação com sua cidade natal. Ao meu entender, é preciso que as artistas mulheres tenham seus nomes divulgados, não apenas em espaços regionais, mas pelo Brasil e, esse intercâmbio é válido para que conheçamos as obras de mulheres de outras regiões. O minicurso teve também esse papel de intercambiar produções artísticas de mulheres entre participantes. Pensando na obra da artista e como ela se projeta para Letícia, escrevi a seguinte resposta:

“Adorei a escolha pela artista e suas impressionantes obras! Confesso que não a conhecia e fiquei muito interessada em ver mais de suas produções. Adorei ler sobre sua experiência com ela, me ajudou a ir percebendo como ela se projeta de maneira importante em sua formação e nas formulações de sua docência. As construções visuais da artista sobre as edificações da cidade e seus tempos históricos é fundamental para tratarmos de questões da memória material, mas também imaterial, do tempo vivido, das pessoas que são parte da constituição da cidade e da própria identidade de alunas e alunos, que se convergem nessas histórias espaciais.

Gostei muito do último parágrafo de sua análise, na qual fala de suas experiências com a artista e como mediadora de suas obras durante seu trabalho no museu como constituintes de seu processo de formação. Na leitura interpretei que todas as experiências envolvendo a artista e a obra te possibilitaram refletir sobre si, que na minha análise se configurou como uma mudança de atitude e formação provenientes da experiência de si”.

Percebi na escrita de Letícia, uma configuração das *histórias de vida*, como possibilidade para a análise dos processos de formação provenientes da experiência de si. Essa troca nos ajuda a construir pesquisas e a pensar em práticas docentes a partir de mediações artísticas. Dessa maneira, para contribuir com a análise, trago para o debate a última contribuição desse subcapítulo, que são as escritas do professor Samuel, que, também decidiu participar da pesquisa com seu nome real. Vale destacar que o participante iniciou sua atuação docente, antes do término de sua formação acadêmica, o que lhe proporcionou experiência de ensino enquanto discente. Mas, focando em seu processo de formação continuada a partir das experiências com a Arte, vejamos como ele inicia sua reflexão:

Reflexões Inspiradas por Frida Kahlo: Quando me é pedido para citar uma artista do sexo feminino, é impossível não citar Frida Kahlo, ela deixou uma marca profunda a cada leitura ou obra que eu estudava. Como educador de Artes sempre percebi em suas obras a emoção e coragem ao explorar sua própria identidade, me inspirando constantemente.

Ao analisar suas pinturas como "As Duas Fridas" (Fig. 26) ou "Autorretrato com Colar de Espinhos" (Fig. 27), percebi a importância de não só ensinar técnicas artísticas, mas também as histórias pessoais por trás da arte. Frida Kahlo desafiou normas sociais e estéticas, abrindo espaço para discutir gênero, corpo e cultura. Sua coragem em compartilhar suas experiências através da arte destaca o poder transformador da expressão artística e a necessidade de valorizar a diversidade que muitas vezes nos deparamos em sala de aula.

Sua obra não é apenas técnica, mas também uma expressão autêntica e poderosa de auto exploração, empoderamento e resistência. Além disso, sua vida e arte inspiram empatia e conexão emocional, mostrando como a arte pode criar laços profundos e provocar reflexões sobre a condição humana em nós mesmos. Sua autobiografia artística nos lembra da importância de encontrar nossa voz única como artistas, abraçar nossa história e usar a arte como uma ferramenta para promover mudanças significativas na sociedade.



Figura 26, 27: As Duas Fridas; Autorretrato com colar de Espinhos, Frida Kahlo, 1939-1940
<https://www.culturagenial.com/frida-kahlo>

Para começar a análise, é importante relatar um dado importante sobre a escolha de uma das imagens por Samuel. A obra *Autorretrato com Colar de Espinhos*, já havia aparecido anteriormente na pesquisa, a partir de minhas narrativas pessoais, entretanto, esse dado nunca foi compartilhado com o grupo. Isso revela que a artista está presente em diversas biografias, contadas de maneira distintas e produzindo experiências particulares para cada pessoa. A seguir, trago minha resposta à escrita de Samuel:

“Adorei a escolha da artista e das obras e como não gostar? Frida está presente em diversas autobiográficas! Estranho seria se ela não aparecesse, porque se trata de uma artista realmente marcante, com obras que produzem sentidos múltiplos e experiências singulares. Gostei muito de ler sua explanação e ir percebendo sua experiência com a artista, projetada em sua formação. É perceptível o quanto a artista é importante na condução de suas ideias enquanto educador e nas suas propostas de ensino.

Eu mesma, trabalhei com Frida na Educação Infantil e ela foi fundamental para tratar de questões como identidade, autoconhecimento e senso de comunidade. Era um momento importante para as crianças, quando elas começam a se perceber no mundo de maneira independente de seus pais, assim os autorretratos de Frida foram cruciais para processo, para que elas entendessem como se constrói a própria imagem. Os resultados foram autorretratos divertidos, surrealistas e imaginativos. Um dos alunos se autorretratou como um monstro planta. As obras de Frida exemplificaram para as alunas e alunos como autorretratos podem expressar nossas identidades e as relações com estabelecemos com a natureza e o ambiente em que vivemos”.

Vejam como a partilha de suas experiências despertaram minha memória docente sobre as atividades realizadas na educação infantil, no ano de 2017. Do conhecimento singular sobre um dispositivo de aprendizagem partimos para o plural e construímos outros saberes coletivos. Josso explica que no projeto de formação “um dispositivo de formação que [...] integre a reflexão sobre esse projeto, a partir, por exemplo, de uma análise de histórias de vida dos aprendentes, pode, desse modo, ver aflorar e penetrar nas preocupações existenciais dos aprendentes adultos” (2007, p. 414). Acredito que voltar as obras de Frida, através da escrita de Samuel, tenha produzido em mim outras experiências que se complementam no encontro com a memória, desencadeado um processo formativo de experiências de si.

As análises que fiz até aqui estiveram preocupadas na construção de um

diálogo sobre como as produções de Arte desenvolvidas por mulheres artistas e compartilhadas entre participantes do minicurso marcaram o percurso da análise investigativa sobre o objeto da tese. Nesse subcapítulo, a reflexão se deu através da Hermenêutica dialógica (Minayo, 1998), no qual a intenção era construir saberes sobre nossas escolhas artísticas e como essas nos *movem* e nos *toçam* transformando nossas formas de ser e agir.

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico (Nóvoa, 1997, p. 26).

Foi por essa razão que o minicurso foi organizado através da pesquisa-formação, para possibilitar uma rede de aprendizagens e saberes compartilhados, na compreensão de nossas formações a partir das histórias de vida, experiência e Arte. No próximo item, apresentarei o panorama geral das reflexões realizadas neste capítulo, com vistas a apontar como as relações experienciais com a Arte foram capazes de produzir o conhecimento necessário a compreensão da formação nas formas de ser e agir docente.

5.3. Formas de ser e agir docente por meio da reflexão com a Arte

Este item tem como objetivo organizar uma síntese das análises realizadas nos dois itens anteriores, demarcando como as atividades de reflexão de si através da Arte, demarcam as formas de ser agir docente dentro de uma concepção da pesquisa-formação. Nesse sentido, sinto a necessidade de esclarecer que a elaboração do minicurso sob essa perspectiva não foi mera coincidência, mas fruto de um desejo, da obstinação em compreender a formação docente junto com meus pares de atuação, articulando o conhecimento individual e o coletivo na produção da experiência de si.

Dessa forma, percebi, assim como Josso, que era “necessário situar minha história particular em contextos coletivos” (2004, p. 115) para que pudesse socializar minhas formas de ser e agir, a partir das relações que estabeleço com as produções artísticas. Na pesquisa-formação somos formadores e formandos, pesquisadoras/es e aprendentes (Josso, 2004), porque fazemos parte da investigação como atores do processo assim como as/os participantes. Na esteira desse processo iniciei o estudo

refletindo sobre minha formação, através da “articulação entre processos de formação e processo de conhecimento, desenvolvendo a ideia de que a noção de experiência parece a mais adequada para articular teorização e prática” (Josso, 2004, p. 116). Minha narrativa tinha a intenção de revelar como avalio a Arte em meu processo formativo continuado e a projeção dessa formação em minhas formas de ser e agir.

Dessa maneira, presumi que seria necessário ao minicurso, a realização de atividades que articulassem meus conhecimentos pessoais com o do grupo, para que pudéssemos refletir sobre nossas experiências com a Arte no processo de formação docente e de que maneira essas relações transformam nossos processos de formação e atuação docente. Essas análises foram organizadas, como já bem mostrado nos itens anteriores, através de um processo de escrita dialógica que revela as trajetórias de minha história de vida e as experiências que fizeram parte desse processo, analisado em diálogo com as escritas avaliativas de participantes, sobre como minhas escolhas afetam suas formações. Conforme Bragança:

A formação ancorada nas aprendizagens experienciais não consiste em uma acumulação de informações e saberes, mas na experiência vital do sujeito que se transforma juntamente com o conhecimento, assumindo novas formas de ser e de estar no mundo e, juntamente com essas novas formas, as imagens de si, para si e para o outro são resignificadas. Nessa perspectiva de análise, formação e processo identitário se encontram e constituem um campo de interseção na transformação do sujeito (2011, p. 162).

Partindo da ideia colocada por Bragança, podemos notar como o compartilhamento de minhas experiências foi essencial para as análises de participantes sobre suas relações experienciais com Arte, com vistas as transformações de suas formas de ser e estar no mundo. Da mesma forma que suas escritas possibilitaram minhas reflexões acerca dos conteúdos apresentados, em suas narrativas, em minha formação continuada.

A partir dessa ideia, desenvolvi as primeiras escritas narrativas (auto)biográficas, pensando na possibilidade de [re]encontros memoriais com minha trajetória formativa, como docente de Artes Visuais e mesmo pesquisadora, como um processo de reflexão das experiências que constituem meu processo de formação. Essas narrativas permitiram o compartilhamento das experiências artísticas e das memórias formativas que fazem parte minha história de vida, para que ao serem analisadas, por outras pessoas, pudessem provocar uma reflexão proveniente da

alteridade, em suas próprias formações ou reflexões de si na relação com Arte. segundo Delory-Momberger,

A narrativa biográfica cumpre e torna visível uma dupla operação complementar de desestruturação/reestruturação: do espaço histórico e social a partir do qual se elabora a história da vida; da situação de interação a partir da qual a narrativa é produzida como atividade pragmática (2014, p. 586).

Dessa maneira, minhas escritas foram produzidas com o real objetivo formativo individual e coletivo, para que pudéssemos pensar em nossas formações dentro de um processo de transformação de si, que altera, por consequência, nossas formas de ser e agir nas práticas pedagógicas e na docência. Ao analisar as escritas produzidas por participantes, das relações que tiveram com as narrativas sobre minhas experiências com a Arte, percebo como esse processo possibilitou que o grupo produzisse reflexões distintas a respeito de obras artísticas em suas experiências e propostas de atividade docente.

O processo relacional intersubjetivo proveniente de encontros das histórias de vida, possibilitou um processo formativo no qual estavam imbricadas nossas formas de atuação e reflexão sobre a relação experiencial com a Arte. Isso tem a ver com a análise de Larrosa (2011) sobre como a experiência é sempre singular para cada pessoa, mesmo que o acontecimento seja o mesmo, o que torna possível entender que a experiência é fruto da produção de sentido, da atribuição de valores e da interpretação subjetiva, constituídas das relações socioculturais em ambientes coletivos. Bragança pontua que “a formação ‘depende’ da forma como o sujeito vive e transforma suas vivências em experiências” (2011, p. 163). Dessa maneira, a formação depende “da multiplicidade de interações que existem entre o ator individual ou coletivo e o ambiente educativo” (1985, p. 13, *apud* Bragança, *Idem*).

Das análises sobre os compartilhamentos e [re]significação das experiências pude interpretar um dado importante para a pesquisa. Esse dado aponta como se deu a relação de cada participante com as obras que eu apresentei e que efeito elas tiveram em suas reflexões formativas e nas formas de ser docente. Esse segundo ponto, é projetado através das propostas educativas dissertadas em suas narrativas e interpretações sobre as obras apresentadas. Analisando as interações narrativas, de um modo geral, pude destacar alguns apontamentos.

Começo a análise a partir das narrativas que desenvolvi sobre minhas relações experienciais com as obras que apresentadas. Para esclarecer, essas narrativas aparecem no capítulo dedicado à minha análise formativa [auto]biográfica, no entanto, também foram compartilhadas durante o minicurso. Dessa forma, percebi, que nos ensaios narrativos, realizados por participante, sobre as obras que escolhi, houve uma reflexão com relação ao objeto apresentado no sentido interpretativo, reflexivo e formativo, visto que relataram sobre as obras apresentadas atribuindo sentidos distintos dos meus, flexionando as interpretações com suas formação e atuações no contexto da docência.

Essas análises e reflexões apontam para a socialização da *biografização*, como imperativa nos processos de “individualização e de subjetivação” (Delory-Momberger, 2008, p. 69), como parte da formação das identidades docentes. Isso não quer dizer que o processo se preocupe apenas com o individual, muito pelo contrário, a socialização dos conhecimentos e *histórias de vida* individuais auxiliam o processo hermenêutico de indivíduos de um mesmo grupo, na perspectiva formativa e na sensação de pertencimento coletivo.

Outro dado importante que observei nas escritas provenientes da partilha de minhas experiências, foi com relação à atuação e às formas de ser nas relações com as práticas pedagógicas docentes. As obras que apresentei estabeleceram um diálogo com as/os participantes, na construção de propostas, iniciais, de aprendizagem tanto para si como para seus educandos e educandas, demonstrando uma apropriação de minhas experiências na organização de suas práticas educativas. Isso mostra como o *acontecimento/objeto*, um *isso* (Larrosa, 2015), comum ao grupo, pode ser interpretado e utilizado de diversas formas, a depender dos contextos ou das relações que estabelecemos com nossos ambientes socioeducativos.

São essas possibilidades de transformação das experiências que fabricam nossas identidades e apontam para as mudanças em nossas formas de estar no mundo como sujeitos da experiência. Segundo Larrosa, “o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (2002, p. 24), em que se definem os processos de receptividade.

Do ponto de vista de Larrosa, somos sujeitos da experiência ao passo que abrimos espaço para a formação e a transformação. Nesse sentido aponto alguns pontos analisados sobre a relação que as/os participantes estabelecem com as minhas escolhas em seus processos de formação: o primeiro é que é perceptível que

as análises feitas a partir das produções que escolhi, tenham produzido um processo formativo ou de aprendizagens aos participantes, na construção das experiências de si. Essa interpretação está presente nas escritas de diversas/os participantes que pontuaram como as obras as/os ajudaram a reencontrar memórias e a pensar em suas práticas artísticas e atuações docentes através das propostas atividades educativas ou investigações de si.

Se interpretarmos essas relações a partir do que diz Larrosa (2011) sobre o *princípio de alteridade*, percebemos que a experiência é algo que se dá alheio à nossa subjetividade, que ela se dá na alteridade, no que é exterior a nós mesmos, e assim se mantém, pois quando passa a ser nossa, servirá de experiência a/o outra/o. Sendo analisada no processo formativo, compreendemos sua aparição nessa relação de alteridade.

Outro ponto é, que minhas escolhas produziram perspectivas de práticas docentes, e isso tem a ver com a forma como ocorre o processo contínuo de formação, no qual, ao estabelecermos contato com algo alheio às nossas formações iniciais, produzimos novos saberes. Baseada em Pineau, Delory-Momberger, avalia a aquisição de experiências a partir da compreensão sobre em que condições se deu esse processo. Assim, autora analisa que “adquirimos saberes fora da escola, na vida, nas ações, com a experiência e aquisições que precisam ser reconhecidas na formação e na atividade profissional” (Delory-Momberger, 2008, p. 89).

Notadamente, minhas escolhas artísticas suscitaram a reflexão de si entre participantes, ao avaliarem suas relações experienciais com as obras apresentadas, ao mesmo tempo que pensavam em suas formações e atuações provenientes dessa relação, em um inicial processo de transformação da atuação docente. Nesse caso ocorreu um processo de aquisição de minhas experiências na organização se sentidos e representações simbólica de cada participante. Isto é, foi necessário um movimento de constituição de uma “linguagem nos universos simbólicos de seu mundo-de-vida e de sua construção biográfica” (Delory-Momberger, 2008, p. 92) para que houvesse a conscientização da experiência adquirida.

Como ocorreu, por exemplo, com Rafael*, quando ele analisa as produções que compartilhei, apontando sentidos que divergem das minhas análises, a partir de constituições socioculturais que ele estabelece com as imagens. Isso demonstra como o compartilhamento das experiências produzem outras aprendizagens, diferentes daquela proposta por quem a narra, ainda que essas não se tornem a experiência em

si. Seja como for, aponta para importância de uma pesquisa participativa, como a pesquisa-formação, em que o compartilhamento deve ser primordial para construção de saberes experienciais na formação continuada. Bragança explica que:

enquanto a formação coloca-se como um processo global, constituído ao longo da trajetória de vida, envolvendo uma complexidade de dimensões, as aprendizagens experienciais situam-se na particularidade dessas dimensões; são, pois, as transformações que dão capilaridade à vida e que, articuladas, produzem formação (2011, p. 161).

Do compartilhamento de minhas narrativas [auto]biográficas pude indicar um caminho epistêmico de conhecimento de si, que auxiliou na produção de outras experiências e uma memória coletiva referente à formação continuada, construída das experiências de si. Pensando nisso que analiso a importância da socialização das biografias como um primeiro movimento de compreensão da formação e das transformações de si, provenientes da formação continuada. O compartilhamento de minhas experiências com as/os participantes do minicurso, ajudou na produção de suas próprias narrativas e reflexões formativas, constituídas das relações com Arte. Esse processo pode muito bem ser avaliado como uma formação continuada, proveniente das experiências de si que produzem mudanças nas formas de ser e agir docente. Vejamos, por exemplo, o que diz Cláudia, ao avaliar uma obra em específico, durante uma de suas narrativas:

...a performance de Aline Motta, intitulada A água é uma máquina do tempo me desperta memórias e a memória, acredito que é uma experiência. Está performance maravilhosa me faz lembrar dos dias que passei nas Bienais de Arte, tanto no RS, quanto em SP. Ao ver esse vídeo fico com uma vontade enorme de repetir essas vivências com experiências que foram muito boas. Esse vídeo me retoma essas memórias.

As palavras de Cláudia demonstram como a obra da artista apontada por ela despertou sua memória sobre seu processo formativo, produzindo encontros com as experiências anteriores em tempos/espacos específicos. Na minha interpretação, a obra produziu um ponto de ancoragem que a conduziu a uma viagem temporal com suas próprias experiências em espaços não-formais de educação, nos quais sabemos que a Arte tem a potencialidade de produção da formação continuada (Gohn, 2015). Ou seja, da relação dialógica com minhas escritas, participantes escreveram

narrativas que revelam suas próprias apreensões sobre a possibilidade da Arte na produção de experiências, encontros de si e nas suas formas de ser e agir.

Esse era o principal objetivo de compreender a formação a partir da pesquisa-formação, pois os processos formativos se entrelaçam formando um rizoma de aprendizagens que conduzem a investigação. A possibilidade de formação a partir da reflexão das experiências, de conscientização de si e da partilha dessas reflexões na formação, conduziram as análises apontadas nessa tese. Além disso, as relações dialógicas e hermenêuticas com essas inúmeras narrativas possibilitaram a mim o mesmo processo formativo e de aprendizagens. Para mim, enquanto pesquisadora e aprendente, esse movimento só seria possível através da pesquisa-formação, devido as suas particularidades. Josso explica que

A originalidade da metodologia da pesquisa-formação em Histórias de Vida, situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com o que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os intua como sujeitos (Josso, 2004, p. 23).

Dessa maneira, a socialização de minhas experiências tinha como intenção apontar esse caminho para as/os participantes, em suas escritas narrativas [auto]biográficas que revelam suas histórias de vida para si mesmos e para quem possa ter acesso a elas. Foi nesse sentido que as/os professoras/es-participantes escolheram suas próprias produções artísticas para a escrita de suas narrativas e as compartilham durante o minicurso. Através de seus breves ensaios [auto]biográficos, pude analisar como se relacionam com as obras ou com as artistas apresentadas; e pude descrever minhas interpretações e aprendizagens, as quais analisei no item 5.2 deste estudo. Essa perspectiva faz parte da pesquisa-formação em que ao analisarmos um acontecimento em comum, todo sujeito ou sujeita envolvida/o na pesquisa forma a si mesmo e o coletivo. Josso analisa que

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar (2007, 415).

Acompanhando a autora, pude perceber a construção de uma rede de compartilhamentos sensíveis e emotivos que são particulares das experiências em Arte. Esses compartilhamentos despertam sentimentos a respeito de nós que impactam a formação e a forma como passamos a agir e a estar no mundo, seja como humanos, docentes ou artistas. Assim percebo a construção de conhecimentos que partindo das subjetividades constroem o saber coletivo. Josso analisa que “as subjetividades exprimidas são confrontadas à sua frequente inadequação a uma compreensão liberadora de criatividade em nossos contextos em mutação” (2007, 414). É dessa forma que subjetividades singulares se tornam plurais na construção de histórias de vida – expressas no processo narrativo.

Dessa forma, analisei as narrativas de participante no sentido de compreender a mim mesma e minhas relações com as produções que apresentaram, sendo algumas delas parte de meu repertório formativo e outras não. Nesse caso, a interpretação hermenêutica me possibilitou perceber as divergências entre as análises de suas próprias escolhas e das produções que compartilhei. O que é um dado claro a ser compartilhado é que na maioria das escritas notei que as/os participantes se preocuparam em descrever as imagens escolhidas, contextualizando a vida das artistas. Em alguns casos, falaram de suas afinidades com as artistas através de vivências, em outros apontaram como usaram a obra da artista em determinada atividade, mas em poucos casos percebi que houvesse na narrativa a indicação de uma reflexão sobre as imagens no processo formativo de si.

Em contrapartida, ao ler cada uma das suas breves narrativas, fui tocada por encontros e desencontros com minha própria formação e forma de ser docente. Por exemplo, quando analisei a obra proposta por Ernesto*, de imediato não senti nenhum *passar* experiencial, pois me parecia mais uma produção circense, não Artes Visuais. Mas essa perspectiva foi mudando na leitura de sua narrativa, quando fui transformando sua experiência em minha. Somente nesse movimento fui capaz de sentir a performance da artista, as articulações poéticas entre corpo e espacialidade, a leveza da obra e a genialidade da artista em produzir uma falsa realidade a partir do artifício da ilusão de ótica causada pelo próprio horizonte.

A leitura de suas escritas e as interpretações hermenêuticas produziram encontros comigo mesma, nos quais identifiquei formas de agir – desencadeadas pelas experiências que me constituem. Sob esse olhar das diferenças interpretativas, verifiquei que as escolhas pelas obras e mesmo a forma das escritas apontam para

maneiras distintas de se relacionar com a Arte, que depende da análise pessoal de cada participante. Dessa maneira, é possível notar que nas relações com outras pessoas existem movimentos de atração que fornecem outros olhares sobre si e sobre as aprendizagens formativas, como podemos observar na escrita de Samuel, retirada do Fórum de interação, no ambiente do *e-projetos*: *Não posso deixar de mencionar que a ver os compartilhamentos das narrativas e biografias de colegas, exemplificando práticas artísticas de artistas reconhecidos da atualidade contemporânea e moderna, pude perceber a importância de pesquisar e interpretar a diversidade de artistas ao longo da história. Esse processo nos permite entender e aprender diferentes técnicas e abordagens.*

A análise de Samuel, proveniente das relações que estabeleceu com as narrativas de suas/seus colegas, aponta para a necessidade de aprendizagens permanente, através das redes coletivas instauradas com seus pares. Essa análise nos mostra como o processo participativo do minicurso e as interações coletivas e partilhadas produziram um pensar em si e em seu processo de formação continuada, na perspectiva de aprendizagens artísticas ou na produção de experiências com determinadas obras.

Das narrativas compartilhadas por participantes pude identificar a descrição de práticas pedagógicas que revelam formas de ser e agir docentes. As análises interpretativas me permitiram identificar como as escolhas artísticas, determinam as atuações de professoras/es e suas práticas pedagógicas. Para ser mais clara, foi possível notar que quando a obra escolhida era uma produção de uma artista da arte contemporânea as propostas eram mais dinâmicas, dotadas de possibilidades. No caso das escolhas por produções tradicionais, mais evidentes nos processos de formação formal, as propostas se restringiam a aplicações, também tradicionais, como as releituras. Essas formas de articulação de saberes nas formas de ser e agir, são provenientes da formação, tanto inicial como continuada.

Quando pensamos na formação continuada, devemos entender que ela não se restringe a ambientes formais de educação e intervenção de outras pessoas, mas de processos internos de [re]estruturação de si e transformações de atuação a partir de dispositivos pedagógicos que nos transformam a partir da reflexividade da experiência. Como o nome já diz, é um processo, no qual vamos construindo, através de nossas experiências o trajeto da formação continuada, que possibilita modificar

nossas maneiras de ser, agir ou enxergar o mundo. Isso implica uma abertura às novas possibilidades, à coletividade e à transformação de nossas atuações docentes.

É importante lembrar, mais uma vez que as/os participantes dessa pesquisa não estão em julgamento, pois o que está em análise é o processo de formação proveniente das experiências que *nos passam*. Dessa maneira, vale ressaltar como nossas formações tradicionais, impactadas pela pouca presença das artistas femininas, dificultam nossas propostas educativas a partir de suas obras. Principalmente no que diz respeito às artistas da arte contemporânea. Dessa maneira, recorreremos àquelas habituais, com mais visibilidade e constantes em nossas formações docentes, como no caso de Frida Kahlo e Tarsila do Amaral.

Quando não há uma continuidade na formação, restringimo-nos a artistas populares ao invés de recorreremos, por exemplo, a nomes novos, distantes de circuitos artísticos ou que estejam mais próximas do cotidiano. No entanto, não quero dizer com isso que não devemos narrar sobre os nomes mais tradicionais e nem pensar em atividades pedagógicas a partir delas. Muito pelo contrário, é dessas constantes que observamos a diversidade de interpretações e as múltiplas possibilidades pedagógicas que podem ser construídas de acordo com a atribuição de sentidos produzidos por quem narra sobre tais experiências, como foi possível observar nas escritas de participantes. Por fim, encerro essa análise, apontando que as mudanças na formas de ser e agir, dentro de um processo de formação continuada, depende mais das operações que a pessoa pratica sobre si mesma, através de suas relações com dispositivos pedagógicos, do que de atribuições alheias.

6. Experiência de si como possibilidade de formação continuada nas escritas de professoras/es-participantes

A busca por aquilo que nos forma, que nos fabrica e, que, nos comporta, sempre está associada a descoberta de si, do lugar ao qual pertencemos e a das experiências que fazem parte de nossas vivências. Essas ponderações nos levam a encontros com o passado, a memórias adormecidas com pessoas, lugares, objetos e/ou acontecimentos. Para que aconteça esse processo é necessário compreender a forma de organização dessas ideias, que provavelmente só é possível através da escrita. No entanto, também é necessário compreender que somente uma escrita narrativa [auto]biográfica é capaz de comportar as *histórias de si*, as *história de vida* e a *reflexão de si*.

Em outros tempos, o estilo narrativo era quase exclusivo da literatura, responsável por construir enredos capazes de criar proximidade com quem lia. Com o passar dos anos, no entanto, a escrita narrativa expandiu-se para outras áreas do conhecimento, como nas pesquisas sociais e educacionais. No campo da educação e da formação, a investigação de si por meio de narrativas [auto]biográficas tornou-se uma prática amplamente reconhecida, especialmente entre pesquisadoras e pesquisadores que se dedicam aos estudos sobre a formação docente e os processos formativos ao longo da vida. Para Ricoeur (1994), a narrativa é organizada a partir de uma operação que transforma acontecimentos no enredo de uma história. Esse enredo é organizado por meio de uma síntese dos acontecimentos, para enfim condicioná-los de forma a compor uma totalidade que vai montando a narrativa para o acabamento da história.

Os acontecimentos narrados, em histórias formativas tem como hipótese duas possibilidades que apontam para os caminhos da pesquisa, através de [re]memoração de experiências e referenciais que fizeram parte da formação de si. Essas prerrogativas que são próprias das histórias de vida indicam, primeiro, “um processo de mudança do posicionamento do pesquisador, por meio do apuramento de metodologias de pesquisa-formação, articulada à construção de uma história de vida” (Josso, 2004, p. 23). E segundo,

demarcam também a contribuição do conhecimento dessas metodologias para o projeto de delimitação de um novo território de reflexão abrangendo a formação, a autoformação e as suas

características, bem como os processos de formação específicos voltados para públicos específicos (*Ibidem*).

Esses apontamentos são concernentes com a presente pesquisa, na qual busquei construir um diálogo narrativo na compreensão da formação continuada docente. O apuramento, através das narrativas [auto]biográficas, “visa diferenciar melhor as modalidades e os papéis assumidos durante o processo, as etapas e os projetos de conhecimento específicos da pesquisa-formação” (Josso, 2004, p. 23).

Dessa maneira, esse capítulo irá apresentar as escritas narrativas [auto]biográficas que foram construídas por professoras/participantes, como escritas finais de seus processos formativos, a fim de costurar a investigação realizada através da pesquisa-formação, na qual as mudanças de atitude, a formação e [auto]formação são processos pertinentes a todo o grupo. Nessa etapa, realizada durante o minicurso, as/os professoras/es produziram narrativas mais aprofundadas sobre suas histórias de vida, processos de formação e atuação docente. Elas funcionaram mesmo de forma inconsciente, como uma espécie de apresentação de si para si, e para quem possa interagir com as suas narrativas. Delory-Momberger, explica que

Na apresentação de si mesmo, o indivíduo é seu próprio hermeneuta: ele explica as etapas e as áreas temáticas de sua própria construção biográfica. É esse processo de reconstrução reflexiva, que não é plenamente consciente e assumido como tal pelo autor (2014, p. 295).

Nesse sentido, apresentarei no próximo item deste capítulo, a íntegra das narrativas escritas por oito participantes, como forma de reflexão de si e de seus processos docentes na relação com a arte. Além disso, também veremos os autorretratos simbólicos que foram fornecidos para leitura visual das representações de si, como eu mesma fiz em minha parte narrativa. Esse exercício fez parte da atividade final do minicurso, no qual propus desenvolver uma escrita reflexiva como forma de compreender o processo formativo, através de narrativas [auto]biográficas e/ou histórias de vida e a construção de autorretratos simbólicos que pudessem produzir uma imagem da reflexão das experiências de si.

No próximo item poderemos interpretar suas narrativas sem a interferência de meus diálogos, para que seja possível, para quem faça a leitura, interpretar individualmente as experiências e os processos formativos das/dos professoras/es. Tal metodologia é importante para acentuar a participação das/dos professoras/es

como construtores da investigação formativa. Mais uma vez, é importante pontuar que os nomes de participantes com um * ao lado são fictícios. Na sequência, no 6.2, apresentarei minhas interpretações com relação aos textos de modo a analisar a formação e as experiências de acordo com os fundamentos teóricos apresentados na tese e, por fim, o capítulo apresenta a análise geral dessas narrativas como forma de compreendermos as nuances e os fenômenos que comportam a formação continuada através das experiências com a Arte e da produção das experiências de si.

1.1.A experiência com a Arte nas escritas narrativas [auto]biográficas

Como foi dito, no final do item anterior, este subcapítulo é constituído das narrativas autobiográficas de oito professoras/es, dentre as/os doze, que participaram da pesquisa. Essas escritas serão exibidas na íntegra e sem minhas interferências para que a leitura possa ser mais fluida e comparativa. O objetivo é acentuar a participação das/dos participantes como construtores do objeto de pesquisa e facilitar a interpretação das análises formativas desencadeadas pelas experiências visuais, averiguando pontos proximais e divergentes. Assim, começo pela escrita narrativa [auto]biográfica de Hélio*, professor de Artes Visuais, da rede pública estadual.

Narrativa [auto]biográfica por Hélio*:

Na verdade, eu nunca quis ser professor. Inicialmente entrei na graduação com objetivo de formação profissional para atuar como artista visual, mas passei a gostar da docência quando finalizei o estágio em sala de aula.

Eu trabalhei com meu pai quando criança, que até hoje atua como pintor. Ele fazia muito faixa, luminoso, placa, letreiro em muro e, também fazia muita pintura em telas (óleo sobre tela). Ele quem foi meu primeiro professor de arte. Quando trabalhava com ele, eu pintava quadros e participava de salões de arte. Apreendi sua profissão, mas depois de certo tempo sai dessa profissão para tentar uma profissão no administrativo. Fiz um ano de contabilidade, depois 6 meses de matemática, e após isso tecnologia em logística (nesse caso por trabalhar numa empresa de transportes). Depois de certo tempo, ainda gostava de desenhar, então fiz um curso de desenho e pintura no Sesc da minha cidade. Ao ter esse contato novamente eu busquei a graduação em Artes Visuais.

Atualmente, se eu pudesse escolher trabalharia apenas com artes plásticas, mas a docência seria a maneira mais próxima de estar em contato com a arte. Não

que eu não goste da docência, mas na verdade ela é desanimadora devido questões que perpassam o campo apenas pedagógico e profissional, uma vez que no Brasil a educação ainda não é vista como investimento e o desmonte que ela vem sofrendo acaba por desmotivar-me.

Atuo como artista visual desde 2014, produzindo obras de arte e participando de salões. A partir de 2022 iniciei como professor de desenho e pintura. Portanto, atuo como professor da disciplina de Arte na rede pública estadual e, também de desenho e pintura em meu ateliê.

Esse curso me auxilia na descoberta de si próprio e a minha relação com as artes visuais, para produção e criação de arte e ressignificação de experiências para conseguir construir novas poéticas no campo artístico. Pensar nesse percurso todo me faz lembrar que quando iniciei na docência, tinha objetivo de tentar ajudar o máximo possível de crianças que eu conseguisse, pois na época do estágio eu via tantas crianças desamparadas pela família, então eu tinha em mente que eu poderia ajudá-las, mesmo que pouco, no alívio de suas frustrações.

Pensando em meus processos didáticos, acredito que estou nesse caminho, ainda mais atuando numa escola integral, onde a formação humana tem grande valor, diferente das escolas regulares, onde se prezam muito apenas o conhecimento técnico para formação de mão de obra barata para o mercado de trabalho, e ainda assim com professores que quase não se dispõem para uma formação humana, chegando quase a agirem de modo mecânica e com muita frieza, enxergando o estudante apenas como mais um número estatístico que possivelmente se tornará mais um marginal, sem antes olharem o contexto histórico de suas vidas (infelizmente ainda tem-se essa visão nas escolas regulares mais periféricas).

Essa luta para um possível alívio dos estudantes ainda permanece vivo dentro do meu peito e ainda é o que me move dentro da educação, pois está cada dia mais difícil atuar nessa profissão.

Mesmo assim, nesse processo de lutas e formações, recebi diagnóstico de TDAH e autismo, então penso muito em desvincular-me da educação, até mesmo para poder ter melhor qualidade de vida, pois meus descobrimentos de si mesmo me fazem acreditar que a educação acaba por deteriorar minha sanidade mental. Portanto, antes de pensar em “salvar” os estudantes preciso pensar em me salvar primeiro uma vez que sem saúde e mal, não poderei fazer tanto um como o outro.

Mesmo a imagem em resolução ruim e feita há tempos, trago essa imagem (Fig. 28) que mostra muito meu ser, pois demonstra um pouco sobre as personalidades e vozes que ecoam em minha mente. É produção minha, em óleo sobre tela.



Figura 28: autorretrato Hélio*

Narrativa [auto]biográfica por Dandara* - Arte e Experiência de si:

Eu fui uma criança tímida, que falava pouco. Bem diferente do meu irmão, que fazia amigos com facilidade e tinha a incrível capacidade de arrancar risos das pessoas. Eu admirava isso nele. Ele era expansivo e eu tinha vergonha de levantar da minha carteira na sala para pedir para ir ao banheiro. Tinha vergonha de falar em voz alta, mas sempre gostei muito de desenhar, às vezes durante as aulas. Nunca tive aula de artes, infelizmente. Eu adorava criar histórias e personagens, imaginava nomes de editoras, imaginava mundos. Fiz isso até a adolescência. Principalmente na adolescência, período em que me fechei ainda mais.

Mas meus pais nunca foram alheios ao meu gosto pelo desenho e sempre me incentivaram. Foram eles, inclusive, que sugeriram que eu fizesse faculdade de Artes. Nesse ponto fui privilegiada. Sei que a maior parte dos meus colegas de faculdade não tiveram esse apoio, afinal, a profissão de artista é frequentemente informal e precária, isso quando não é questionada sua legitimidade enquanto trabalho. Eu já atuava como professora de desenho artístico e conseguia algum dinheiro com

algumas encomendas de painéis e retratos antes da faculdade, mas foi na Escola de Belas Artes que eu descobri como a Arte pode ser transformadora e como ela coloca luz em temas que por conta da nossa correria e luta diária não prestamos atenção. A ideia de arte que eu tinha se expandiu exponencialmente, não só através das aulas e das exposições que comecei a frequentar, mas através dos meus colegas de faculdade. E eu tive certeza de que não poderia querer outra coisa, nem desejava estar em outro lugar.

Foi também no início da faculdade que descobri uma outra forma de me expressar, descobri que também podia desenhar no espaço, com o corpo. A dança virou uma paixão e me ajudou a derrubar barreiras antigas que eu havia construído ao redor de mim. Penso que se não fosse a dança eu nunca teria conseguido me colocar diante de uma sala com 30 alunos e dar uma aula. Talvez eu não fosse a professora que sou hoje. E ser professora não estava nos meus planos quando entrei no curso de Bacharelado. Foi o medo de não conseguir emprego que me fez migrar para Licenciatura e não o desejo de ser professora. Hoje amo lecionar!

Acho que a arte nos torna bons observadores, olhamos com mais atenção e curiosidade as pessoas e o mundo. Nos tornamos mais questionadores também. E é tão gratificante provocar olhinhos curiosos e questionadores diante de uma obra de arte.

Há quase 10 anos, no meu primeiro dia lecionando no Colégio Pedro II, eu disse para mim mesma que queria dar aula nesse colégio para sempre. Hoje, devido aos rumos que a vida vai tomando, eu vou precisar mudar de Estado e dizer adeus à essa escola que me ensinou a ser professora e a gostar de ser professora.

E foi realmente especial fazer este curso neste período que está sendo de grandes mudanças para mim. Com a cabeça a mil e com tantas coisas práticas para resolver, o curso me obrigou a parar, respirar e olhar pro passado. E este era um exercício que eu precisava fazer, pra me (re) lembrar porque estou aqui e porque estou fazendo o que estou fazendo, mas principalmente, para refletir sobre quem eu sou e onde desejo estar no futuro.



Figura 29: autorretrato simbólico Dandara*

Narrativa [auto]biográfica por Rafael*:

Para desenvolver este trabalho reflexivo foi um pouco difícil escolher uma ou duas metodologias, pois, como falado em aula, elas se aproximam muito, e todas são muito interessantes de utilizar. Ainda assim, escolhi a “narrativa de formação” e “escritas de si”, já que minha vida pessoal, artística e docente se misturam desde quando iniciei minha carreira de arte-educador e professor de artes.

Minha relação com arte começou na infância (aquele papo bem clichê), pois gostava muito de desenhar coisas do universo em que fazia parte: teve a época do futebol, das bandas de rock e do skate. Aos 12 anos conheci a cultura do grafite, pois no bairro onde estudava tinha uma crew de grafite que espalhava seus desenhos e nomes pelas paredes, e aquilo me chamou atenção. Ali eu vi que poderia espalhar meus desenhos por aí e ganhar reconhecimento. Então comecei a pintar na rua, personagens e letras, até que me deparei com a formatura no Ensino Médio e a pergunta de minha família sobre qual curso de graduação queria fazer. Graças aos meus responsáveis fui muito privilegiado em conseguir estudar o que quisesse, sem pressão sobre o curso ser bom para meu futuro ou não. Automaticamente a escolha foi Artes Visuais – Licenciatura, pois juntava a prática da arte com a docência, pois eu tinha uma “leve queda” pela área da educação.

Junto com a graduação comecei a trabalhar como oficineiro de pintura e grafite, em centros de convivência e ONGs, sempre por indicação de alguém, pois não era formado ainda. Em 2011 cursei uma disciplina no curso de graduação de Artes Visuais

que mudou minha pintura e deu um norte para o meu trabalho de conclusão de curso. A disciplina, que era intensiva durante as férias de verão, durou duas semanas, tendo aula todos os dias, de muita prática de pintura, em que o trabalho final deveria ser um autorretrato, que representasse não só a nossa imagem, mas também as nossas identidades culturais. Realizei umas três pinturas sobre mim, e aquilo me fez pensar na minha vida, na minha carreira que estava iniciando, e nas minhas culturas. Assim, passei a usar minha própria vida como tema principal de meus trabalhos artísticos, e iniciei a pesquisa para um trabalho do curso que viria a tratar das identidades culturais dos jovens. Em meio à tudo isso, as oficinas e os cursos pequenos que ministrava continuavam, e a questão das identidades culturais também permeavam meu trabalho com educador.

Em 2015 me formei. Ganhei nota máxima no trabalho final, junto a alguns elogios. Já engrenei no ofício de professor, pois fui chamado como professor de artes no Estado do RS, por meio de contrato temporário. Agora eu era professor, em sala de aula. Percebi que eu tinha muito orgulho do papel que desempenhava, tanto que fazia questão de contar para os outros que era professor. Já tenho quase dez anos de carreira, e nessa caminhada o papel de professor sempre esteve misturado ao papel de artista, de pai, de esposo, de amigo, pois todos os universos se cruzam, o que para mim é maravilhoso. O grafite aparece nas aulas, o fato de ser professor influencia na minha produção artística, a questão da família se estende à escola (minha filha estuda na mesma escola em que trabalho), etc.

Como professor, sempre paro e penso: em que este assunto será útil na vida da gurizada para quem estou dando aula? Tenho poucos períodos semanais com cada turma, então entendo que cada aula deve ter uma utilidade para o presente ou futuro, além de ter que ser algo cativante, atraente, prazeroso, para ambas as partes. E hoje tenho a absoluta certeza que estou fazendo com excelência meu papel, pois isso se reflete no tratamento que os alunos e equipes diretivas têm comigo, pois os frutos são colhidos, mais cedo ou mais tarde. Já ouvi frases como “sôr, o senhor me fez perceber a arte de verdade”; “sôr, eu queria ser como o senhor quando crescer”, “sôr, me inscrevi no curso de arte porque quero ser professor também”. Além destas frases que alimentam o ego e nos dão o atestado de estar fazendo a diferença, as atitudes também comprovam isso, em cada conhecimento debatido em sala de aula ou trabalho prático em que percebo o progresso do aluno.

Sobre o nosso curso das Narrativas de Formação, não consegui opinar e debater em tempo real, infelizmente, assim acompanhando as gravações posteriormente. Se presente estivesse, gostaria de levantar uma reflexão que tenho dito que é a tendência do educador de arte em abordar assuntos e desenvolver trabalhos que tem a ver com seus gostos pessoais. Tenho percebido isso em minha prática e acredito ser um tanto quanto natural, até porque não vamos abordar algo que não temos conhecimento ou propriedade para falar. Claro, existem assuntos quase obrigatórios no ensino em arte, como temas relacionados aos movimentos artísticos, obras que instigam a reflexão e a prática artística no ambiente escolar. Ainda assim, acredito que todo professor tende a abordar assuntos que gosta e, também, julga relevante para o aluno.



Figura 30: autorretrato Rafael*

A imagem que escolhi é um autorretrato (Fig. 30) de fato. Na realidade um duplo autorretrato, pois apareço na imagem e, ao meu lado, aparece uma pintura/grafite que realizei, podendo ser entendida como um autorretrato.

Pinto essa figura desde 2009, fazendo pequenas modificações, e se tornou minha marca autoral. Ela tem um significado interessante pra mim, pois foi um dos diversos finais de semana em que levava minha esposa ao trabalho, e para passar o tempo, passeava com minha filha em bairros nobres que geralmente não

frequentávamos. Então rolava pequenas pinturas, lanches, passeios a pé. Algo simples, mas que gostamos muito de fazer. Pós as situações das enchentes, as coisas estão voltando à rotina, então acredito que iremos retomar esses finais de semanas quase tradicionais para nós.

Narrativa [auto]biográfica por Samuel - Artes uma jornada de paixão e ensino criativo:

1. Refletir sobre o que me levou a estudar Artes: *Desde jovem, sempre me fascinei pela capacidade única da arte de expressar e explorar diferentes perspectivas. Desenhar, pintar e criar eram atividades que não apenas me encantavam, mas também me permitiam mergulhar em um universo onde me sentia verdadeiramente eu mesmo. Ao longo do tempo, percebi que as Artes não eram apenas um passatempo, mas sim algo que poderia se tornar minha verdadeira paixão e minha carreira.*

2. Experiências que influenciaram minha escolha pela docência em Artes: *Desde minha juventude, participei de cursos de teatro e dança, o que cultivou meu amor pelas formas artísticas de expressão. Na adolescência, minha paixão por desenho e literatura solidificou minha crença no poder transformador da arte.*

3. Como a Arte moldou minha jornada pessoal: *A Arte sempre ocupou um papel central em minha vida, desde a infância até a idade adulta. Ela tem sido minha ferramenta para processar emoções profundas, explorar múltiplas perspectivas e conectar-me de maneira significativa com os outros.*

4. Produzo minha própria arte além de me dedicar à docência: *Além de ensinar Artes, continuo a explorar e criar minha própria arte. A criação artística não só enriquece minha prática como educador, mas também me mantém conectado ao processo criativo e às experiências e desafios enfrentados por meus alunos.*

5. Relação do curso de Artes com minha formação e prática docente: *O curso de Artes não apenas me proporcionou habilidades técnicas essenciais, mas também me ensinou a importância de criar um ambiente inclusivo e de apoio para meus alunos. A combinação de teoria e prática me capacita a desenvolver currículos que não apenas ensinam habilidades artísticas, mas também promovem a exploração, a autoconfiança e o apreço pela arte em todas as suas manifestações.*

Narrativa [auto]biográfica por Melissa - Narrativas de Formação: Arte e Experiência em si:

Ensaio biográfico: Reflexões sobre minha docência e formação artística:

O seguinte ensaio reflexivo tem como objetivo explorar o percurso que me levou a gostar da docência em arte e à escolha da profissão docente, que não é licenciatura em arte e sim em pedagogia.

O início da jornada: Primeiro contato com a arte. Desde criança a arte sempre esteve na minha vida. Me lembro de passar as tardes desenhando com lápis de cor, variados desenhos, às vezes, tentava captar o mundo ao meu redor. Adorava utilizar aquarela para colorir os desenhos. Esses momentos não eram apenas brincadeiras, eram formas de sentir e descobrir a arte. Minha mãe, uma incentivadora da cultura, apesar da sua pouca formação, sempre me levava a museus e exposições, o que fez eu gostar ainda mais de arte. E sempre que possível ela comprava materiais artísticos para mim.

Sendo jovem: profunda preocupação. Na minha adolescência, meu amor pela arte se aprofundou, mas também me decepcionou, pois apesar de amar explorar formas de expressões de desenho e pintura, percebi que não tinha “talento” para ser uma artista, então comecei a traçar um novo plano, comecei a interagir com os professores, ajudando os colegas nos seus trabalhos artísticos e percebi com esses momento que a docência poderia ser meu plano B, já que ser artista estava fora de questão. Fui cursar o ensino médio normal, que é a formação em magistério e lembro bem de uma professora da disciplina de docência em arte, que teve uma grande influência sobre mim. Ela não ensinava técnicas artísticas, mas nos fazia explorar nossas emoções e experiências através da arte e em como ensinar isso aos nossos alunos. Fiquei apaixonada!

Comecei a estagiar nos anos iniciais em escolas da rede pública e comecei a notar o quanto o ensino da disciplina de arte era difícil, pela falta de recursos, porém cheio de possibilidades de novas formas de olhar esse ensino.

Vida nada doce adulta: decisões e orientações. Seguindo a vida de professora, me formei em pedagogia e fiz vários cursos de docência em arte, as experiências acumuladas ao longo dos anos, tanto nas disciplinas de arte como na partilha desse conhecimento, moldaram a minha visão sobre a importância da arte na educação. Principalmente nos anos iniciais, que é basicamente onde o aluno tem seu primeiro contato formal com a arte. O ensino me deu base para impactar positivamente a vida dos alunos, ajudando-os a descobrir e desenvolver seus talentos artísticos e a explorar suas emoções com a arte.

Formação Acadêmica: Integrando Conhecimento e Prática. Fazer o curso de Pedagogia foi um passo importante no meu crescimento como professora. Infelizmente minha falta de “talento” não me permitiu fazer Artes Visuais na faculdade. Ao longo do curso fui exposta a diversos métodos de ensino e teorias educacionais que ajudaram a melhorar minha metodologia de ensino. O Ensino de Arte é fundamental nos anos iniciais por diversas razões que vão além do simples aprendizado de técnicas artísticas. Ele desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, contribuindo para uma educação integral. Gosto de apresentar diversos artistas para meus alunos e alunas, levá-los para conhecer museus e participar de exposições, como no Santander Cultural e levá-los também de forma online a outras exposições. Gosto de trabalhar nas aulas de arte com materiais não convencionais de sala de aula, como por exemplo, pintura com esponja.

Reflexões sobre a docência: Desafios e satisfações. Ensinar arte é desafiador, mas também gratificante. Cada aula é uma oportunidade para inspirar e ser inspirado. Acredito que a arte tem o poder de transformar vidas, proporcionando uma forma única de comunicação e expressão. Como professora, meu objetivo é criar um ambiente seguro e acolhedor onde os alunos possam explorar sua criatividade e desenvolver suas habilidades. Primeiramente, estimulando o desenvolvimento cognitivo, promovendo habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas. O ensino de arte também oferece um meio seguro para a expressão emocional, permitindo que as crianças externalizem seus sentimentos e experiências, o que é fundamental para o autoconhecimento e a empatia. Além de obviamente melhorar a coordenação motora fina e grossa, ajudando no processo de alfabetização.

A união da arte com diferentes áreas de conhecimento, como matemática, ciências, história e literatura, potencializa a aprendizagem de maneira interdisciplinar, que é como gosto de trabalhar em sala de aula. As aulas de arte e trabalhos coletivos estimulam competências sociais fundamentais, tais como comunicação, trabalho em equipe e valorização das opiniões alheias, o que é fundamental nos anos iniciais, já que eles estão sendo sujeitos em formação. Por último, na prática artística, a valorização do trabalho eleva a autoconfiança e a autoestima dos alunos e alunas, ajudando inclusive na saúde mental de muitos.

Imagem icônica: um reflexo da jornada. Para finalizar minha história, optei por criar um autorretrato usando a técnica de fotografia. Criar um autorretrato fotográfico

é uma experiência transformadora que me permite explorar minha própria identidade, história pessoal e visão de mundo. Esse momento de introspecção é fundamental para o meu autoconhecimento e para o desenvolvimento de uma consciência mais profunda sobre quem sou e como me vejo no contexto em que estou inserida. Quase como se fosse uma terapia, uma terapia artística. Com a fotografia me vejo, vejo nuances de quem sou e de quem posso me tornar.

Através da fotografia, tenho a oportunidade de comunicar minha história, emoções e ideias de uma maneira visualmente e apresento esse eu, da maneira que melhor me ver. O autorretrato é uma forma de contar uma história, transmitir uma mensagem e me expressar sem a necessidade de palavras. Essa habilidade de criar narrativas visuais é valiosa na minha prática como professora, onde a comunicação eficaz é essencial.

Conclusão. Este ensaio reflexivo me permitiu explorar e expressar a minha própria abordagem da docência e meu viés com a arte-educação. Através da análise de experiências passadas e da integração dos conhecimentos adquiridos, inclusive neste curso, posso compreender melhor o meu papel como professora e o impacto que quero causar na vida dos alunos. A forma de comunicar arte, de trazer ela pra dentro da sala de aula, foi o que mais me enriqueceu no curso, trazer artísticas mulheres, trabalhar com ancestralidade através de obras, me deixou bastante criativa para ressignificar alguns conteúdos. A atividade da criação do autorretrato simbólico foi uma metáfora poderosa para quem sou e quem sou como professora, e quem também posso levar para meus alunos, abraçando a complexidade de cada um. Minha docência é um processo contínuo de aprendizado e crescimento e sigo em busca da minha melhor versão para meus alunos e alunas e o curso só veio somar isso.

Meu autorretrato (Fig. 31) é uma fusão que me revela: metade eu melissa e metade eu professora. Entre essas duas, existe um vão, um espaço vazio pronto para ser preenchido com quem eu ainda desejo me tornar, mudanças acontecem, nada permanece igual. Cada uma dessas faces minhas é uma expressão autêntica de quem sou, iguais na essência, diferentes nas experiências e percepções. Elas se complementam e se expandem, se ajudam, brigam, se acolhem e refletem a complexidade da identidade. Unidas, essas partes revelam meu eu todo.



Figura 31: autorretrato Melissa

Narrativa [auto]biográfica por Bispo* - Memorial Freestyle:

Quando penso no que me levou a estudar Artes, acho que foi pelo fato de que a Arte (em suas inúmeras formas, mídias, linguagens etc.) foi minha companheira a vida toda e eu via (e vejo) ela como a única forma de ser “livre”, e fazer coisas legais também. Desenho e música sempre estiveram presentes de uma forma extremamente forte na minha vida.

A minha vida escolar foi bem conturbada, troquei muito de escola e endereço, e em sala de aula só era bom em português, inglês e Artes, até que veio o terceiro ano do ensino médio e tive que começar a trabalhar. Fui para o turno da noite e depois de uma semana larguei a escola. A falta de perspectiva nessa época é horrível de lembrar até hoje. Trabalhei um ano como vendedor (promotor da Vivo) e durante esse tempo, fui estudar o que estava “dando dinheiro”. Comecei um curso de técnico em informática e, também larguei em uma semana. Algo não estava certo, não conseguia ficar parado assistindo aquelas aulas, queria fazer outra coisa, mas não sabia aonde ir, não conseguia pensar em trabalhar com desenho, por conta daquela velha frase que todos já ouviram: “arte não dá dinheiro” ou “vai passar fome” e a música como nunca fui versado em partitura, apenas tocava de ouvido e com o sistema de cifras, não dava pra tentar faculdade, pois era um dos pré-requisitos, acabei enterrando essas coisas.

Enquanto ainda estava empregado, conheci uma pessoa que depois de alguns eventos se tornou minha namorada, e ela cursava Artes Visuais na Universidade Feevale. Neste momento da vida sem perspectiva voltei a querer estudar, mas não era Artes e sim Letras, afinal eu gostava de inglês e era melhor que todo mundo quando eu estudava, então, era o mais óbvio a se fazer, não é? Mas para ir pra faculdade ainda me faltava o terceiro ano do ensino médio, fui fazer supletivo, pago mesmo, não queria perder tempo.

Durante os três meses de aula do supletivo tive uma e apenas uma aula de Artes, e ela mudou a minha escolha de curso. Não consigo lembrar exatamente, mas lembro que deu um clique e voltei a lembrar das coisas que mais fazia e gostava na infância e adolescência: desenhar (além da música). Sei que de certa forma fui influenciado pela minha namorada (na época) de forma indireta já que ela fazia Artes, mas depois de me perguntar tanto se era só “copiar” o sonho alheio o que eu estava fazendo, percebi que não e descobri coisas sobre Artes que eu não fazia ideia e me apaixonei ainda mais pela área.

Escolhi a licenciatura por motivos de segurança na época, por ainda ter aquela mentalidade de “se der tudo errado, pelo menos eu vou ter emprego como professor”, que a meu ver não é um pensamento tão ruim para alguém jovem que vai fazer faculdade e não sabe o que esperar. O problema é que eu acabei gostando da licenciatura. Não só das aulas de gravura, desenho, escultura e pintura onde podia fazer aquilo que gostava de fazer e tinha vontade, mas os teóricos e teorias da educação e arte-educação alugaram um triplex na minha cabeça (na verdade eles arrombaram e entraram lá) e comecei a querer realmente ter essa experiência de estar em sala de aula e de fazer pesquisa, além da parte “prática”.

Durante a faculdade conheci diversas áreas que expandiram meu repertório como a fotografia(saudades), a serigrafia, pintura e com as minhas pesquisas, a Arte digital. Fiz parte (na teoria ainda faço, mas faz tempo que não apareço por lá) do Projeto Circular (coletivo de gravura) na Feevale, onde participei de diversas feiras de Artes gráficas e exposições em diversos museus, galerias e espaços culturais. Mas eu não queria ficar só em feira e nem fazer só serigrafia, é aí que vem a ilustração/Arte digital. Eu gostava de pintar, mas não tinha muito espaço além das paredes e da porta do meu quarto e vendo muitos dos artistas que eu gostava sendo da área de entretenimento (jogos, animações) fazendo Arte digital, eu também quis fazer. Ainda

quero pintar de modo tradicional, gosto muito das pinturas do Iberê Camargo, pra exemplificar pra que lado eu vou na pintura.

Durante 2018 e 2019 fui fazendo concursos e processos seletivos, mas ainda nada de dar aula. Durante este tempo estudando eu trabalhava num restaurante, era auxiliar de sushiman, era um terror. Mas durante o tempo que me matei trabalhando nunca deixei de pensar e produzir Arte.

Meu TCC teve como tema o cyberpunk e o fanzine, onde trouxe para turmas do terceiro ano do médio um olhar do futuro distópico imaginado pelo cyberpunk, utilizando o fanzine como suporte artístico pelo seu histórico do meio punk. Utilizei o filme Blade Runner e o livro Neuromancer como obras para apoiar a prática e desenvolver um trabalho crítico sobre as mudanças que estavam ocorrendo no país e mundo, (polaridades políticas, corrupção, futuro do planeta etc.) buscando fazê-los pensar questões essenciais para a sociedade, já que estariam indo para a vida adulta. Esta prática do TCC utilizo até hoje nas minhas aulas, seja com o terceiro ano do médio ou mesmo o nono ano do fundamental.

Em 2020 comecei um curso de colorização/pintura digital em porto alegre no Estúdio Dinamo (afetado pelas cheias 2024). Eu e minha atual companheira Carol, íamos toda semana ter aulas até que veio a pandemia e não conseguimos concluir o curso naquele ano. Ainda sem estar dando aula, passei 2020/2021 e um pouco de 2022 trabalhando no restaurante me perguntando se ainda iria conseguir dar aula depois de tanto tempo (me formei em 2019), foram tempos realmente sombrios, até que em agosto de 2022 recebi um e-mail da secretaria de educação me chamando, foi um dos dias mais felizes da minha vida, o inferno de 8 anos de restaurante iria acabar finalmente.

A única coisa realmente boa durante este tempo de exílio pandêmico, foi aprender uma nova linguagem da Arte, o 3D digital, que junto com a ilustração digital é onde eu foco minha produção atualmente.

Nas minhas aulas sempre procuro contextualizar e trazer algo da matéria de uma forma mais atual e relacionando com a história da Arte, a prática e a descoberta dos alunos. Mas meu repertório estava meio escasso, consigo lembrar antes e depois da pandemia como a minha cabeça mudou, é bizarro as vezes parece que eu esqueci de algumas coisas pelo caminho mas, com sorte, este curso está me fazendo lembrar e aprender/conhecer coisas novas (o dia a dia da escola e as burocracias e questões administrativas da secretaria de educação nos dão uma desanimada para buscar

coisas novas...), renovando este ser que fala, e me fazendo continuar e pensar ainda mais no que pesquisar para um vindouro Mestrado e Doutorado. Agradeço por esta oportunidade, agora é hora de se mexer, obrigado. Autorretrato simbólico (Fig. 32) abaixo:



Figura 32: autorretrato Bispo*

Narrativa [auto]biográfica por Cláudia – Experiência de si, processo formativo e docência:

Como ponto de partida, trago uma fala da ministrante deste curso, Alessandra Pontes, a qual foi realizada na última aula, a saber: nós nos formamos e aprendemos com o outro e na docência esse outro é o/a estudante. Como professora de Artes na educação de jovens e adultos e, defensora dos direitos humanos, eu crio experiências e autoformação na escuta desse outro; são tantas realidades de vida, vivências, experiências, traumas, acontecimentos que são ditos a mim, os quais me levam a aprender muito.

Os/as estudantes que vem de outro estado federativo, relatam experiências de outras culturas, mencionam questões conturbadas perante os direitos humanos, porém, também aspectos interessantes e atrativos no âmbito cultural. Já tive muitos

relatos sobre o racismo ditos por alunos/as de diferentes gerações. Ao escutar estas falas eu sinto uma grande vontade de escrevê-las, porque isso me toca profundamente. Também já fiz trabalhos em torno da questão da violência de gênero e, novamente, relatos são expressos, histórias muito tristes, traumáticas; lágrimas em sala de aula são derramadas, mas sempre buscamos encontrar um caminho positivo para a superação dessas violências.

Eu aprendo muito com essas histórias de vida que são relatadas a mim. Isso mexe com o meu ser interior me deixando mais forte. Eu escuto, sou compreensiva e sempre penso em como alinhar as minhas práticas pedagógicas em torno desses relatos. Esforço-me muito, penso, reflito. Assim crio muitos dos meus sonhos. Todo esse processo, me modifica, aguçando a minha sensibilidade para diversas questões humanas. Eu sou uma professora aberta a escutar o que os/as estudantes vivem – as suas realidades de vida –, e diante disso busco desenvolver as minhas aulas. Eu gosto muito destas práticas pedagógicas, me sinto uma pessoa realizada! É por causa delas que todo o dia eu escolho o ensino de Artes.

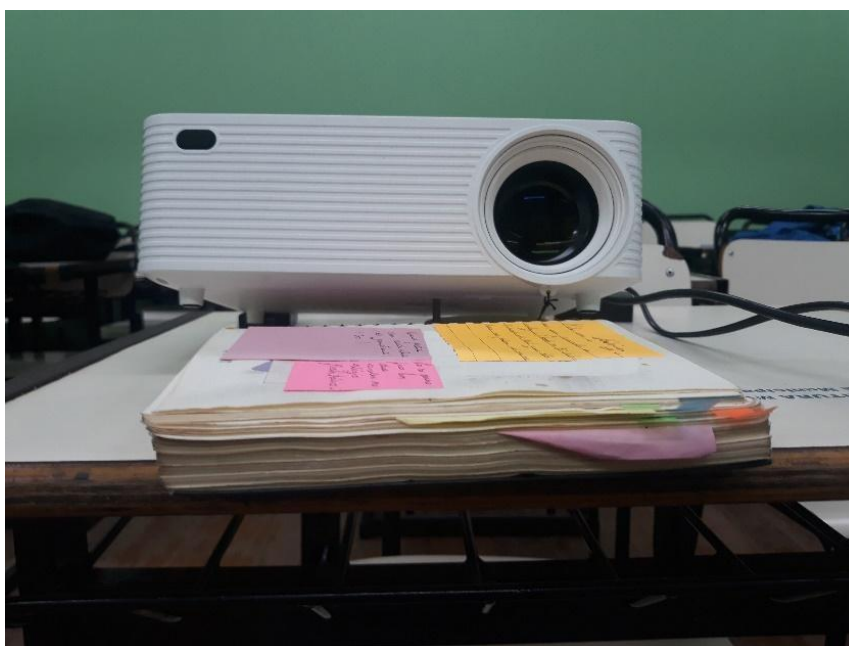


Figura 33: autorretrato Cláudia

Narrativa [auto]biográfica por Paloma

O que me levou para a arte? Essa simplesmente é uma pergunta que não tenho uma única resposta, desde o início de onde me lembro da minha infância, já tenho minha relação de amor e ódio pela arte, lembro-me de minha avó contando, “essa gurria vai comigo nos encontros de mães fazer xarope e fica desenhando”, alguma das

mulheres também me diziam, depois de adulta, que tinham meus desenhos guardados. Depois minhas irmãs e prima sempre me davam as tarefas de arte pra fazer, fosse desenho, pintura e até esculturas eu fiz para trabalhos de aulas delas, hoje como professora me arrependo de tê-los feito, por saber que posso de alguma maneira ter alterado o processo de aprendizagem delas, mas, ainda é uma das coisas que relembramos as vezes.

Porém, a arte não foi minha primeira nem segunda opção na graduação, tentei fugir de toda maneira, mas em parte a vida nos conduz e por fim acabei cursando Artes Visuais e amei a faculdade, sempre fui muito criativa na parte prática, ideias sempre borbulhando, mas na escrita nem tanto. Antes de vir para a prática docente, relutei muito, talvez nessa parte por ser filha de professora e saber das dificuldades da docência, sempre disse que não era pra mim, até que novamente a vida me trouxe a prática docente e me encontrei como em nenhuma outra profissão.

Na minha vida toda sempre estive produzindo, criando, alguns períodos mais intensamente outros menos, mas nunca fiquei sem criar, seja na pintura, escultura ou fotografia, só a cerâmica que não produzo mais, mas estou sentindo falta, logo vou retomar!

O curso me trouxe um momento de reflexão muito bem-vindo na loucura da minha vida, inclusive para tomada de decisões. Percebi o quanto estava deixando de fazer, produzir, criar e estudar me atualizar sobre artistas e processos, por estar muito sobrecarregada na parte docente. Acabei por me desligar de parte dos meus compromissos para abrir espaço na minha vida para esse suspiro criativo, percebi que preciso dessas propostas inquietantes de buscar conhecimento e de outras visões da arte, como estudamos no curso de Narrativas de formação: Arte e Experiências de Si. Nossas trocas foram muito importantes e significativas, aprendi muito.

Contudo, agora depois do curso, acredito ser de extrema importância o nosso olhar para o nosso próprio fazer, tanto na docência quanto na prática da arte em si, parar para refletir sobre nossa identidade, mudar se necessário, alterar nosso percurso sem saber o que virá, é difícil, mas muito inspirador.

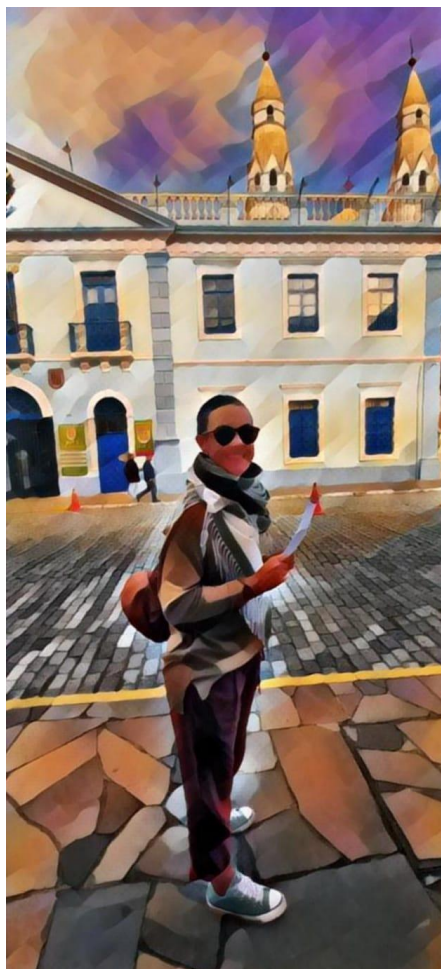


Figura 34: autorretrato Paloma

1.2. Interpretando as experiências e experiências de si na relação com Arte

Quando se trabalha em uma pesquisa que envolve vidas humanas, seus processos de formação e escritas pessoais, é preciso ter cuidado nas interpretações, mesmo de forma dialógica. Essa ética que está contida na própria hermenêutica, é que mantém a cientificidade do processo sem que haja um distanciamento entre quem pesquisa e quem participa e sem que haja uma busca pela verdade absoluta. Nessas pesquisas as “verdades” são individuais e fazem parte das “condições humanas do discurso e da linguagem” (Hermann, 2002, p. 83). Por isso, devo considerar os processos pedagógicos que envolvem cada narrativa como formas de compreensão e representação de si. Outra coisa a se considerar é que cada narrativa [auto]biográfica se constitui de uma práxis conduzida pela *hermenêutica de si*, na compreensão dos processos educativos, formativos de si e auto formativos.

Pensando dessa maneira é possível compreender que a análise dessas escritas não poderia ser feita a partir de um determinado padrão e nem apontar para

um único caminho, pois elas são parte dos componentes de constituem a subjetividade de alguém. Nesse sentido, a análise foi realizada pela interpretação hermenêutica que “amplia o sentido da educação para além da prevalência da normatividade técnico-científica, cuja origem se encontra na racionalidade moderno-instrumental” (Hermann, 2002, p. 83). Assim, a interpretação, pelo método hermenêutico, possibilitou a participação das/dos sujeitos como centrais na compreensão do problema, impedindo que fossem objetivados no processo.

Pensando nisso, que trarei, nesta parte, as consideração e análises tecidas a respeito de cada narrativa apresentada no item anterior, buscando o caminho da compreensão das experiências e das experiências de si na relação com Arte como processos formativos. Essas averiguações são parte da primeira etapa de compreensão das experiências de si como possibilidade de formação continuada, que será analisada no final desse capítulo, no item 6.3.

Para entender o processo relacional entre Arte e experiência, é preciso compreender como a imagem, seja ela qual for, mobiliza formações socioculturais, que modificam nossas formas de ser e agir. A função social e cultural da imagem é tão evidente no espectro da vida cotidiana, que estudiosos/as dos Estudos Culturais, como Douglas Kellner (2011) e William John Thomas Mitchell (2003), desenvolveram pesquisas aprofundadas sobre o uso da imagem e sua função política, epistêmico-metodológica na mediação da cultura. Além disso, teóricos da Cultura Visual como Fernando Hernández (2007) analisam a relação da imagem com a antropologia, a sociologia e a educação, através de uma abordagem pós-estruturalista e até mesmo feminista (Sardelich, 2006), para identificar as implicações de sua concepção na vida cotidiana.

É importante salientar que após um século de evoluções tecnológicas, que proporcionaram a disseminação de imagem em escala global, essas imagens continuam transformando sociedades no mundo todo, por meio de discursos e mensagens político-ideológicas. Ao mesmo tempo, as imagens mantêm uma estreita relação com a Arte e com a cultura, refletindo contextos históricos, hegemônicos, ideologias e paradigmas sociais, não apenas de forma representativa, mas pedagógica. Nesse sentido, é possível entender como a imagem artística, pode ter um efeito de dispositivo pedagógico quando associada a produção das experiências e experiências de si. Assim, entendemos que “objetos de arte são imagens

significantes e precisam ser interpretadas, e não apenas contempladas” (Rossi, 2006, p. 20), para que façam sentido para quem a lê.

A partir dessas informações, é preciso dizer como realizei o processo de análise interpretativa. No primeiro momento fiz uma leitura dinâmica em cada texto para conhecer as histórias de cada professora/or. A seguir marquei os pontos que apontavam para a reflexão sobre a produção das experiências a partir das relações com a Arte. No terceiro ponto de análise, busquei pelas convergências e divergências sobre os elementos pedagógicos e como compreendem a experiência na formação, considerando a pluralidade de ideias que constituem essas reflexões. Por último, averigui como cada participante avalia e/ou aponta seu processo de formação continuada, suas atuações docentes e práticas pedagógicas. Essa última análise será apresentada no item 6.3 deste capítulo.

Todos esses elementos participativos não serão separados por categorias, mas postos através da interpretação dialógica que farei com meu processo de formação e de experiência. Veremos agora a análise dessas competências averiguadas em cada uma das narrativas, através de uma construção dialógica que tenta unir cada uma delas na compreensão das experiências e experiências de si com Arte, como processo de formação. Começo então pela análise feita a partir da escrita de Hélio*.

As narrativas fornecidas por Hélio demonstram uma trajetória formativa que começa na infância – através das aprendizagens artísticas com seu pai. Nessa relação percebemos a construção de si através do afeto, da sensibilidade e da Arte. Sua história mostra como as experiências com a Arte apontaram para o seu caminho profissional, como elemento pedagógico da formação que o constitui como artista. Desse modo, percebemos as articulações experienciais em torno do processo formativo, que acontece das relações com outra pessoa, das aprendizagens com a arte, articulada a histórias de vida, como algo anterior à formação profissional.

Analisando o processo percebo que ele se constitui de referências e recordações que qualificam o que se *passa em si* como experiência formadora (Josso, 2004). A socialização dessas referências despertam novas aprendizagens ou a possibilidade de [re]descobertas para quem interage com elas. Da mesma forma como aconteceu durante meu processo de análise.

Enquanto eu lia a escrita de Hélio*, pensava em minha infância e trajetória e em como eu sonhava tanto em ser artista, ser pintora. Na adolescência eu fiz alguns painéis e faixas para aniversários e outras festas, sendo a única forma de praticar a

pintura. No início eu gostava de pintura, justamente por ter sido tão afetada pelo desenho e por essas atividades, mas me descobri na escultura, quando entrei na UFRJ lá pelo ano de 2006, quando tive a oportunidade de praticar essa forma de expressão. Antes disso, fiz várias coisas, assim como Hélio*, mas sempre quis ser artista, da mesma forma que ele. Enquanto ele descrevia sua infância, pude retornar à minha, lembrando que aos seis anos comecei a desenhar. Conforme Josso,

as experiências de transformação de nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar dos acontecimentos, de atividades, situações ou encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens (2004, p. 44).

A partir desses elementos, Hélio* constrói suas narrativas apontando que sua vontade em ser artista veio do trabalho artístico com seu pai e o encontro com a docência aconteceu a partir da experiência da atividade de prática docente. Ele descreve acontecimentos e momentos como forma de compreensão das experiências em sua formação. Na compreensão de sua análise, é possível perceber como o processo formativo depende das experiências com Arte, seja nas formas de aprender ou ensinar, nas construções pessoais ou nas formas de atuação.

Para mim esse processo ocorreu através do encontro com referenciais e aprendizagens sobre a educação que foram acontecendo quando minha filha ingressou na escola. A maternidade, me levou a estudar os processos de aprendizagem da infância, a psicologia infantil e a Arte nessa fase. Além disso, nas leituras de Paulo Freire encontrei o caminho de uma educação libertadora, que apontava para a consciência de si e do mundo em que vivemos. Foram essas experiências passadas que me forjaram na docência, como acredito que tenha ocorrido com Hélio*, quando percebe como as experiências da infância e da atuação docente transformaram seus caminhos formativos. Ou seja, tanto comigo quanto com ele, ocorreu um processo de reencontro memorial, com vistas a projeção no presente. Josso explica como ocorre esse processo:

As projeções de si que têm alimentado os momentos de reorientação são reexaminadas por sua significação no presente e pela colocação em perspectiva do futuro; explicitadas e questionadas na sua lógica de emergência (2007, 420).

Dessa maneira, as enunciações de experiências passadas ajudaram a compreender o presente e a projetar nossas aspirações futuras. Nesse sentido, acredito que essas experiências formativas tenham se tornado a base da formação de suas identidades e experiências de si. Outro ponto semelhante entre nossas reflexões docentes, é o desânimo com a docência, que compartilho com professor, principalmente, por conta dos ataques a educação. No entanto, são as lembranças de sala de aula, as experiências com Arte e as práticas pedagógicas que reacendem minha fé na docência. No término da análise, desejei que Hélio* encontrasse seu caminho formativo através das narrativas de si, e em sua construção enquanto artista/professor e professor/artista ou somente artista!

Após as compreensões e diálogos estabelecidos com as escritas de Hélio passo agora para análise das narrativas de Dandara*. Começo dizendo que a leitura de sua escrita proporcionou não apenas o conhecimento de aspectos de sua infância, até então desconhecidos por mim, mas, também a oportunidade de refletir sobre nossa trajetória de amizade, que já se estende por quase duas décadas, apesar de conhecermos pouco uma e outra.

Dandara* e eu nos conhecemos na faculdade, em 2006, assim que entramos no curso de escultura. Naquela época éramos inseparáveis, nos conhecíamos muito e sabíamos o que uma e outra gostava nas Artes. Sabíamos como cada uma produzia, almoçávamos juntas quase todos os dias, dividíamos comida, materiais, experiências, confissões, alegrias, tristeza, sonhos e decepções. No entanto as identidades vão se transformando conforme nos relacionamos com novas aprendizagens, com outras pessoas e em processos distintos. Desse modo, as escritas de Dandara* chegam a mim como uma ausência de tempos/espços e memórias que não conhecia.

Essa ausência memorial me fez conhecer uma outra Dandara*, que agora me conta que durante a infância era tímida, que mal se comunicava, mas que criava histórias, personagens e mundos. Quando li sua escrita, a ausência desses compartilhamentos, agora presentes, me levaram a minha própria infância. Durante a leitura, percebi que ao acessar suas memórias, revisei também fragmentos da minha própria infância, identificando experiências e interesses que voltam a nos aproximar. Ao examinar seus processos experienciais percebo em mim outros elementos da formação. Segundo Nóvoa “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (1997, p. 26).

Ou seja, assumimos diferentes papéis como pesquisadores que hora é forma, hora se forma – através de aproximações com as/os pares de atuação.

Dessa maneira, pude perceber alguns pontos em comum com as escritas de Dandara*, como o gosto pelo desenho de personagens e a criação de narrativas históricas. Experiências que inicialmente me direcionaram ao desejo de ser roteirista, posteriormente dubladora e, em outro momento, atriz. As histórias que eu mesma criava serviam como enredos para as encenações que gostava de realizar. Outro aspecto compartilhado refere-se à timidez que esteve presente durante toda a minha infância, que, embora possa parecer contraditória, diante de minha postura comunicativa e expansiva, me marcou de forma significativa. Conforme Josso,

a escrita narrativa e a reflexão sobre esta é um momento importante na designação do que foi formador num percurso, mas esse momento é tornado possível graças a uma atividade anterior em torno da elaboração da narrativa. Essa elaboração do relato impõe um primeiro trabalho de triagem, de estruturação, de balizamento das continuidades e descontinuidades que constitui [...] uma primeira abordagem do processo de formação (2010, p. 190)

Nesse sentido, compreendo que falar de minha infância, de minha timidez ou de minhas aprendizagens artísticas a partir das escritas de Dandara* é resultado de um processo anterior de reflexão, que retornou no processo de leitura de suas narrativas. Enquanto lia, me lembrava que o uso da oralidade exacerbada funcionou como uma estratégia para amenizar minha timidez e evitar o constrangimento frente à possibilidade de permanecer em silêncio em qualquer situação.

Essas reflexões desempenharam momentos de idas e vindas, entre passado e presente, que nos permitiram reinterpretar o passado a partir do que conhecemos de nós mesmos no presente. Dessa forma, tornamos, alguns acontecimentos que nos passaram, novas experiências, construídas na reflexão de si. Delory-Momberger analisa que “a metodologia da análise narrativa biográfica consiste num movimento de constante vaivém, enriquecendo-se ao mesmo tempo, entre as estruturas da narração e as estruturas da experiência” (2014, p. 299).

Nesse sentido, acredito que o curso possibilitou o resgate tanto de suas memórias formativas, quanto as minhas. Por meio da leitura de suas narrativas, pude igualmente revisitar aspectos do meu próprio processo de formação, transformando minhas experiências anteriores em experiência de si, da mesma maneira que pode ter

acontecido com Dandara*. Esse movimento de reencontro, mediado pela partilha e pelo diálogo com o outro, constitui, inclusive, um eixo central da minha pesquisa: compreender como os processos de formação docente subjetivos, emergem das experiências compartilhadas e das reconstruções nas narrativas de si.

Partindo dessa aproximações com Dandara*, depois de um momento reflexivo que trouxe muitas lembranças, principalmente pelo fato de termos sido amigas, passo para a análise dialógica das narrativas de Rafael*. Ele começa sua análise apontando para a dificuldade de construir sua narrativa a partir de uma das metodologias indicadas. Esse dado é importante de ser mencionado para compreendermos que, durante o minicurso, foram abordados os conceitos de *narrativas de formação*, *narrativas de si*, *narrativas [auto]biográficas* e *histórias de vida*. Como o projeto deixava claro a participação das/dos professoras/es na construção da pesquisa, era importante que compreendessem os conceitos das metodologias relativas à construção de escritas de si na pesquisa-formação.

Essa compreensão permitiu que suas escritas fossem organizadas, a partir da compreensão das experiências no processo de formação. Dessa forma, observamos que o professor relata como suas produções artísticas o conduziram o pensar em si e em sua identidade. Sua narrativa foi extremamente significativa, tanto pela qualidade da escrita quanto pela generosidade no compartilhamento das experiências que ele reconhece como constitutivas de sua formação docente e humana. É interessante observar que, em grande parte dos relatos analisados até o momento o vínculo com a arte se manifesta desde a infância — um aspecto que, inclusive, também se faz presente na minha própria história de vida.

Embora essa recorrência possa, à primeira vista, parecer um lugar comum de nossas formações, ela demonstra a pluralidade de possibilidades e de aprendizagens conduzidas por nossas experiências. Na interpretação de suas narrativas em diálogos com as minhas e de outras/outros participantes pude observar a revelação de elementos importantes que estão imbricados na produção de experiências entre Arte, vida e docência. A Arte e a vida, nesse sentido, mostram-se profundamente entrelaçadas especialmente no campo da formação docente desta área, em que as experiências podem partir da coletividade, de uma produção artística ou compreendidas na dimensão da experiência estética. Conforme Dewey:

A experiência estética é uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização, um meio para promover seu desenvolvimento, e, também o juízo supremo sobre a qualidade dessa civilização. Isso porque, embora ela seja produzida e desfrutada por indivíduos, esses indivíduos são como são, no conteúdo de sua experiência, por causa das culturas que participaram (2010, p. 551).

Ou seja, para o autor a experiência estética se desenvolve, como as demais experiências, a partir das nossas formulações culturais e histórias de vida, não simplesmente como uma contemplação espontânea. Portanto, mesmo nas relações com uma obra, a interpretação e a experiência passam primeiro pela experiência estética. No decorrer das escritas de Rafael* percebo essas relações entre identidade e cultura, na qual ele fala de suas investigações sobre *identidades culturais*. Isso é bem próximo do que fala Dewey na citação a acima sobre a experiência estética, já que dessa relação também se produzem identidades.

Em sua reflexão, o professor menciona que, caso tivesse participado presencialmente das aulas, teria enfatizado a importância da curadoria das imagens em conteúdos trabalhados em sala de aula, por elas serem atravessadas por nossos interesses e gostos pessoais. Concordo plenamente com essa perspectiva, pois ela está alinhada com a noção de experiência de si, conceito que venho discutindo ao longo da pesquisa. Para ser mais clara, acredito que a curadoria de imagens, perpassa a organização de uma atividade, pois tem a ver com nossos referenciais e experiências anteriores com as produções artísticas ou outras visualidades.

Investigar essa relação é compreender como nossas vivências singulares nos constituem enquanto sujeitos e atravessam nossas práticas pedagógicas, transformando nossas formas de ser e de agir no mundo como uma experiência de si. Como aponta Larrosa (1994), é precisamente a partir dessas experiências que nos tornamos capazes de promover transformações — tanto em nós mesmos quanto no contexto em que estamos inseridos. O autor nos convida a perceber como, nos processos vividos, *aquilo* que era inicialmente subjetivo pode ganhar objetividade e materialidade, tornando-se formação.

Ao longo da leitura, tornou-se perceptível, o entusiasmo do professor Rafael* pela atuação docente e seu desejo genuíno de contribuir para a transformação de outras vidas por meio da educação. Pelo que relata do minicurso, acredito que o processo tenha proporcionado contribuições relevantes para seu percurso formativo, fornecendo a compreensão de sua trajetória através das relações experienciais com Arte. Josso analisa

que “a compreensão daquilo que foi formador num percurso de vida exige atenção tanto para as competências adquiridas quanto para as tomadas de consciência efetuadas e os conhecimentos integrados” (2010, p. 200). Dessa forma, acredito que o minicurso e processo de escrita possam ter fornecido à Rafael* conhecimentos concernentes a sua formação e atuação docente.

Vejam os agora como foi esse processo para Samuel. Inicialmente, posso afirmar que ao interpretar sua narrativa, pude perceber com clareza o quanto a arte ocupa um lugar central em sua vida, constituindo-se como uma paixão que mobiliza e sustenta sua trajetória como professor-artista desde a infância. Essa reflexão é convergente com a de outras/os participantes que atribuíram esse mesmo sentido em suas formações. Talvez, isso seja próprio da arte em geral, já que são conhecimentos capazes de provocar catarses, de expandir as compreensões de mundo, produzindo olhares plurais sobre os cotidianos e uma aproximação dos sentidos, das subjetividades com o real. Segundo Martins e Guimarães arte é “uma linguagem, um saber particular, capaz de contribuir para um pensar atento sobre o cotidiano” (2024, p. 10), que desperta para olhares incomuns sobre o mundo.

Em um dos trechos da escrita de Samuel ele conta como a Arte sempre ocupou um papel central em sua vida, apontando para a centralidade da Arte em seu processo formativo. Dessa forma, ele sinaliza que desde a infância essa relação produziu um pensar em si, que o conectava às emoções mais profundas como outra maneira de estabelecer relações com outras pessoas. As palavras de Samuel produzem um exemplo claro de como a Arte é capaz de produzir uma série de experiências que auxiliam nos processos formativos, com vista à produção da experiência de si. Em sua escrita vemos claramente que a relação experiencial com as produções artísticas desencadearam uma hermenêutica de si e formas de investigação que valorizam as sensibilidades no processo de formação.

Talvez por isso, a Arte – volto a falar das Artes Visuais – seja capaz de produzir tantas experiências formativas, visto que articula uma série de sensações, ativando memórias, sensibilidades, relatos de vida e a compreensão de si. Dessa forma, é interessante observar como o relato de Samuel sobre o fazer artístico aparece não apenas como um exercício técnico, mas como um caminho para compreender, de maneira mais sensível, os processos criativos vivenciados por suas alunas e alunos.

Tenho pensado muito sobre como a dimensão de nossas experiências pessoais são fundantes da construção formativa e, conseqüentemente das práticas

pedagógicas. Essas experiências pessoais as quais me refiro também são constituídas das Artes e das nossas práticas em torno de nós. Quando nos reconhecemos como parte ativa dessas práticas, o trabalho docente se torna ainda mais significativo pois destaca o potencial participativo, de nós professoras/es. Percebo isso na forma como o professor estruturou seu texto, destacando cada ponto de sua análise reflexiva como um caminho reflexivo. No entanto, a utilização dos marcadores, em alguns momentos, pareceu interromper a continuidade da narrativa, deixando um vazio no aprofundamento de certas passagens. Logicamente, que falo da minha interpretação com relação a sua escrita. Ou seja, reconheço a minha dificuldade em compreender alguns processos reflexivos quando existe uma ruptura textual.

Das sínteses biográficas do professor Samuel, parte em uma viagem às análises e aventuras de Melissa. Para começar, devo dizer que a escrita da professora nos conduz a viagens imaginativas que vão transformando as percepções com relação aos processos de formação. Quando ela começa falando de sua infância com tantos detalhes, é possível imaginar uma menininha ruiva, sentada na mesa da cozinha de sua casa desenhando e usando tinta aquarela para colorir as imagens. Também é impossível não visualizar Melissa nos museus de arte ao lado de sua mãe, admirando as mais diversas obras e pensando em seus desenhos, em chegar em casa e desenhar coisas parecidas com o que viu no museu.

Esse processo narrativo e imaginativo que criei para Melissa tem a ver com minha própria história, talvez ela fale mais sobre mim do que sobre a professora. No entanto, há um ponto importante de análise: a capacidade da Arte de mover ideias, sentimentos, imaginação, processos criativos e a formação. Pois para minha surpresa, Melissa não possui formação em Artes Visuais. Sua paixão por essa área é proveniente de processos não-formais de educação. Segundo Martins e Guimarães (2024, p. 11) “a arte integra a experiência de ser, fazer e sentir, afeta tanto o momento presente quanto a perspectiva futura, considerando a dialeticidade da existência humana” no processo reflexivo.

Diante de sua escrita, foi uma surpresa descobrir que sua formação inicial é na Pedagogia, ainda que ela atue como professora de Artes na escola. Durante todo o minicurso suas participações eram muito ativas e persistentes, com propriedades de quem é da área de Artes. Tanto em suas atividades como nos momentos que participava das aulas síncronas. Essa informação é particularmente relevante, considerando sua desenvoltura sobre a compreensão da disciplina de Artes como

parte essencial dos processos educativos e formativos, seja de maneira autônoma ou integrada a outras áreas do conhecimento em propostas interdisciplinares.

Avaliando a escrita de Melissa, é possível notar que a Arte sempre presente em sua história de vida de maneira não formal, através de um interesse particular que transformou seu processo docente, mesmo sendo de outra área. Pensando nessas possibilidades, é possível compreender a importância das experiências em Arte na formação docente, seja ela qual for, no processo de consciência de si e na [re]construção da identidade. Barbosa (2012a) tem apontado para as mudanças e as possibilidades da Arte, na relação com outras áreas, no sentido de aproximar suas premissas com aquilo que Paulo Freire formulou em seu livro “Pedagogia do Oprimido” (1970), sobre nos tornamos sujeitos reflexivos e conscientes de nossas realidades para sermos capazes de transformá-las e nos transformarmos no caminho desse percurso formativo.

Dessa maneira, percebo na escrita de Melissa como suas análises sobre si e sobre as Artes demonstram os conhecimentos dessas relações de formas consistente e com profundidade reflexiva. Suas participações durante o minicurso foram imensamente produtivas, possibilitando ao grupo compartilhamentos ao longo dos encontros, que enriqueceram, significativamente, nossas percepções sobre as produções artísticas no processo coletivo de formação.

A capacidade da professora em estruturar as ideias de forma categorizada e com clareza temporal evidencia um compromisso com a construção de sentidos sobre a docência e os processos formativos nas relações com Arte. Esse tipo de escrita, ao mesmo tempo analítica e sensível, contribui não apenas para o seu próprio percurso formativo, mas, também para a reflexão de quem lê. Ao acompanhar suas narrativas, fui conduzida a revisitar minhas próprias vivências como professora de Artes na Educação Infantil, especialmente em atividades realizadas com crianças de cinco e seis anos. Seu relato despertou memórias afetivas e pedagógicas, em especial quando compartilhou que, em sua infância, o desenho ultrapassava a ideia da brincadeira e se apresentava como uma forma de sentir e experienciar a Arte.

A escrita de Melissa me remeteu, de maneira particular, a uma lembrança significativa: quando minhas educandas e educandos elaboraram seus primeiros autorretratos e, naquele momento, tomaram consciência de si enquanto sujeitos, reconhecendo suas identidades e características individuais no espaço-tempo da atividade. Através da narrativa da professora, pude resgatar a importância daquela

experiência e refletir sobre minha própria trajetória com a Educação Infantil, campo que mantenho profundo apreço e, confesso, certa saudade.

Ao analisar suas escritas fiquei profundamente satisfeita por saber que o curso contribuiu para ampliar suas percepções sobre práticas pedagógicas possíveis, especialmente ao promover reflexões a partir das produções de mulheres artistas, de suas histórias e das ancestralidades tematizadas por meio da Arte. As escritas da professora Melissa foram significativas na análise interpretativa da formação docente, desse modo, ela foi convidada a integrar o grupo que forneceu entrevistas após o término do minicurso. Essa entrevista tinha como objetivo aprofundar a investigação sobre os impactos do minicurso em suas práticas docentes; sobre quais artistas passaram a integrar seu repertório pedagógico; e sobre quais transformações foram percebidas após esse processo.

Saindo das análises de Melissa, parto em direção às escritas de Bispo* e suas incursões pelos aprendizados do *fanzine* e do universo *distópico do Cyberpunk*. No entanto, antes de caminhar por suas narrativas sobre os processos formativos em Arte, preciso reconhecer que sua escrita me tocou profundamente, especialmente por evidenciar aspectos que dialogam diretamente com minha própria trajetória. Novamente me enxergo nas narrativas de outro professor! Assim como Bispo*, levei um tempo considerável para seguir o caminho do que realmente desejava: a Arte. Ou melhor, as Artes Visuais. Fosse pelas circunstâncias da vida, fosse pelas projeções de meus pais sobre meu futuro profissional.

Bispo* conta que durante muito tempo trabalhou em diversas coisas antes de ingressar na faculdade de Artes. Trabalhando em empregos alienantes que não faziam sentido para sua vida. Isso é muito semelhante com minha história e com a de outras/outras participantes. No meu caso, ao concluir o ensino médio, ingressei, aos 19 anos, em um curso de Enfermagem, uma escolha que atendia às expectativas de meus pais, mas que não correspondia aos meus interesses pessoais. Esse percurso inicial me afastou temporariamente da formação acadêmica na área que me mobiliza até hoje: a Arte. Em 2006, quando entrei no curso de Escultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), finalmente, pude realizar o sonho de estudar o que eu queria e em uma universidade pública, em que os diálogos sociais são perene no processo formativo. Entendo que esta colocação possa parecer uma atribuição de valor, mas não é, é o reflexo de minha experiência formativa. Conforme Delory-Momberger,

a análise da narrativa de vida tem como tarefa distinguir os níveis de construção da narrativa e proceder, a partir da reconstituição de sua estrutura diacrônica e de seus encadeamentos de causalidade, a leitura de *indícios* significativos para o conhecimento dos fenômenos e dos mecanismos sociais (2014, p. 281-282).

Nas escritas de Bispo* é possível detectar algumas dessas casualidades em seu processo de formação. Em sua narrativa ele escreveu que sua escolha pela docência em Artes surgiu de uma relação experiencial de prática educativa, que o levou a pensar: "o problema é que eu acabei gostando da licenciatura". A frase provocou uma identificação imediata com minha formação, já que, inicialmente, eu queria ser artista, mas me apaixonei pela docência através da prática educativa. Além de carregar um tom leve e bem-humorado, sua afirmação revela como o envolvimento com a docência pode surgir de maneira inesperada e transformadora. Essa proximidade entre nossas histórias evidencia a proposta central do curso: criar espaços de partilha que nos permitam revisitar nossas experiências formativas e reconhecer elementos constitutivos de nossa existência a partir do encontro com as histórias de outras pessoas. Delory-Momberguer explica que:

A particularidade das interações humanas e, portanto, da realidade social, consiste em implementar atividade dotadas de sentido, em constituir-se em construções simbólicas que são, ao mesmo tempo, o meio pelo qual a interação se realiza e o fim que ela persegue: a interação como atividade significante (2014, p. 294).

Dessa maneira as relações que estabelecemos no minicurso, através de nossas escritas e análises, possibilitaram as relações de ação e sentido que ocorrem através do processo de linguagem e dos sentidos atribuídos aos referenciais de Bispo*. Considero que suas narrativas tenham contribuído com a compreensão da formação através de um memorial de vida, que nos permite perceber as potencialidades da Arte nas articulações das experiências e nas escolhas de vida, assim como as lacunas existentes no processo de formação. Conforme Josso:

Os referenciais que servem para pensar e dar sentido às experiências narradas são identificáveis pelos registros de expressão da narração e do vocabulário empregado; assim, é possível constatar o subdesenvolvimento de alguns deles em benefício de outros, a existência de lacunas ou, ao contrário, da palheta completa dos registros das ciências do humano, a partir dos quais o sujeito se situa em seu meio ambiente humano e natural (2007, p. 422).

Das vivências de Bispo* sigo para a interpretação das duas últimas narrativas. Iniciando pela de Cláudia, posso apontar que ela começa sua narrativa falando de mim, ou melhor, de algo que comentei durante o minicurso. A frase colocada é sobre um de meus apontamentos com relação a formação docente. Dessa maneira, Cláudia inicia sua análise pela alteridade, pela visão de outra pessoa, pela experiência narrada de outra pessoa. Temos então uma narrativa que se produz a partir do *princípio de alteridade*, posto por Larrosa (2011).

Da relação com minhas experiências narrativas, Cláudia inicia sua análise pessoal falando de sua atuação docente e das relações que estabeleceu com seus alunos e alunas. Seu processo de análise é baseado em acontecimentos pedagógicos e atuação docente. Em toda sua construção é possível notar a percepção de si, nas relações coletivas, na docência e nas experiências com a Arte.

Foi extremamente significativo ler sua escrita e acompanhar as reflexões acerca de sua escuta e interação com histórias de vida de outras pessoas. Essa era uma das propostas centrais do curso: possibilitar a compreensão da coletividade na formação, que ocorrem em espaços de partilha, nos quais a construção de aprendizagens se efetiva por meio do encontro com a/o outra/o. É nesse encontro que, inevitavelmente, percebemo-nos, questionamo-nos e transformamos nossas aprendizagens em experiências formativas. Conforme Larrosa (1994), a experiência não pode ser produzida no outro, mas é proveniente da relação de alteridade. Portanto, as partilhas que realizamos através das narrativas, das escutas e das interações, tiveram o potencial de deslocar percepções e provocar transformações profundas no modo como cada sujeito compreende a si mesmo e ao mundo.

Esse movimento é o que caracteriza uma experiência formativa autêntica: aquela que nos modifica, que atravessa nossas práticas e que [re]configura nossas formas de ser e de agir. Acredito que esse processo tenha ocorrido com a professora Cláudia ao longo do curso. A cada novo contato com a história de vida de seus pares, a cada escuta atenta às narrativas de alunos e alunas, a cada palavra de apoio e troca de saberes, ela se transformou. A docência se constrói dessas trocas constantes, mas também de uma reconstrução de si enquanto sujeitos em permanente formação.

Das narrativas de Cláudia, passamos as reflexões finais desta análise interpretativa, a partir das narrativas de Paloma, que percebo ter encerrado sua escrita com a perspectiva de mudança e de [re]encontros consigo mesma. Pelo que pude compreender, havia um objetivo claro de alterar o percurso da vida, da docência e de

modificar-se a partir das inspirações experienciais obtidas durante o minicurso. Sua escrita final traduz àquilo que fui tentando confirmar durante a tese – que a relação com Arte produz experiências formativas que quando acessadas e modificadas nas relações subjetivas se tornam experiências de si, que a fim e ao cabo, é um processo de modificação de si que possibilita a transformação pessoal como um processo de formação continuada.

Ler a escrita de Paloma e conhecer um pouco de sua trajetória, me levou a pensar em mim mesma, pois enquanto ela resistia à vontade estudar Artes, eu fiz de tudo para ingressar no curso. O interessante dessa divergência é que ela parte de uma convergência: nossa paixão pela Arte, pelas produções artísticas e pelo ensino dessa área. Ao acompanhar suas reflexões, percebi como, inevitavelmente, fui articulando suas experiências com minha própria história de vida e formação.

Essa partilha é valiosa, não apenas para mim enquanto docente e pesquisadora, mas, sobretudo para mim enquanto ser humano e em permanente processo de recriação, de reconstrução, aprendizagem e transformação. A formação é um contínuo processo pedagógico de renovação, constituído entre o individual e o coletivo, entre o subjetivo e o intersubjetivo. Nóvoa aponta que

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de [re]construção permanente de uma identidade pessoal” (1997, p. 25).

Acredito que, para Paloma, o minicurso também tenha representado essa possibilidade: a de lançar um novo olhar sobre sua própria trajetória, sobre seus processos investigativos e sobre a construção das suas identidades docentes e pessoais, de forma autônoma. Ao ler sua história, pude identificar nuances de uma reflexão formativa que se desenha desde a infância, incluindo tanto os aspectos positivos quanto os desafios enfrentados ao longo do caminho. Esse movimento é fundamental para a retomada de si, para a transformação social, pedagógica e para a produção de experiências singulares que, de fato, nos constituem, como foi apontado na maioria das narrativas compartilhadas.

Sua escrita revela, com sensibilidade, que esse processo lhe permitiu questionar-se e vislumbrar novos rumos para suas formas de ser, agir e ensinar. Esse é, certamente, um dos principais objetivos das pesquisas em formação que propõem

o diálogo e a escuta atenta: proporcionar espaços nos quais o sujeito possa revisitar suas histórias e projetar novos sentidos para sua atuação no mundo.

Todas as análises interpretativas construídas neste subcapítulo, me possibilitaram novos aprendizados, seja pelos encontros comigo mesma e [re]interpretações que fiz de mim, seja através dos compartilhamentos memoriais sobre a docência que me permitiram reavaliar minhas práticas pedagógicas. Considero que, além de ter aprendido com a riqueza das narrativas, elas também me mobilizaram no sentido de revisitar minhas próprias batalhas, caminhos e escolhas profissionais, na compreensão dos fenômenos experienciais que permeiam a formação em Artes. A partilha de todas as narrativas encontraram um ponto em comum: a de que a Arte produz inúmeras aprendizagens e algumas delas se transformam em experiências formativas. Todas elas denotam para a importância de valorizar os percursos singulares, as subjetividades e as relações experienciais com a Arte na compreensão do processo de formação continuada docente em Artes Visuais.

1.3. As experiências de si na retomada das formas de ser e agir docente como processo de formação continuada de participantes

Esse subcapítulo é escrito na tentativa de aproximar as interpretações das narrativas de professoras/es participantes e as minhas, no sentido de compreender as possibilidades da formação continuada através das experiências de si. Nesse sentido, antes de adentrar ao tema deste item, farei uma retomada sobre o conceito de experiência de si e suas possibilidades formativas, para esclarecer de que maneira o conceito teorizado por Larrosa (1994), pode ser compreendido na relação com a Arte e na formação continuada de professoras/es de Artes Visuais. Da mesma forma, esclareço que o objetivo da tese tem sido compreender a formação continuada a partir das experiências de si, interpretadas, através de análises hermenêuticas dialógicas entre minhas histórias e a de professoras/es-participantes, confirmando a horizontalidade da pesquisa e a importância de todas as narrativas para o processo.

Posto isso, é importante anunciar, que a interpretação das narrativas são realizadas no sentido de compreender como a experiência de si se manifesta nas narrativas e como ela pode ser compreendida como possibilidade de formação continuada. Nesse caso, a análise foi realizada com base nos estudos de Josso, sobre as transformações de si, que ocorrem nas experiências narradas e como essa

construção é possível em uma pesquisa-formação. Assim, o trabalho de análise não buscou apontar para uma única direção, mas amarrar as histórias de vida de cada participante (incluindo a mim, pesquisadora), na compreensão do processo de formação continuada.

Para compreender esse processo começo pela retomada do conceito de experiência de si, desenvolvido por Larrosa (1994), no qual ele busca em Foucault uma relação pedagógica na construção e modificação dos indivíduos. Apoiado nas *tecnologias do eu* (2008), desenvolvida por Foucault, no qual ele produz uma antologia histórica dos sujeitos, Larrosa aponta para a experiência de si como um processo de [re]significação e transformação. A fim de esclarecimento, a teoria de Foucault analisa as práticas e os processos que as pessoas operam sobre si mesmas através da subjetividade, transformando formas de ser, compreender e agir. A partir disso, Larrosa desenvolve uma teoria, na qual ele analisa que a transformação das experiências, desencadeadas por dispositivos pedagógicos, se convertem em experiências de si. Esse processo ocorre na reformulação de sujeitas/os que operam sobre si uma prática de mudança através de [re]significações dos dispositivos pedagógicos subjetivados em suas formações. Larrosa explica como desenvolve seu estudo partir dessa relação:

o que me proponho é sugerir uma perspectiva teórica, numa chave foucaultiana, para a análise das práticas pedagógicas que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo: essa relação na qual se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma, a experiência de si (1994, p. 37).

A citação do autor nos dá a primeira pista para a compreensão da produção das experiências de si nas narrativas [auto]biográficas de professoras/es ou mesmo nas minhas, se compreendermos os resultados das escritas, em que foram apontadas mudanças de atitude durante o processo de [re]significação das experiências que tínhamos de nós mesmas/os. Além disso, os resultados descritos através nas narrativas, apontam para nossos processos experienciais como um procedimento de transformação de nossas percepções pessoais. Esse movimento dependeu, logicamente, da ação reflexiva que aplicamos sobre nós, na perspectiva de mudança, por isso, que ela pode ou não acontecer durante o processo de uma narrativa de si, como percebi nas primeiras escritas de alguns participantes. Mesmo porque demanda

tempo e processo para que ocorra a reflexão de experiências e a produção da experiência de si.

Para que esse processo ocorra é preciso operar sobre os dispositivos e aparatos pedagógicos que fazem parte da formulação de nossas identidades e histórias de vida, transformando-os em aprendizagens de si, em experiência de si. Sob essa ótica, entendemos que é na produção da experiência de si (Larrosa, 1994) que ocorrerá um processo de consciência, retomada e transformação de si. Aliás a consciência é ponto fundamental do autoconhecimento e da retoma de si – pertencentes ao processo de experiência de si.

Podemos interpretar que o processo de retomada e de transformação de si constituem processos subjetivos, através das relações pedagógicas em que operam as ‘tecnologias do eu’. Nesse contexto, os aparatos e/ou dispositivos pedagógicos, compreendidos como objetos, tempos, espaços, imagens, compartilhamentos das histórias de vida etc., são transformados de experiências para experiências de si. Esse processo pode ocorrer no encontro com memórias, na retomada dos referenciais e na [re]interpretação de experiências pedagógicas transcritas em narrativas [auto]biográficas, como as que foram produzidas no minicurso.

A reflexão como prática de si permite que sujeitos assumam processos individuais e coletivos de transformação e mudança de atitude em suas formas de ser e estar no mundo. Dessa maneira, propus que, por meio da escrita, as/os participantes pudessem apontar o sentido produzido de suas relações formativas com a Arte e na reflexão da experiência, para que pudessem compreender os caminhos da construção da experiência de si.

A escrita sobre a formação de si, objetivada no minicurso, tinha como interesse compreender que relações estabelecemos entre formação docente e produções artísticas – entendidas como parte da formação pedagógica – em nossas formas de ser e agir docente. Acredito que através de procedimentos metodológicos investigativos, como as *narrativas [auto]biográficas* (Abrahão, 2003) de formação, *memoriais* ou *histórias de vida* que sistematizaram as experiências, foi possível compreender como participantes analisam suas formações, durante o processo de autoconhecimento. Conforme Abrahão

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres

humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento (2003, p. 80).

Assim, o trabalho de escritas de si, ou melhor, as narrativas de si, possibilitam uma reflexão sobre experiências que constituem os caminhos da formação e a reconstrução de si, através da retomada desses referenciais, como um processo de mudança que podemos entender como a experiência de si, teorizada por Larrosa (1994). Para ser mais clara, tentarei aproximar os processos de escrita de si com a teoria de Larrosa: ora se a experiência de si se produz na tomada de consciência dos aparatos e dispositivos que nos constituem, como um processo de mudança, podemos então entender que durante a escrita de si, em que ocorre uma reflexão e uma mudança nas formas de ser e agir, o processo nos leva, justamente, a experiência de si. E se toda mudança de si produz um autoconhecimento que promove uma mudança nos modos de ser, agir e estar no mundo, isso quer dizer que a produção de experiências de si possibilita a formação continuada.

É importante lembrar, que Larrosa (2015) aponta que a experiência não é o que acontece, mas tudo aquilo que nos acontece de modo subjetivo e único para cada pessoa, visto que “duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e [...] impossível de ser repetida” (Larrosa, 2015, p. 32).

Para o autor as experiências são definidas como aquelas que essencialmente tiveram algum impacto na constituição de identidades, como algo que deixa marcas, que passa e toca a quem é submetido por tal experiência (Larrosa, 1994). Essa experiência é diferente da experiência profissional, como expliquei em outro capítulo. No contexto da teoria de Larrosa (2015), a experiência seria como aquilo nos fabrica, que constitui nossa subjetividade e, que, pode ser [re]significada pra modificar a percepção que temos de nós mesmas/os para produzir a experiência de si. Dessa maneira, durante interpretação das narrativas, pude perceber que, em alguns casos, as/os participantes falavam de suas experiências na perspectivas de uma mudança de atitude em suas formas de ser e agir docente e/ou artista.

Nas relações entre nossas narrativas [auto]biográficas, pude perceber alguns dispositivos que competem as experiências, serem descritos no processo de retomada de si como formuladores das nossas formas de ser. Tais dispositivos, apontados na pesquisa como as produções artísticas de mulheres, conduziram

nossas narrativas pela busca interior de si, a qual Larrosa (1994) considera a fabricação do *eu*. Assim, ao interpretar as narrativas percebi que esses dispositivos foram se transformando durante a prática de si, quase como um processo terapêutico de reconstrução do modos de *ser* e *estar* no mundo.

A linguagem empregada durante as narrativas, além de cumprir uma função de aprendizagem de si e do coletivo, também tornou inteligível como ocorre o processo de transformação das experiências que *nos passa/que nos toca*. Delory-Momberger explica que “é, em particular, pelo trabalho de formalização operado na escrita, que a experiência pode se transformar em saberes transferíveis a outras situações e transmissíveis a outras pessoas” (2008, p. 93). Dessa maneira ao analisar as escritas de forma interpretativa percebi que essas experiências me afetaram de forma pedagógica, alterando minha formas de percepção sobre a docência e o processo formativo.

Na dinâmica dessa relação as produções artísticas ocuparam um papel central na construção pedagógica e no compartilhamento das experiências através das narrativas. Se pensarmos nas relações produzidas com as imagens artísticas, apontadas ao longo do estudo, como parte dessas experiências pessoais, entenderemos que o processo de aprendizagem de si ocorreu através de uma práxis autoformativa que levou à mudança nas formas de ser. Compreender essa abordagem implica entender que as produções artísticas assumiram um lugar pedagógico na reflexão de si e sobre as formas de estar no mundo.

Hernández (2014) salienta que para conceber o sentido pedagógico das imagens é preciso deslocar o conceito de pedagógico para os contextos não-formais de educação. Já Larrosa (1994) nos auxilia no entendimento dessa análise ao apontar que a diversidade de experiências que ocorrem das práticas pedagógicas não estão presente somente no ambientes formais de educação, mas em espaços que permitem a transformação de si. Dessa maneira, o conceito pedagógico se pluraliza em diversas situações, podendo acontecer, por exemplo, em um encontro religioso, em uma visita ao museu, em uma terapia de grupo, em uma manifestação, na apreciação de uma obra de arte ou mesmo em um encontro de formação, como ocorreu no minicurso.

a única condição é que sejam práticas pedagógicas, nas quais o importante não é que se aprenda algo "exterior", um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do "educando" consigo mesmo (Larrosa, 1994, p. 36).

Larrosa fala dessa relação nas condições de aprendentes, e como na pesquisa-formação todas e todos desempenham essa função, podemos incorporar essa ideia às nossas construções de escrita. O importante é compreender que as práticas comuns do cotidiano e/ou acontecimentos programados, como uma ida ao museu, ou a visualização de uma obra de Arte, quando assimilados no processo de aprendizado interior, possibilitam a retomada de consciência e a reconstrução de si, numa relação subjetiva de si para si.

Através de uma relação dialógica e interpretativa com esses aparatos, durante o processo das escritas narrativas, foi possível compreender como as imagens artísticas assumem uma posição pedagógica que opera diretamente no modo como nos relacionamos e percebemos o mundo sociocultural que fazemos parte. Essa análise além de [auto]biográfica, também diz respeito às escritas narrativas [auto]biográficas de participantes, as quais interpretei como reveladoras dos processos de conscientização de si e do coletivo e das visões de mundo ao qual pertencemos. Nos diálogos de nossas escritas, foi possível notar que o minicurso possibilitou aprendizagens socioculturais de modo individual e coletivo. Conforme Fiori (1997, p. 20) “ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo”, que dialogicamente se esbarram em pontos comuns e divergências para que possamos compreender nossas formações e identidades.

Nesse sentido relembro da narrativa de uma das participantes do minicurso, que revela em sua escrita a seguinte constatação: “isso é a arte sendo vista e nos remetendo a processos internos. Foi o que essas artistas me trouxeram” (Melissa, 2024). Formada em pedagogia e atuando, também como professora de Artes Visuais nos anos iniciais, Melissa aponta, que após a visualização de produções artísticas de mulheres, vislumbrou outras oportunidades de ensino e aprendizagens como um processo de reconstrução de si e mudança de atitude que podem ser interpretados como em processo de formação continuada que ocorre pela experiência de si.

Dialogando com suas palavras e pensando em meus processos formativo, percebo como atribuímos sentidos pedagógicos e formativos às nossas relações com Arte quando escrevemos sobre elas em um processo de encontros e desencontros que nos modificam no percurso. Ou seja, o procedimento de escrita da experiência, se transforma na experiência de si que nos transforma enquanto sujeitos de um processo de formação continuada. Desse modo, narrativas como as da professora,

potencializam o entendimento a respeito das relações experienciais com Arte que conduzem à formação continuada.

Outro importante relato que evidencia a importância de escrevermos sobre nossas relações com a Arte em narrativas [auto]biográficas, é a do professor-participante Samuel, na qual ele analisa as obras compartilhadas por mim, durante o minicurso, ressaltando que: “Todas essas três obras citadas, cada uma à sua maneira, expandiram minha compreensão do mundo e de mim mesmo, abrindo-me para novas experiências de conexão com a arte” (Samuel, 2024). Sua narrativa nos mostra como a partilha de experiências em um ambiente coletivo proporcionou uma consciência de si articulada com a dinâmica de ser e estar no mundo.

O minicurso, organizado por meio da pesquisa-formação, funcionou como um ambiente plural, em que tempo, formação, arte e atuação docente se interseccionaram na formulação do conhecimento sobre si e sobre a formação continuada de professoras/es de Artes Visuais. O projeto, que funcionou como uma espécie de *ateliê biográfico*, registrou histórias formativa de docentes, “unindo as três dimensões da temporalidade” (Delory-Momberger, 2008), no entendimento da formação de si e da formação continuada.

Essas análises construídas nas narrativas [auto]biográficas, permitem que vejamos como se articulam os processos internos de experiência e retomada de si, que desencadeiam na experiência de si, mesmo considerando as contradições e as distinções entre formas de narrar as histórias de vida. Isso porque, as histórias de vida ao serem narradas constituem um encontro autobiográfico que busca organizar e apontar que elementos se destacam na complexidade da formação. Vamos tentar entender essa interpretação a partir de Josso:

É possível pensar sobre a autobiografização como articulação, como abertura e ponte para o mundo, sem nunca ter deixado de pertencer a esse mundo. Como dinâmica de recomeço, como uma constante produção de si (2007, 237).

Percebemos que o processo da *autobiografização* que ocorre durante narrativa, configura-se como uma organização da existência e daquilo que sustenta a existência em si. Sem querer ser existencialista, mas compreendendo a existência a partir das experiências que nos compõem e, que, demarcam nossas formas de ser e está no mundo. O trabalho narrativo põe “em cena o sujeito que, ao iniciar esta reflexão sobre

si mesmo, inicia também um ato de auto orientação” (Josso, 2004, p. 60), no qual sua consciência é evocada para a compreensão de si e das formas de estar no mundo.

Conduzindo o estudo dessa forma, as narrativas puderam ser compreendidas separadamente, como reveladoras dos processos formativos e [auto]formativos das/dos professoras/es que fizeram parte da pesquisa. No entanto, se analisarmos o conjunto dessas escritas, incluindo as minhas, podemos notar que elas apontam para a compreensão da formação continuada como um processo que começa na retomada de si e de uma mudanças de atitudes que afetam as projeções do futuro, assim como as formas de ser e estar no mundo. Josso (2007) explica que as narrativas de si promovem saberes de si que constroem relações com o mundo e com os outros.

Produzidas da subjetividade essas análises apontam para o caminho em que “as pessoas em formação são progressivamente levadas a uma peregrinação que gera vários efeitos de sentido e tomadas de consciência” (Josso, 2004, p. 63). Nessa perspectivas de tomada de consciência, entendemos como se configuram as experiências de si nas narrativas realizadas por professoras/es, ao passo que compreendemos que “é a experiência de si a que constitui o sujeito, o eu enquanto si mesmo” (Larrosa, 1994, p. 53) em sua própria história. Quando compreendemos essas histórias dentro de um processo formativo, percebemos que elas revelam como a reflexão de si conduz à formação continuada. Essa continuidade da formação que é possível através da experiência de si possibilita compreender como a/o sujeito modifica a si mesma/o para reconfigurar sua presença no mundo.

7. Diálogos a posteriori sobre formação continuada de professoras/es de Artes Visuais: uma conclusão participativa

Toda pesquisa tem seu momento de encerramento, mas em pesquisas em Educação e formação docente não se tem um fim completo. As considerações finais de uma pesquisa sobre formação docente apenas delimitam a completude do trabalho acadêmico, apontando tudo que foi avaliado dos resultados e o que se concluiu do trabalho. Por isso, que essa última parte contará também com questionamentos e projeções para o futuro.

Antes de começar a analisar tudo que pôde ser concluído da tese, é importante apontar, que como a tese foi escrita com a participação dialógica de professoras/es praticantes, as considerações finais também foi organizada a partir da participação de cinco dessas/es participantes. Desse modo, o encerramento será feito a partir de uma análise que conversa com as entrevistas cedidas por cinco professoras/es, identificados por seus nomes reais, autorizados através de um termo de consentimento. As entrevistas aconteceram três meses após o término do minicurso.

Para a análise geral da tese, iniciarei com as conclusões a respeito da compreensão dos processos envolvidos na formação continuada de professoras/es de Artes Visuais. Essas considerações buscam apontar meu parecer sobre como foram construídas as discussões sobre a produção das experiências de si na relação com as produções artísticas de mulheres, nas escritas de professoras/es participantes e nas minhas próprias escritas.

Considerando o processo de construção da pesquisa e o desenvolvimento das questões, foi necessário elaborar um capítulo teórico que identificasse as bases epistemológicas do estudo. Nesse sentido, o capítulo 3 foi imperativo para analisar: as relações entre Arte, vida e formação, no qual demonstrei como essa aproximação pode ser evidenciada nas histórias de vida para a construção do conhecimento através de uma pesquisa-formação; e, para analisar as relações entre Arte e experiência na produção da experiência de si. Creio que o capítulo conseguiu introduzir como essas reflexões possibilitaram a construção da pesquisa e do minicurso como campo de pesquisa-formação para a compreensão da formação continuada a partir de mudanças internas possibilitadas pela experiência de si.

Acredito que as análises realizadas no quarto capítulo, organizado de maneira autobiográfica, tenha apontado como as produções de mulheres constituem minha

formação docente e produzem experiências que ajudaram em minhas reflexões internas, desencadeando processos de conhecimento de si. Creio que foi possível compreender que minha formação docente e humana é constituída por posicionamentos feministas, políticos e sociais desencadeados pela produções artísticas de mulheres. Desse modo, foi importante para o processo de construção da tese pensar em minha trajetória e tentar abordar, de modo atemporal, como as produções dessas mulheres se projetam em minha formação, na construção do minicurso e como elas são compreendidas como experiências que contribuem para a produção da experiência de si.

As narrativas pessoais permitiram que eu revelasse como ocorrem os processos de subjetivação das experiências relacionais com a Arte na produção de si. Do mesmo modo, acredito que esses apontamentos tenham mostrado como essas experiências foram produzindo reflexões internas, encontros com memórias e a reorganização de minhas identidades, à medida que eu narrava sobre o processo. Assim, creio que foi possível compreender como as narrativas de si possibilitaram a visualização de minha formação continuada atenuada pelas projeções de mudanças nas formas de ser, agir e estar no mundo.

Nesse mesmo capítulo, também consegui traçar os primeiros caminhos para o entendimento da formação através da relação com aparatos pedagógicos, entendidos como as produções de artísticas mulheres, na construção de minhas experiências e na produção de minhas experiências de si. Através das teorias de Larrosa (1994; 2015), foi possível analisar como são atribuídos sentidos subjetivos às obras analisadas e como essas experiências possibilitam um pensar em si que nos modifica produzindo a experiência de si.

Ainda no capítulo 4, apontei o porquê das produções artísticas de mulheres terem sido escolhidas para compor as atividades realizadas durante o minicurso, destacando a importância de suas obras no entendimento de si, na [re]escrita de si e nos processos [auto]biográficos. Com base em minhas experiências formativas com as produções dessas mulheres, identifiquei, baseada em aportes teóricos, como elas se projetaram em minha biografia e na forma como organizei as atividades pedagógicas do minicurso. Além disso, também foi possível interpretar, através de uma hermenêutica de si, como minha trajetória de formação continuada têm sido marcada pelas visualidades e contravisorialidades produzidas por mulheres.

Considero que a escolha pela pesquisa-formação e pela produção de narrativas [auto]biográficas possibilitaram uma aproximação entre o pessoal e o coletivo na compreensão da formação docente continuada, organizada em processos subjetivos e intersubjetivos na relação com a Arte. Creio que por meio de histórias de vida e da reflexão das experiências, foi possível ponderar que aprendizados, contradições e interesses comuns se projetam na compreensão da formação continuada do grupo.

No capítulo 5 desse estudo, mostrei como professoras/es de Artes Visuais, interpretam as narrativas produzidas por mulheres artistas, apresentadas por mim no minicurso. Essa primeira análise, realizada através da interpretação dos primeiros ensaios [auto]biográficos, demonstraram como cada participante atribuiu sentido às produções artísticas transformando-as, em alguns casos, em suas próprias experiências. Logicamente, não houve a produção de experiência para todas/todos as/os participantes mesmo porque, isso exige tempo, reflexão e uma abertura que permita o acontecimento de si, como é explicado pelo conceito de experiência em Larrosa.

Nesse capítulo, minhas interpretações foram feitas de forma dialógica, na qual respondi às narrativas [auto]autobiográficas de participantes com minhas próprias histórias. O capítulo 5 também mostrou as escolhas artísticas de professoras/es, através de seus breves ensaios autobiográficos sobre suas relações com essas imagens apresentadas. Dessas narrativas pude identificar, em alguns casos, a construção de experiências e em outros uma abordagem pedagógica das atividades que competem a atuação docente com relação a imagem apresentada.

Para continuar as reflexões finais sobre os resultados do minicurso e das narrativas [auto]biográficas, conto, a partir daqui com os diálogos realizados com as/os cinco professoras/es participantes que concederam entrevistas narrativas, três meses após o término do minicurso. Desse modo, serão apresentados alguns trechos das entrevistas que auxiliam no debate final sobre a possibilidade de formação continuada a partir das experiências de si, para que enfim seja feita uma conclusão participativa. Estes participantes aparecem com seus nomes reais, cedidos através de termos de consentimentos, sendo elas e ele: Paloma, Melissa, Cláudia, Letícia e Samuel.

Na análise geral do minicurso como campo de pesquisa e formação, pedi para que as/os professoras/es apontassem que relevância ele teve em suas formações docentes, avaliando como foi participar do processo. Suas respostas apontaram para

o minicurso como uma oportunidade de conhecimento de si e processo formativo. Em algumas falas foi possível perceber que o formato do minicurso, realizado de modo online, com encontros síncronos (gravados) e atividades em espaço virtual, possibilitou a participação mesmo daquelas/es que estavam trabalhando durante o horário programado do minicurso. Na fala de Cláudia, por exemplo, ela explica que: *Eu achei muito bom esse formato que tu ministrava nas segundas de noite, que estava trabalhando, não estava ali no momento, mas conseguia assistir depois. Isso foi muito pertinente [...] Mas o que eu gostei muito é que você tirou todas as dúvidas que a gente tinha. A gente podia perguntar depois no fórum. Tinha toda uma série de exercícios, trabalhos, que ocorriam no Fórum e, também no ‘Whats’* (2024).

A fala de Cláudia aponta uma conclusão importante sobre o minicurso e o processo de investigativo, no que se refere ao formato de sua realização. Sua fala indica que em muitos momentos, cursos promovidos em ambientes virtuais oportunizam a formação continuada de professoras/es que não conseguem tempo ou liberação de suas escolas, para participar de um curso presencial. Acredito que esses apontamentos possam indicar caminhos e soluções para formação docente continuada em outras propostas futuras. Embora, a internet seja um campo complexo, no qual ministrar cursos dependa dos contextos de cada participante, acredito que esses resultados sinalizem para importância da ampliação de cursos para formação continuada de forma interativa.

Para a organização do minicurso de pesquisa-formação, pensei nas possibilidades contextuais de cada professora ou professor participante. Isso foi importante para propor encontros síncronos, nos quais podíamos interagir como em uma aula virtual, ao mesmo tempo que ocorria a gravação da aula para aquelas e aqueles que não podiam acompanhar na data e horário agendado. Além disso, pensei na organização das atividades através da plataforma de aprendizagem como um ambiente de compartilhamentos. Desse modo, acredito que esse formato tenha possibilitado a participação de professoras/es de diversas cidades e em horários que encontravam disponibilidade para partilhar de seus conhecimento e saberes com seus pares de atuação. Posso confirmar, que esse formato, proporcionou uma interação coletiva, mesmo em momentos de leituras e visualizações das aulas gravadas, como nos conta Cláudia em sua escrita.

Nesse mesmo sentido, ao perguntar a Paloma sobre as trocas de experiências, podemos concluir sobre a importância do minicurso para a formação. Em sua

entrevista ela aponta: *na questão de troca de experiências são poucas as escolas que têm mais de um professor de Artes [...] e essa foi a melhor parte que achei do curso, essa troca que a gente tem, na questão de experiências em Arte (Paloma, 2024).* A interpretação da fala de Paloma permitiu identificar como algumas atividades produziram trocas de aprendizagens e propostas educativas que ao fim e ao cabo, se constituíram como um processo formativo. Essa análise qualifica a importância de se investir em pesquisas que proporcionem, também um processo formativo e partilhado.

Sua análise é confirmada na fala de Samuel que externa: *Acho que foi uma experiência única porque a gente como é da área da Artes, a gente não vê muitas oportunidades assim. Principalmente essa oportunidade quando tu tem essa troca de experiência. Não só troca de experiência, mas troca de vivências. E daí parece que tira aquela neblina que tem na frente dos olhos da gente que pensa como o artista de que vale a pena tu trabalhares com a educação, não só com a arte (Samuel, 2024).* Considero que sua colocação nos ajuda a perceber o quanto pesquisas participativas são produtivas na produção de formação continuada.

Da mesma maneira que trouxeram suas análises sobre o minicurso e suas aprendizagens, durante as entrevistas, também busquei contribuir com as minhas experiências, aprendizagens e questionamentos sobre como o processo se tornou formativo. Entendo que as trocas enriqueceram os conhecimentos docentes, de forma coletiva. Que as ideias de práticas docentes e as trocas de experiências produziram um tempo/espço formativo, que através da produção de experiências de si, possibilitou a formação continuada.

As narrativas feitas, *a posteriori*, com professoras/es contribuem para a apuração dos resultados embriçados na pesquisa sobre suas narrativas com relação as experiências com a Arte, o processo de formação e as mudanças de si compreendidas como experiências de si. Para entender essa análise no processo final da pesquisa, perguntei durante as entrevistas se algum tema tratado durante o minicurso despertou para a memória e/ou interesse de pesquisar a própria formação e/ou aprendizado. Para entender como isso procedeu, trago a contribuição de Samuel sobre o assunto: *O autorretrato. Tu se olhar, tu se vê! Acho que isso é a coisa principal pra qualquer pessoa. Como artista ou não. Porque no momento que tu pede pra se olhar e se retratar tu consegue se ver [...] e como estou vivendo essa vida de acadêmico, que eu não paro, tenho que tá sempre se vendo, se reinventando, se*

analisando, se revendo... então é uma questão que a gente não pode deixar se perder (Samuel, 2024).

A análise final de Samuel ajudaram a considerar um ponto importante da pesquisa, que é com relação a experiência de si na relação com Arte. Através de sua fala chego à conclusão de que as relações experienciais com a Arte, e, principalmente com determinados temas, produzem um processo reflexivo de si, de tomada de consciência que são determinantes para produção das experiências de si como formação continuada.

Considerando sua entrevista e das demais professoras, consigo apontar que o capítulo 6, no qual apresento os resultados obtidos de suas narrativas [auto]biográficas, tenha possibilitado a compreensão dessas relações experienciais com Arte no processo de formação continuada. Neste capítulo tentei direcionar a investigação, no sentido interpretativo e dialógico para chegar ao resultado sobre como as experiências de si se converteram em formação continuada. Para corroborar tais conclusões trago a fala de Letícia e Paloma sobre a pergunta que fiz a respeito das mudanças de atitude observadas após o minicurso, em suas formas de ser e agir: *Eu acho que o mais importante é saber que tu tem uma experiência docente. Isso foi mais importante! Isso foi muito bom (Letícia, 2024)!* Enquanto Letícia avaliou o processo como sendo uma experiência docente, Paloma apontou para o processo de uma outra forma: *Eu acho que esse olhar mais atento ao trabalho feminino. Eu tenho buscado as obras femininas pra levar pra sala de aula. Tenho buscado mais, cada vez mais! Normalmente eu coloco, se eu consigo, mais obras femininas do que masculinas (Paloma, 2024).*

Levando em consideração todas essas contribuições, pude construir as conclusões do estudo, ponderando que o processo investigativo que envolve outras pessoas, leva tempo de análise e interpretação. Entendo que foi preciso ter cuidado e ética para que suas contribuições não fossem subjugadas ou tratadas de forma hierarquizada por mim, que atuo na condição de pesquisadora-participante. Por isso mesmo, acredito que a pesquisa tenha demonstrado como essas análises foram realizadas no sentido de compreensão da formação continuada de professoras/es de Artes Visuais. Nesse sentido, procurei não desqualificar nenhuma das narrativas, mas apresentá-las como tangentes aos temas aplicados à minha pesquisa.

Acredito que a análise foi direcionada a fim de tornar aparente as convergências e distinções das histórias de vida e à relação de minhas percepções

com suas narrativas. Com relação ao meu próprio processo formativo, dentro da perspectiva de uma pesquisa-formação, acredito que ela tenha ocorrido em três momentos. O primeiro, se deu nos compartilhamentos realizados durante o minicurso, no qual percebo que tenha ocorrido aprendizagens e percepções *outras* sobre as produções apresentadas, mesmo naquelas que conhecia. Percebo que o mesmo aconteceu com a maioria, através da interpretação de suas primeiras escritas.

O segundo momento formativo ocorreu durante minhas escritas narrativas. Creio que no decorrer da escrita, enquanto reencontrava memórias, reinterpretava o passado e analisava as produções artísticas fui me [re]escrevendo, me modificando e produzindo novas percepções sobre mim que auxiliaram nas mudanças de minhas formas de ser e de agir e nas perspectivas com relação as prática docentes. Considero que esse processo tenha sido muito semelhante para as/os participantes, pelo que pude constatar na interpretação de suas narrativas. Para dar um pouco mais de ênfase a isto, trago a fala de Melissa: *a gente vai mudando! Depois do teu curso, por exemplo, esse meu projeto da consciência negra mudou completamente. No ano passado eu trabalhei com personalidades homens. Mas depois do curso eu disse: “não! Quero trabalhar com mulheres, narrativas de mulheres”. Eu já trabalhei isso, mas vamos mudar para aquilo... agora estou pensando muito em fazer uma faculdade de Artes.*

Por consequência, o terceiro e último momento do processo, ocorreu durante as interpretações das narrativas [auto]biográficas de participantes, que permitiram que eu me modificasse no processo, através das relações experienciais construídas das experiências compartilhadas por participantes sobre a Arte. Esse último processo é importantíssimo para entender que na pesquisa-formação existe a possibilidade de mudança de quem investiga. Assim considero de suma importância que esse tipo de pesquisa seja amplamente divulgada, compartilhada e reproduzida nos estudos em educação.

Acredito que durante a transcrição das narrativas outros olhares foram produzidos em mim, me ajudando a perceber as lacunas, as falhas e as ausências que permeiam a pesquisa e a mim mesma. Essas constatações me ajudaram a pensar no futuro da investigação, nos rumos que quero seguir para aprofundar ainda mais o debate, seja através de novas escritas, seja através de novos cursos ou de novas trocas com professoras/es sobre nossos processos de formação. Seja como for, percebo a importância de dar continuidade a pesquisa, visto que após as análises identifiquei algumas contradições e questões que carecem de outras investigações.

Além disso, sinto que a despedida do doutorado, me produz um vazio investigativo, uma incompletude que me encaminha para a continuidade da pesquisa em outras instâncias. Talvez em um pós-doutorado ou uma especialização, desde que aconteça como possibilidade de formação coletiva.

Mais de um ano após a realização do minicurso, sinto muita vontade de voltar a interagir com o grupo, de ouvir suas histórias, de sugerir que cada um aponte as lacunas de sua formação para pensarmos em outros processos de formação continuada. Creio que esses posteriores textos, encontros e trocas sociais, possam potencializar os aprendizados obtidos durante este estudo e auxiliar em novas compreensões sobre a formação docente inicial e continuada. Considero, contudo, que a pesquisa possibilitou momentos de interação e aprendizagens, na qual percebi movimentos formativos de todo o grupo, inclusive em mim mesma, que durante o processo, comecei a pensar em minhas próprias experiências e experiências de si.

Para concluir, acredito que o trabalho participativo além de eficiente para compreensão dos fenômenos que competem à formação, também possibilitaram a aprendizagem coletiva, especialmente a minha como pesquisadora, formalizando que a escolha pela metodologia da pesquisa-formação foi de fato, produtiva. Outro ponto conclusivo diz respeito a investigação das experiências produzidas da relação com Arte, que, acredito ter ficado evidente na maiorias das escritas narrativas, incluindo a minha.

Considero que a proposta de tese colocada sobre as experiências de si possibilitarem o processo de formação continuada, tenha sido comprovada, ao passo que percebemos como os encontros de si permitiram mudanças de atitude ou projeções de mudança, na maioria das narrativas apresentadas. Logicamente o mesmo não ocorreu na totalidade do grupo, o que confirma que a formação e autoformação são processos complexos, distintos, que ocorrem de variadas formas mesmo para um grupo que participa do mesmo acontecimento. Essas são algumas constatações que contradizem, principalmente, outros tipos de pesquisa, nas quais se procuram uma única verdade e nas quais as análises não ocorrem de forma qualitativa ou participativa.

Considero que ainda há inúmeras análises que poderiam ser realizadas nas leituras das narrativas [auto]biográficas, mas que não foram comportadas nessa tese. Analisar qualquer escrita de forma hermenêutica e dialógica depende de um envolvimento que deve considerar o tempo de si. Além disso, no espaço de uma tese

não é possível apontar todas as compreensões existentes, o que resulta em possibilidades de pensarmos em novas análises interpretativas dos dados restantes, através de artigos e outras escritas. Contudo, acredito que o estudo tenha conseguido organizar, os pontos de interesse de minha investigação através dos fundamentos que sustentam a tese proposta e das contribuições de professoras/es-participantes. Por último, acredito que o estudo estará sempre em andamento, com vistas a novas percepções, contradições ou alterações que ocorrerão, naturalmente, no decorrer do tempo, de meu próprio tempo, ou mesmo na retomada da pesquisa, na [re]interpretação das memórias e na retomada de si.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A Aventura do diálogo [auto]biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistêmico-empírica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**. Diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. p. 25-49.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Biografização/heterobiografização: elaboração memorialística de uma personagem auto(hetero)biográfica em formação docente. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, p. 1-29, 2023.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida de educadores/as sociais em pesquisa narrativa (auto)biográfica. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 16-23, 2020.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memórias, narrativas e pesquisa (auto)biográfica. **História da Educação**, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. **Actualidades Pedagógicas**, Porto Alegre, v. 1, n. 54, p. 13-28. 2009.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. Prefácio. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perini; SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**. Narrativas de si e formação. 1. ed. Curitiba/PR: CRV, 2013. p. 7-15.
- BARBIER, Jean-Marie. A vivência, a elaboração e a comunicação da experiência na análise das atividades. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**. Diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. p. 95-103.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.a.
- BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. 7. ed, São Paulo: Cortez, 2012.b.
- BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Vitória (org.). **Mulheres não devem ficar me silêncio**: arte, design, educação. São Paulo: Cortez, 2019.
- BANKS, Marcus. **Dados Visuais para uma pesquisa qualitativa**. Tradução José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e Técnica, Arte e Política. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet, 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Infância berlinense: 1900. Tradução João Barrento. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **A investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto/PT: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Pluralidade cultural. In: **Parâmetros Nacionais Curriculares Brasília**, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf> > Acesso em: 27/05/2000.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológico. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lucia Villas. **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmicos metodológicos. Curitiba: CRV, 2018.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio/ago. p. 157-164. 2011.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PRADO, Guilherme do Val Toledo; ARAÚJO, Mairce da Silva. Sobre pesquisa-formação, itinerários e diálogos. **Educação Unisinos**, v. 25, 2021.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. “E daí?”, afinal “Para que história?": das histórias e memórias sobre arte e educação como resistências. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v.10, n. 20, p. 56-71, nov. 2020.

BRYAN-WILSON, Julia. Feminismos, tecidos e resiliência. In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (org.). **História das mulheres, histórias feministas**: vol. 2, antologia. São Paulo: MASP, 2019. p. 151-208.

CAMPOS, Pedro Humberto. O “si-mesmo” com um “nós” e a partilha social da experiência. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lucia Villas. **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmicos metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. p. 197-210.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUI, Marilena. **Conformismo e Resistência**. Aspectos da cultura popular no Brasil. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

COSTA, Cristina. **A imagem da mulher**: um estudo de arte brasileira. Rio de Janeiro: Senac-Rio, 2002.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Arte contemporânea e educação infantil**. Crianças observando, descobrindo e criando. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. Tradução: Eliane das Neves Moura. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v.01, n.01, jan./abr. p. 133-147. 2016.

DELORY-MOMBERGUER, Christine. **As histórias de vida**. Da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo projeto**. Tradução: Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luís Passeggi. São Paulo: Paulus, 2008.

Delory-Momberger, Christine. Transformações e centralidade da narrativa de si na sociedade biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**. Diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. p. 25-49.

DUARTE JR, João Francisco. **A montanha e videogame**. Escritos sobre educação. Campinas/SP: Papirus, 2010.

DUARTE JR, João Francisco. **Por que Arte-Educação?** 22. ed. Campinas: Papirus, 2012.

DULCE, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirales**, v. 5, n. 1, p. 174-193, 2021.

FAVARETTO, Celso Fernando. Arte contemporânea e educação. **Revista Ibero-america de Educação**, São Paulo, n. 53, p. 225-235. 2010.

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p.25-42. 2018.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Vera Lúcia Chalegre; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Experiência e construção de si: contribuições da pesquisa (auto)biográfica para a formação de professores. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 57, jul-dez. 2017. p. 45-58.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Curso dado no Collège de France (1981/1982). 3 ed. Tradução: Márcio Alves da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo**. 1. ed. - Buenos Aires: Paidós, 2008.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. para uma mudança educativa. Tradução: Isabel Narciso. Porto/PT: Porto Editora, 1999.

GRAMISCI, Antônio. **Concepção dialética da História**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Civilização Brasileira, 1978.

GODINHO, Eliane. **O “artesanato de si” de mulheres assentadas do MST**: Um processo político pedagógico feminista pelo viés da Educação popular. Orientadora: Márcia Alves da Silva. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Os catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Tradução: Ana Duarte, Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pedagogias culturais: o processo de (se) constituir em um campo que vincula conhecimento, indagação e ativismo. In MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Pedagogias culturais**. Santa Maria: UFSM, 2014.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JEFFRIES, Stuart. **Grande Hotel abismo**: a Escola de Frankfurt e seus personagens. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. p. 373-383. 2006.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação. ano XXX**, Porto Alegre/RS, n. 3. p. 413-438. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para Si**. Tradução: Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Tradução Maria de Lourdes de Almeida. São Paulo: CORTEZ, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Meu herbário: narrativas experienciais vivenciadas em minha relação com o reino vegetal. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto)biográfica: (re)significações em narrativas autorais ao longo do tempo**. Curitiba/PR: CRV, 2024. p. 287- 304.

JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1. p. 19-31. 2012.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tadeu Tomaz da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

LARROSA, Jorge Bondía. Experiência e alteridade em educação. Tradução: autorização do autor. Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2. p. 04-27. 2011.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n. 19, 20-28. 2002.

LARROSA, Jorge Bondía. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

LARROSA, Jorge Bondía. **Tremores**. Escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2015.

LERNER, Guerda. **A criação do patriarcado: histórias da opressão das mulheres pelos homens**. Tradução: Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2012.

MACEDO, Roberto Sidney. **Compreender/mediar a formação**. O fundante da educação. Brasília: Liber livro, 2010.

MAGRI, André. Os trabalhos da memória: lavrar a própria vida. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Educação e experiência: narrativas em múltiplos contextos**. Ebook.1. ed. Natal: EDUFRN, 2021.

MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; Selva Guimarães. Experiência e arte: contribuições à formação docente. **Revista Cocar**. v.20 n. 38, 2024. p.1-16.

MINAYO; Maria C. de S., SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou complementaridade? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, p. 239-248, jul-set. 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: HUCITEC, 1998.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. Tradução de Claudia Rodriguez-Ponga Linares e revisão de tradução: Verónica Hollman e Ingrid Rodrigues Gonçalves. **Educação temática Digital**. Campinas/SP, v. 8, n. 4, p. 745-768. 2016.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Tradução: Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ed. Rev – São Paulo, Cortez. Brasília/DF: UNESCO, 2011.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, Porto Alegre, v. 8, n. 55, p. 69-81. 2021.

NAKASHATO, Guilherme. **A educação não formal como campo de estágio: contribuições na formação inicial de arte/educador**. São Paulo: SESI-SP, 2012.

NOCHLIN, Linda. Como o feminismo nas Artes pode implementar a mudança cultural. In: In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (org). **História das mulheres, histórias feministas: antologia**, v. 2, São Paulo: MASP, 2019. p. 72-84.

NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

NÓVOA, Antônio. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Tradução Maria de Lourdes de Almeida. São Paulo: CORTEZ, 2004. p. 11-17.

OYEWÙMÌ, Oyèrónké. Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 171-181

PAGNI, Pedro Angelo. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO Rodrigo Pelloso (org.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília/SP: Poises, 2010.

PARKER, Rozsika. A criação da feminilidade. In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (org). **História das mulheres, histórias feministas: antologia**. v. 2, São Paulo: MASP, 2019. p. 95-109.

PEREIRA, Jaqueline Mary Monteiro. **A experiência como princípio formativo nas trajetórias de professoras e professores da educação de jovens e adultos-EJA:**

memórias da formação docente. Orientador: Osmar Favero; coorientadora: Inês de Souza Bragança. 2018. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

PEZZATO, Luciane Maria; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ROSA, Camila Petrucci dos Santos. Memórias, escritas e diários em pesquisa-formação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 8, n. 23, p. 01-18. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTES, Alessandra Gurgel. **Patriarcado, cultura visual e formação docente: reflexões e narrativas de professoras de artes visuais**. Orientadora: Maristani Polidori Zamperetti. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

RAMALHETE, Mariana Passos. Galeria de perdas: a educação brasileira após o golpe (2016-2022). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, p. 1-23, 2023.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução: Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1994.

RJEILLE, Isabella. Histórias feministas: artistas depois de 2000. In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (org). **História das mulheres, histórias feministas**: vol. 2, antologia. São Paulo: MASP, 2019. p. 185-194.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**. Leitura da arte na escola. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, violência e patriarcado**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura Visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 36, n. 128, mai/ago. p. 451-472. 2006.

SILVA, Jaqueline Barbosa da; SANTOS, Samanta Gabriely Alves dos. Pesquisa (auto)biográfica e narrativas formativas: itinerários descolonizadores. **Revista debates insubmissos**, Caruaru/PE, v. 5, n. 18, p. 115-143. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Identidades inventadas: entre imagens, tramas e cenários do ofício do escritor. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura das imagens**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: UFSM, 2016.

TOURINHO, Irene. Imagens, pesquisa e educação. Questões éticas, estéticas e metodológicas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura das imagens**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: UFSM, 2016.

TVARDOVSKAS, L. S. **Dramatização dos corpos**: arte contemporânea e crítica feminista no Brasil e na Argentina. São Paulo: Intermeios, 2015.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. **Formação docente e autorreflexão pela arte:** práticas pedagógicas coletivas de si na escola. Pelotas: Editora UFPEL, 2017.
Disponível em: <https://repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/3803> > Acesso em: 20 jul. 2023.

Apêndices

A. Modelo do termo de consentimento utilizado para as/os participantes com nomes reais:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Pesquisador responsável: ALESSANDRA GURGEL PPONTES

Orientadora: Maristani Polidori Zamperetti

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação (FAE) -

Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Pelotas, RS

Endereço: Av. Rua Coronel Alberto Rosa, 154 – Centro – Pelotas/RS

Telefone 53 3284 5536 (PPGE/FAE)

Telefone (pesquisadora): 53 98159-4332 / e-mail: sanagurp@gmail.com

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. A/o participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material gerado para a publicação da Tese, relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. As escritas e transcrições serão usadas na íntegra, sem intercorrências minhas, no entanto, poderão ser reduzidas (mantendo a originalidade) caso seja necessário para ajuste textual. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através do meu endereço e-mail / WhatsApp, apontados acima. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPEL, pelo telefone: 53 3284 5536.

DECLARAÇÃO DA/DO PARTICIPANTE/COLABORADOR(A).

Concordo em participar da pesquisa *Arte e narrativas formação: experiências de si na docência e no processo de formação continuada*. Estou ciente de que estou sendo convidado(a) a participar voluntariamente da mesma.

PROCEDIMENTOS: Fui informado(a) de que o objetivo geral da pesquisa será: *investigar as transformações da docência em Artes Visuais a partir das experiências com as produções artísticas e os processos de experiências de si na formação continuada*, cujos resultados somente serão usados para fins de pesquisa. Estou ciente de que meu nome aparecerá na pesquisa de forma integral e com meu consentimento para que eu:

_____, apareça como
participante/colaborado(a).

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Não há riscos envolvidos. Não há previsão de avaliação da/do participante, mas do processo de formação continuada em relação à docência em Artes Visuais.

BENEFÍCIOS: O benefício de participar da pesquisa relaciona-se ao fato de que os estudos

serão incorporados ao conhecimento e divulgação científica da área de Artes Visuais. A contribuição voluntária para a pesquisa agrega sua participação na formulação de debates importantes para a área, para a formação docente em Artes Visuais e posteriormente nas situações de ensino/aprendizagem.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Aceitei em conceder minhas escritas e imagens de forma voluntária. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo.

Nome do participante: _____

CPF do participante: _____ DATA: ____/____/____

E-mail: _____

Obs: Este termo pode ser assinado através do SOUGOV

ASSINATURA DA/DO PARTICIPANTE

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

B. Modelo de termo de consentimento utilizado com participantes que mantiveram o anonimato:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Pesquisador responsável: ALESSANDRA GURGEL PPONTES

Orientadora: Maristani Polidori Zamperetti

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação (FAE) -

Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Pelotas, RS

Endereço: Av. Rua Coronel Alberto Rosa, 154 – Centro – Pelotas/RS

Telefone 53 3284 5536 (PPGE/FAE)

Telefone (pesquisadora): 53 98159-4332 / e-mail: sanagurp@gmail.com

Concordo em participar da pesquisa *Arte e narrativas formação: experiências de si na docência e no processo de formação continuada*. Estou ciente de que estou sendo convidado(a) a participar voluntariamente da mesma.

PROCEDIMENTOS: Fui informado(a) de que o objetivo geral da pesquisa será: *investigar as transformações da docência em Artes Visuais a partir das experiências com as produções artísticas e os processos de experiências de si na formação continuada*, cujos resultados somente serão usados para fins de pesquisa, respeitando meu anonimato. Estou ciente de que após minha participação nas aulas do curso: *Narrativas de formação: arte e experiências de si*, poderei ser selecionada/o a participar da pesquisa por meio de amostras e escritas realizadas durante o curso. Caso aceite o convite, fico ciente da *participação em uma entrevista com a pesquisadora*.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Não há riscos envolvidos. A identidade dos sujeitos da pesquisa será preservada, sendo apontada no estudo através de um apelido da/do participante.

BENEFÍCIOS: O benefício de participar da pesquisa relaciona-se ao fato de que os estudos serão incorporados ao conhecimento e divulgação científica da área de Artes Visuais. A contribuição voluntária para a pesquisa agrega sua participação na formulação de debates importantes para a área, para a formação docente em Artes Visuais e posteriormente nas situações de ensino/aprendizagem.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade será preservada em todas as etapas do estudo, e que minhas falas e escritas estarão relacionadas com o apelido escolhido por mim.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento *está sendo enviado por meio da minha conta no ambiente e-projeto, a qual acesso com a minha senha individual.*

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material gerado para a publicação da Tese, relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. As escritas e transcrições serão usadas na íntegra, sem intercorrências minhas, no entanto, poderão ser reduzidas (mantendo a originalidade) caso seja necessário para ajuste textual. As imagens serão mantidas como enviadas. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através do meu endereço e-mail apontado acima. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPEL, pelo telefone: 53 3284 5536.

Obs: Este termo pode ser assinado através do SOUGOV

ASSINATURA DA/DO PARTICIPANTE

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL: