

LUCIANA BORRE

BORDANDO AFETOS na formação docente


andarilha

LUCIANA BORRE

BORDANDO AFETOS na formação docente



andarilha

Reitor

Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes

Vice-reitor

Prof. Dr. Moacyr Cunha de Araújo Filho

Diretor do Centro de Artes e Comunicação

Prof. Dr. Prof. Walter Franklin Marques Correa

Vice-diretor do Centro de Artes e Comunicação

Prof. Dr. Murilo Artur Araújo da Silveira

Chefe do Departamento de Artes

Prof.ª. Dr.ª. Renata Wilner

Vice-chefe do Departamento de Artes

Prof.ª. Dr.ª. Roberta Ramos

Coordenadora do Curso- de Licenciatura em Artes Visuais

Prof.ª. Dr.ª. Luciana Borre Nunes

Vice-coordenador do curso de Licenciatura em Artes Visuais

Prof. Dr. Eduardo Romero

Catálogo na fonte

Bibliotecária Andréa Carla Melo Marinho, CRB-4/1667

B737b

Borre, Luciana

Bordando afetos na formação docente / Luciana Borre. –
Conceição da Feira: Andarilha Edições, 2020.=
210 p.: il.

Inclui referências.

ISBN: 978659918571-7 (Livro digital)

1. Artes visuais. 2. Formação docente. 3. Aprendizagem. 4.
Identidade de gênero na educação. 5. Gênero e sexualidade.
II. Título.

700 CDD (22. ed.)

LUCIANA BORRE

BORDANDO AFETOS na formação docente

“Bordando afetos na formação docente” é oriundo de pesquisa desenvolvida no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais - UFPB/UFPE e no curso de Licenciatura em Artes Visuais - UFPE, entre 2014 e 2019, sendo fomentada pelos Editais de Apoio à Pesquisa em Criação Artística - Proexc/UFPE (2019 e 2020), Apoio às Ações de Extensão Pibexc/UFPE (2018, 2019 e 2020) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - UFPE/CNPq (2015, 2017, 2019).



PROPESQ
PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS
DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROEXC
PRÓ-REITORIA
DE EXTENSÃO E CULTURA

fotografia de capa

Eduardo Romero

projeto gráfico e diagramação

Deisiane Barbosa

revisão pedagógica

Ana Paula Barbosa

Ingrid Borba

Liz Santos

Luana Andrade

Priscila Ferreira Agostinho

revisão final

Deisiane Barbosa

ensaio visual

Bordando afetos na formação docente. Luciana Borre.

Livro têxtil com bordado livre, à máquina, 2020.

Bordando afetos na formação docente é um livro têxtil que trata de práticas e experimentações artístico-pedagógicas repletas de narrativas autobiográficas da professora artista Luciana Borre. São vinte páginas com bordado livre, à máquina, que fomentam autoconhecimento e melhores relações interpessoais e afetivas na formação docente. Cada ponto criado sinaliza os descaminhos da formação da/o docente, como oportunidade inventiva, ou, a impossibilidade de apontar caminhos de qualificação profissional, como um dos motores de processos de criação.

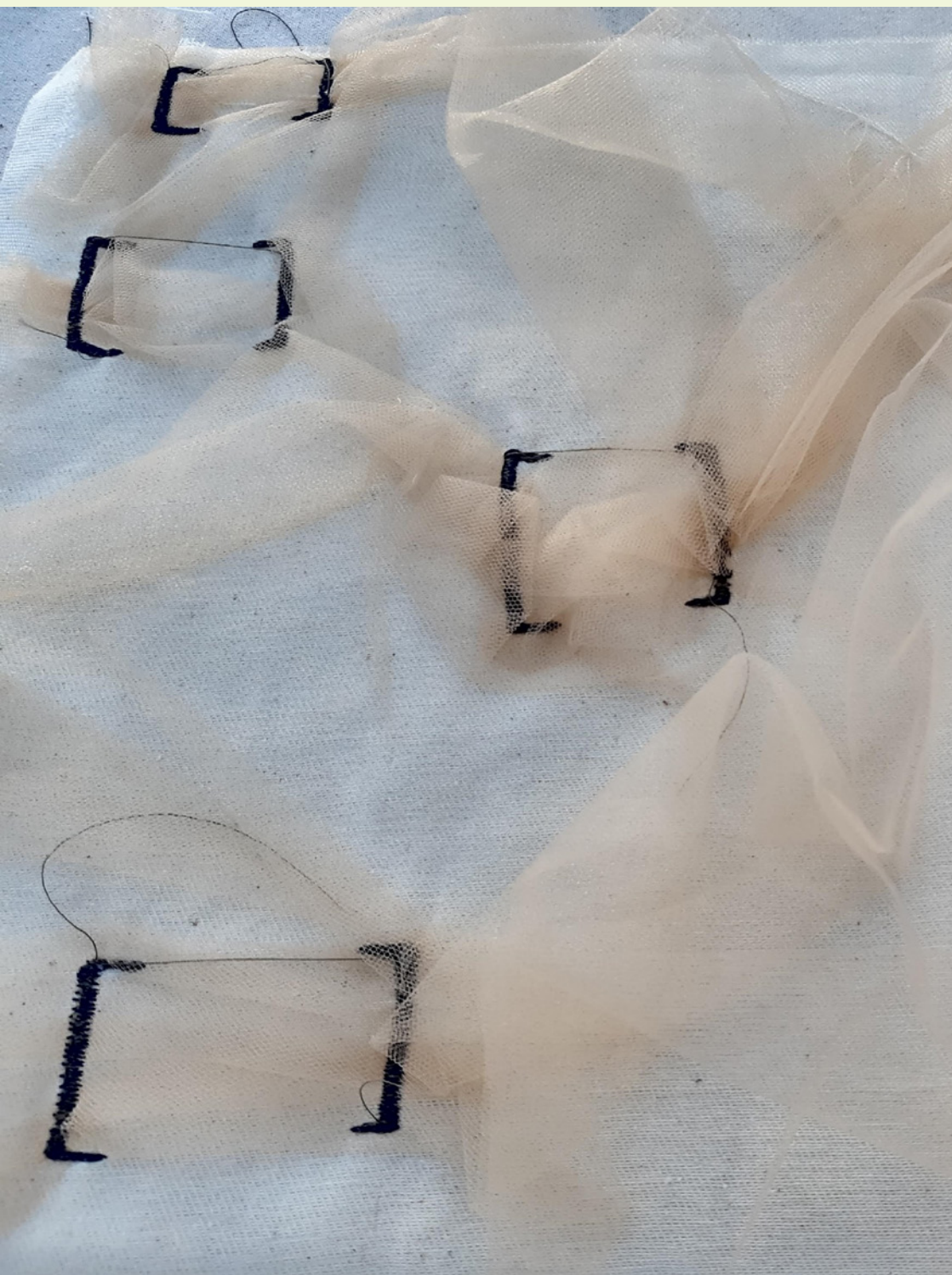
sumário

- 27 PUNTO AVESSO PERFEITO
apresentação de Carla Luzia de Abreu
- 31 PUNTO CONTORNO
apresentações iniciais
- 36 PUNTO ALINHAVO
aproximações da pesquisa narrativa
- 41 PUNTO A PUNTO
relato de uma vivência performática
- 48 MUITOS “NÓS” E PUNTOS ISOLADOS
sobre narrativas e a formação docente
- 56 PUNTO TRAMADO
memórias autobiográficas
- 60 AFROUXAR OS LAÇOS
relato de uma vivência performática
- 69 PUNTO MATIZ
a emergência das “pequenas narrativas”
- 85 PUNTO CRUZ
a escola como terreno das diferenças

PONTOS TRANSBORDADOS	105
sobre protagonismos na produção de artefatos culturais	
PONTOS DESFIADOS	114
sobre a educação da Cultura Visual	
DESALINHOS	122
sobre abordagens a/r/tográficas	
PONTOS VAZIOS	135
sobre formação docente	
“NÓS”	146
deslocamentos em Artes	
CAIXA DE RETALHOS	151
relato de vivências performáticas	
DESAVESSOS	163
para pensar sobre religiosidades	
LINHAS E BARRO	188
relato de uma vivência performática	
ARREMATES	193
conclusões	
PONTO REFERÊNCIA	202









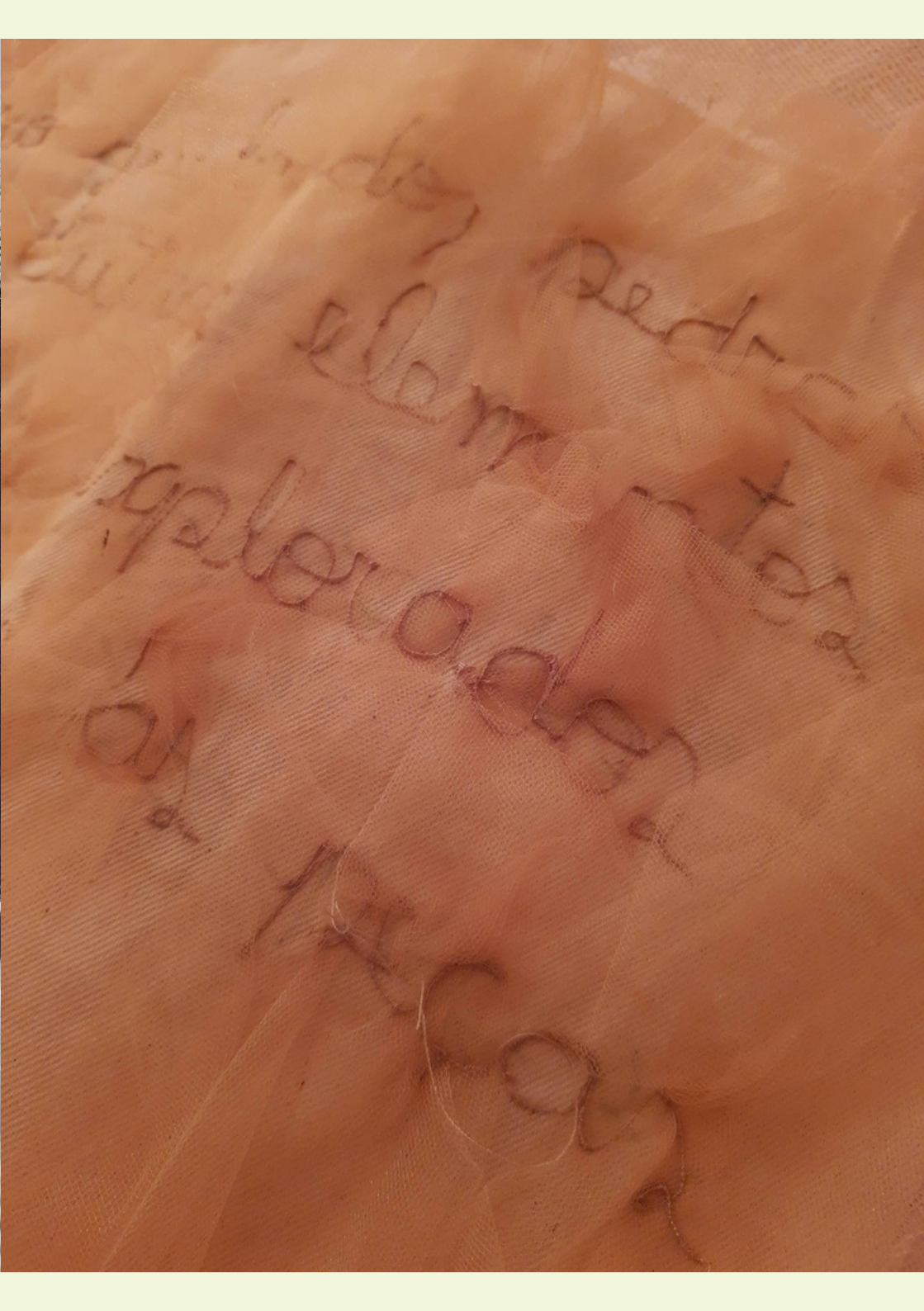
mãe
esqueça de mostrar
mez parrotos
naseladas.



Las nos general-
mente ficom
ocultos a revelar
generalmente
ingreso de
pentes

Assanhamento
de lornhas com
o não ter de
em deselegância
confusão, desleixo
desmazela

ntes
usa
tar



... de la ...
... Pedro ...
... Mama ...
... y ...
... Papa ...
... Cariño ...

Ponto Alenhardo

embora não

resolva proble-

mas nas peças

é muito útil

para solucionar

pequenas

urgências

O suporte
ideal
apresenta
maleabili-
dade

200
201
202

Sugere-se
praticar de
vulgar
para que o fluxo
da experiência unit
da se concretize
nos primeiros
pontes centenas



as melhores
tecidos apre-
sentam trama
desuniforme
e
resistência









Professora, olha
aqui! Me ajuda! Então
~~se~~ aprendiam que
para desfazer nós é
necessário afrouxar os
laços ao invés de

apertar a linha
emaranhada

Resultados

detalhes

detalhes

de uma dezor

temperatura

Remember
the bridges
of remembrance
in childhood



PROVA-SE

PROVA-SE

Quando as tramas
são desfeitas se
torna ferramenta
de controle de
territórios afetivos
e espirituais,
é hora de
conhecer novos
pontos.

ponto avesso perfeito

apresentação de Carla Luiza de Abreu

O que torna as peças têxteis fortes, duráveis e sensíveis são as possibilidades de partilha, os convites para a prosa, os compartilhamentos de pontos.

Há livros que desejamos ler antes mesmo deles existirem. São livros que liberam aromas, soltam fios de memórias e despertam afetos, fazendo-nos mergulhar em outros estados de entregas que nos tornam cúmplices de suas ideias. São livros que preenchem lacunas e nos convidam a repensar práticas e a duvidar de algumas certezas. Este, de Luciana Borre, é tudo isso e um pouco mais. Em *Bordando Afetos na Formação Docente*, a autora/artista apresenta algumas de suas experiências e pensamentos íntimos, dialoga com análises teóricas, relatos e inquietações que permeiam suas práticas como docente e pesquisadora.

O ritmo da leitura é intenso e é possível ler o livro em um só fôlego, deixando-se seduzir pela trama de ideias, narrativas

e imagens que vão sendo bordadas ao longo de suas páginas. O entrelaçamento dos pontos é costurado a partir da transversalidade entre a docência, os processos de aprendizagem e a abordagem de gênero e sexualidade – aproximações ainda pouco exploradas pelas publicações e pesquisas na área do ensino de Artes Visuais.

Aspectos como os papéis e a identidade de gênero, correspondentes ou não à ordem normativa, são questões que ainda necessitam de muitos estudos sensíveis ao contexto e às possibilidades que se abrem a partir desse enfoque. Neste livro, Luciana Borre se compromete conscientemente com essa perspectiva que, embora ganhe cada vez mais peso nas esferas teóricas, ativistas e feministas, ainda possui uma aproximação tímida nos processos epistemológicos e metodológicos de formação docente em Artes Visuais.

Trata-se de uma área que ainda está aprendendo a estabelecer as “prioridades” nos diversos campos de disputas e arenas que constituem o ensino de Arte, sobretudo em um país onde a precariedade dá tom ao sistema educacional. Tal situação leva assuntos como gênero, sexualidade, opressão e desigualdade a se tornarem incômodos – dada as tensões que esses temas ainda despertam. Portanto, acolher determinadas temáticas e engendrá-las nas práticas pedagógicas e artísticas requer um posicionamento político corajoso – especialmente em tempos de ideologização dos discursos e das representações, das identidades e dos corpos, dos gêneros e das sexualidades.

Luciana Borre demonstra que prefere o exercício da contracorrente e esboça uma paisagem muito mais complexa sobre o ensino de Artes Visuais. A obra está organizada em dezoito seções e a narrativa transpassa o período de 2014 a 2019. Em sua base estão as vivências da pesquisadora e das dez colaboradoras: Ana, Suelen, Priscila, Clarissa, Luana, Jacilene, Alice, Natalia, Ingrid e Liz. As experiências descritas traduzem uma trajetória profissional cheia de nuances e sutilezas, em que as formas de negociar os desejos, as tensões e os conflitos passam, necessariamente, pela gestão dos afetos, das identificações e da construção coletiva de conhecimento.

Este livro significa uma recusa em esperar “momentos melhores” para tratar de assuntos “delicados”. Em tempos de pandemia e necropolíticas, deixar-se envolver pelas tramas, pelos pontos, nós, alinhavos, desalinhos e laços que esta obra apresenta, é um gesto político significativo. Especialmente às pessoas que não se satisfazem com migalhas de liberdade para pensar as práticas pedagógicas, as pesquisas e as metodologias dos processos de ensino e aprendizagem em Artes Visuais.

Bordando Afetos na Formação Docente é uma contribuição importante para entender o significado de investigar desde uma perspectiva autobiográfica, um tipo de investigação que supõe criar relações de via dupla entre o eu e o mundo, para dar sentido aos contextos e atuar sobre eles. A partir dessa abordagem, Luciana propõe refletir a partir de suas práticas cotidianas, das subjetividades íntimas e coletivas que decorrem do seu trabalho como docente, pesquisadora e artista. A autora reivindica o risco e o direito de identificar as vulnerabilidades e usá-las como suporte para tecer espaços de afetos, alianças e cumplicidade.

As reflexões costuradas a cada seção nos levam ao cotidiano considerado banal, às práticas do dia a dia, àquilo que vemos e sabemos existir por meio da naturalização dos discursos. Mas é justamente no cotidiano onde são desenhadas as arestas de nossas identidades e, também, o lugar no qual podemos questionar o seu direcionamento simplificado, binário e caracterizado pelas desigualdades.

Nas instituições de ensino, essa realidade não é diferente. Discutir e propor ações pedagógicas baseadas nas representações de gênero e sexualidade, seja na educação básica, na graduação ou na pós-graduação, ativa as possibilidades para transformar a percepção sobre o cotidiano e identificar quem são e quais necessidades possuem as pessoas que participam dos processos de formação.

A reconfiguração do sujeito docente é a proposta de Luciana Borre. Neste livro, ela sugere outra forma de pensar a docência, reconhecendo que a prática e a teoria mantêm uma relação dialógica com a vida e seus contextos. Esse direcionamento exige

assumir uma dimensão social coletiva e integrada às realidades socioculturais e muda a relação que mantemos com as hierarquias, descortinando, também, as fronteiras que demarcam o lugar dos sujeitos no sistema educacional.

Bordando afetos na formação docente cria aberturas que convocam outras formas de exercer a docência. A abraçar práticas pedagógicas em que os eixos centrais são as problemáticas nas relações de poder e a maneira pela qual elas nos afetam quando somos confrontadas com as posições de privilégio e subordinação. A distribuição desigual sobre as formas como podemos estar no mundo acaba sendo o tecido de fundo pelo qual Luciana cria os interstícios dos pontos de seu bordado. Portanto, é no cruzamento dos nós onde encontramos os espaços para a reflexão crítica sobre a naturalização e a falsa transparência que esses privilégios mobilizam nas práticas cotidianas.

Por tudo isso, este livro é muito desejado. Trata-se de um convite sedutor para revisitarmos nossas práticas, questionar nosso papel dentro das universidades e realizar uma reflexão sobre os posicionamentos que podemos assumir diante das transformações vivenciadas em todos os âmbitos da vida. Trata-se também de um convite para questionar e, se possível, destruir as relações esculpidas na indelicadeza, na falta de (auto)crítica e na ausência de alteridade que muitas vezes conforma o ambiente educacional.

Meu desejo é que sua leitura seja como acariciar um tecido bordado. Que esse tatear possa oferecer momentos de surpresas e reflexões, deixando-se afetar pelas texturas modeladas em palavras e pelas imagens a cada página. Boa leitura!

ponto contorno

apresentações iniciais

É considerado o ponto básico do bordado, no qual a linha contorna uma imagem previamente traçada no tecido. Sugere-se práticas de silenciar para que o fluxo da experiência vivida se concretize nos primeiros pontos de contorno.

Entrei na sala e ocupei a mesma cadeira das últimas sete aulas. Vendi meus olhos, cerrei meus lábios e fiquei parada durante o tempo previsto para o encontro. Tive medo de que elas/eles fossem embora ou, na pior das hipóteses, que fizessem qualquer tipo de intervenção de “mal gosto” em meu corpo. Eu estava ali, vulnerável, sem defesas, sem palavras, sem olhar. Sentia apenas – e vigorosamente – a vibração do grupo e o tremor de meu corpo. Os comentários iniciais sinalizaram surpresa e indignação. Os primeiros toques demonstraram simpatia pela proposta e certo grau de empatia. Depois de alguns minutos escutei “a professora não vai dar aula?”. Neste momento, tive certeza de que aprenderia algo sobre a docência.

Ausentei minha voz, meu olhar, meus posicionamentos ideológicos e planejamentos. Mesmo assim meu corpo exerceu

liderança. Acreditem: sentar, tapar os olhos e silenciar foi uma atitude egoísta. Precisava disso para repensar minha atuação como professora e tinha necessidade de desafiar convicções. Reconhecia a importância de parar com tantos afazeres do dia a dia para refletir sobre minha atuação.

Nas terças-feiras costumava planejar as aulas dos componentes *Estágio Curricular Obrigatório* e *Metodologia do Ensino das Artes Visuais*. Relia as indicações bibliográficas, levantava discussões acerca do campo de trabalho e das experiências das/os estudantes como docentes. Imersa em conceitos, inúmeros slides e dinâmicas, li “quando as pessoas estão sentadas em cadeiras tradicionais, pensam de modo tradicional. Se o desejo for o de promover mudanças, é necessário remover o lugar onde estão sentadas”. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 23)

Dei-me conta de que sempre chegava antes, organizava as cadeiras em círculo, preparava a dinâmica do encontro, ligava o equipamento audiovisual e sentava no mesmo lugar. As/os alunas/os chegavam e sentavam-se longe de mim. É como se meu lugar – físico e idealizado – fosse demarcado por uma posição que impedia as coisas de serem diferentes.

Durante as horas em que fiquei imóvel fui presenteada com carinho nos cabelos, *selves* e declamação dos meus poemas preferidos. Internamente, ri muito – queria dar gargalhadas – com a evidente culpa que a turma carregava por não ter lido os textos indicados nas semanas anteriores. Depois disso, uma discussão teórica pertinente foi travada e fui esquecida por alguns minutos.

Transmitia, compartilhava ou construía conhecimento em conjunto? Como promovia o protagonismo destas/es estudantes durante as aulas? Como práticas de silenciar proporcionariam ressignificações em minhas/nossas ações pedagógicas? Como remover-se dos lugares tradicionalmente demarcados do saber? Como, onde e quem tem prestígio ou credibilidade para narrar suas histórias?

Práticas de silenciar interrompem – momentaneamente – o barulho das palavras. São valiosas quando é necessário mais ouvir do que falar, mais pensar do que agir. Não se calam, mas privilegiam aprender escutando o outro. São importantes quando buscamos

autoconhecimento e para quando somos confrontadas/os com os desafios e os desmascaramentos de verdades que habitam o nosso eu. Na busca do outro, silencie!

Considero tal prática como o “ponto contorno” desta pesquisa “previamente traçada”, mas que investiu em vivências cotidianas para concretizar os primeiros pontos de investigação, entendendo que “a experiência vivida é a respiração do significado. No fluxo da vida, a consciência respira significado em um movimento oscilante: uma tensão constante entre o interno e o externo”. (MANEN, 1990, p. 36)

E se todas/os professoras/es soubessem o poder que têm ao silenciar? O que poderiam conquistar? Se as/os professoras/es soubessem que sua presença educa? Se elas/eles soubessem que suas ações marcam, deixam heranças e, algumas vezes, criam feridas? É possível que mudassem as cadeiras ou a maneira que sentam nelas. É possível que investissem na falta de palavras e que seus primeiros pontos de contorno estivessem na escuta atenta do outro.

Ao estabelecer conexões com as narrativas das/dos estudantes, dei-me conta do quanto elas/eles estavam dispostas/os a se revelarem e o quanto buscavam outros modos de se sentarem. Diante da pergunta “a professora não vai dar aula?”, espero que a resposta seja sempre: não!

Bordando afetos na formação docente trata de muitas práticas/experimentações compartilhadas do silenciar. Apresenta uma investigação viva e repleta de vozes, construídas ao longo da formação pedagógica de dez estudantes, no curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco. Ocorrida entre 2014 e 2019, a pesquisa buscou entender como aconteceu a formação dessas educadoras (suas práticas de silenciamento), mapeando embates, enfrentamentos e possibilidades que professoras/es em processo de formação inicial encontraram, relacionados às questões de gênero e sexualidades, nos âmbitos formal e não formal de ensino.

A proposta de pesquisa narrativa a/r/tográfica marcou os passos desta investigação, na qual busquei diálogo, cooperação e cumplicidade, mediante a troca de pontos de crochê e de bordados,

no compartilhamento de narrativas de vida e silenciamentos, nos primeiros traços dos pontos contornos e na produção de imagens e/ou artefatos culturais, com Ana, Suelen, Priscila, Clarissa, Luana, Jacilene, Alice, Natalia, Ingrid e Liz Santos.

Juntas, investimos em nossas formações artístico-pedagógicas, acreditando que melhores relações interpessoais e afetivas acontecem através de relatos e registros narrativos que transbordam ao outro, a partir de experiências de autoconhecimento.

Neste caminho, entendemos o currículo como arena de disputas, jogos de poder e fonte de possibilidades pedagógicas nas/pelas diferenças; descentralizamos conhecimentos no processo de aprender e ensinar; apreciamos encontros e desencontros com as vivências do cotidiano; legitimamos atravessamentos das pedagogias culturais nas aulas e nas investigações que realizamos; valorizamos incertezas no processo de pesquisa, a partir de interpretações impregnadas por experiências de vida (BORRE, 2015); trouxemos à tona narrativas de experiências vividas e investimos em processos de criação em Artes Visuais.

A relação da narrativa a/r/tográfica neste conjunto de ideias não vê separações entre processos de criação poética, práticas de ensino-aprendizagem e de pesquisa. Aprender e entender com as estudantes sobre seus processos de formação docente e criar estratégias de pesquisa narrativa a/r/tográfica foram formas de interpretar o mundo; de investigá-lo de maneira crítico-reflexiva e de transformá-lo, mesmo que em relações microfísicas, permitindo “transformar-se em alguém que não seja aquele que já é”. (CHARRÉU; OLIVEIRA, 2015, p. 208)

Minhas ações como educadora foram reconfiguradas durante as práticas de silenciar. Aprendi, por exemplo, que deveria priorizar o rompimento do planejamento das aulas – conteúdos e atividades – para a inclusão de questões específicas levadas pelas/os estudantes. Com o tempo, ocorreu um verdadeiro processo de invasão de subjetividades que desencadearam tópicos de discussão diretamente vinculados com suas práticas educativas. Assim, “o imprevisto, a incerteza, o imprevisto e a inventividade assumem-se,

então, como palavras-chave a perseguir na formação de professores na contemporaneidade”. (CHARRÉU; OLIVEIRA, 2015, p. 196)

Entre(tecemos) nossas histórias pessoais, revivendo/lembrando fatos passados que nos constituíram como mulheres e profissionais da educação; traçamos possibilidades e apropriações que legitimaram nossas ações pedagógicas para o trabalho com questões de gênero e sexualidades, em espaços formais e não formais de ensino; desalojamos visualidades comuns e criamos novos espaços de naturalização; buscamos mapear os embates, enfrentamentos e possibilidades que professoras/es de Artes Visuais encontram em relação às questões de gênero e sexualidade, no âmbito formal e não formal de ensino e; verificamos como acontece o processo de formação de professoras/es de Artes Visuais.

Aplicamos pontos contorno ao traçar determinado cenário inicial de investigação e, junto às dez colaboradoras desse estudo, percebemos a necessidade de uma formação pedagógica que priorize o protagonismo das/dos estudantes. Tornando-se “dispositivo de existência” (BOURRIAUD, 2011), tal investigação é repleta de histórias traçadas com pontos, linhas e agulhas que possibilitaram o surgimento de pistas – mesmo incompletas – para entendermos como acontece a formação de professoras/es voltada às questões de gênero e sexualidades.

Nos quatro anos da investigação, protagonizamos autotransformação através de processos de escrita e criação poética, ancoradas no campo da Educação da Cultura Visual, em uma perspectiva fenomenológica. Destaco que utilizamos diários de campo, troca de e-mails, imagens, produções poéticas e registro de conversas, como estratégia de produção de dados. E, ainda, que cada participante deste estudo desenvolveu o registro de suas reflexões em Trabalhos de Conclusão de Curso, relatórios de Iniciação à Investigação Científica (PIBIC), artigos comunicados e publicados em eventos acadêmicos e/ou em revistas que foram revisitados e ressignificados durante a escrita deste livro¹.

.....
 1 Cada etapa desta investigação foi publicada em artigos diversos que comunicavam os processos artístico-pedagógicos do grupo, sendo que este livro contém parte destas publicações revisitadas e devidamente referenciadas.

ponto alinhavo

aproximações da pesquisa narrativa

É um dos pontos mais simples do bordado. Ele pode ter muitas funções, tais como alinhar barras, servir de base para outros pontos ou complementar outras técnicas de trabalhos manuais. Embora não resolva problemas nas peças, é muito útil para solucionar pequenas urgências.

Somos professoras e tramamos vontades políticas em corpos marcados pelas atribuições de gênero. Somos sujeitos emaranhados na disciplinarização dos desejos e, maliciosamente, discutimos como as atribuições sociais de gênero e sexualidades são naturalizadas nas instituições de ensino. Deparamo-nos com dificuldades para tratar de tais assuntos durante o processo de formação de professoras/es. Em alguns dos nossos encontros, marcados por leituras, lanches, discussões e lágrimas, duvidamos sobre como nossas atuações pedagógicas teciam/produziam desigualdades e, nesse jogo, descobrimo-nos agentes de políticas de representação e de subjetivação.

Na educação básica, não via que outros profissionais, com os quais trabalhei, tinham interesses semelhantes aos meus. Sentia

que estava sozinha em meio aos comentários preconceituosos nas salas das/os professoras/es e um certo “esboço homofóbico” entre as/os estudantes (BORRE; MARTINS, 2016). Tinha a oportunidade de discutir questões de gênero e sexualidades somente em eventuais atividades de extensão na universidade.

Mais tarde, como docente no âmbito acadêmico, percebi que questões de gênero e sexualidades circulavam os interesses das/os estudantes no curso de Artes Visuais e permeavam suas práticas pedagógicas durante os estágios e/ou atuação na educação básica. Ana é uma dessas estudantes que já atuava como professora de Artes Visuais em âmbito não formal de ensino e que procurava espaço para debater e expor seus enfrentamentos em sala de aula. Perguntávamos: como estabelecer/vivenciar uma relação de troca afetiva ao discutir feminilidades, masculinidades e relações não heteronormativas? Como aprimorar nossos saberes sobre as relações de ensino-aprendizagem? Como práticas de silenciar e a escuta atenta e aberta ao outro pode se constituir estratégia de formação docente? Provocadas e acreditando nos “pontos mais simples do bordado”, decidimos que a troca de relatos e de vivências poéticas proporcionaria contato/conexão/envolvimento.

Pouco a pouco, um viés narrativo de pesquisa foi sendo desenhado, considerando que “as perguntas em si mesmas e a forma como se entende as perguntas são os pontos de partida, não o método, como tal” (MANEN, 1990, p. 01). Os caminhos metodológicos desta investigação não perpassaram procedimentos prescritivos, pois a sedução das técnicas positivistas de pesquisa foi deixada de lado para dar lugar a uma reflexão fenomenológica das situações. Isto significa que “o método preferencial para as ciências humanas envolve descrição, interpretação, autorreflexão ou análise crítica” (MANEN, 1990, p. 04).

É fato que o ponto de alinhavo – ou, o campo fenomenológico desta investigação – não resolve problemas, mas “o significado das perguntas podem ser melhor ou mais profundamente compreendidos, de modo que, com base nesse entendimento, eu possa ser capaz de agir com mais atenção e mais tato em certas situações” (MANEN, 1990, p. 23). Serve ainda como base para

“outros pontos ou técnicas de trabalhos manuais”, sendo “útil para solucionar pequenas urgências”. Mesmo que os significados jamais sejam fechados, “eles permanecerão sempre o assunto das relações de conversação da vida vivida, e eles precisarão ser apropriados, de uma maneira pessoal, por qualquer um que espere se beneficiar de tal percepção” (MANEN, 1990, p. 23).

Conversas e troca de relatos nos possibilitaram entender a trama – ou parte dela – na qual nos constituímos enquanto mulheres/professoras nos binarismos de gênero e na conformação de desejos, sonhos, prazeres e dores. Essa retomada de lembranças – nossos primeiros pontos de alinhavo – possibilitaram reconfigurações sobre gênero e sexualidades que envolveram produções poéticas e perspectivas de trabalho pedagógico voltadas para a desnaturalização dos marcadores sociais da diferença.

Determinada investigação envolveu o resgate de vivências, a construção de um produto e/ou imersão artística e a reflexão crítica das/os espectadoras/es, bem como, e inevitavelmente, das/os próprios investigadoras/es. O desafio de pesquisar, artistar e ensinar, a partir de nossas vivências, correspondeu às “investigações impregnadas de práticas [que] não são apenas agregadas à vida de alguém, mas são a própria vida deste” (IRWIN, 2013a, p. 28).

À medida que leituras e encontros presenciais eram realizados, entendíamos que narrar não significava apenas descrever e acumular vivências, mas, também incorporar ao texto aspectos crítico-reflexivos, além de aprofundar o contexto histórico cultural de cada situação. Em uma perspectiva fenomenológica, “estamos menos interessados no estado factual de determinadas instâncias: se algo realmente aconteceu, com que frequência ocorre ou como a ocorrência de uma experiência está relacionada à frequência de outras condições ou eventos” (MANEN, 1990, p. 10). Passamos, então, a buscar em nossas memórias, possibilidades de reconstrução do eu e de ressignificação dos acontecimentos, tendo como questionamentos: como percebemos determinada situação em nosso contexto geográfico, histórico e cultural? Em outras palavras: como essa narrativa pode ser entendida no âmbito familiar, na vizinhança, na cidade em que vivemos? Há recorrência

dos fatos em nosso entorno? A narrativa poderia ser diferente se contada em outro momento histórico?

Certo dia, uma das estudantes comentou que o compartilhamento de seu relato em âmbito familiar gerou atrito. Disse que seus familiares não reconheciam os acontecimentos do mesmo modo que ela sobre uma situação de violência obstétrica e foi acusada de “inventar histórias”. De fato, ao trazermos nossas memórias, estamos selecionando o que gostaríamos de contar, fabricando dados de investigação e construindo um pano de fundo para possíveis processos reflexivos e interpretativos, pois “uma descrição fenomenológica é sempre uma interpretação, e nenhuma interpretação única da experiência humana jamais esgotará a possibilidade de mais uma descrição complementar, ou mesmo potencialmente mais rica ou profunda” (MANEN, 1990, p. 31).

Sendo assim, o que importa em uma investigação narrativa não é a fidelidade e/ou exatidão dos acontecimentos, mas entender porque escolhemos contar de determinada maneira, como tais registros escritos e poéticos contam sobre os nossos desejos e medos, e o que podemos criar a partir disso. Tecemos, narrativamente, este eu interpretado e modificado.

Os impactos de cada relato foram distintos, por isso, trabalhar com as individualidades de dez colaboradoras evidenciou situações semelhantes de opressão de gênero e, até mesmo, algumas ocorrências de violência física. No entanto, as maneiras como cada uma enfrentou as situações, e os sentidos que trouxeram das experiências para os seus trabalhos poético/pedagógicos, foram tão diversos quanto as possibilidades de se viver gênero e sexualidades.

Por tal motivo, as reflexões que apresentamos aqui não podem ser replicadas ou generalizadas. Podem apenas ser comparadas com outras investigações e situações de sala de aula. Despertam empatia e simpatia, inclusive, podem representar um grupo, mas não mostram “o todo”, não falam sobre “todas/os”. Sinalizam problemas – tal como a falta de formação específica –, direcionam ações pedagógicas e podem, inclusive, impulsionar a elaboração de políticas públicas no campo educacional. Os

relatos compartilhados falam de um mundo privado que passa a ganhar dimensões políticas, culturais e históricas. Apesar de individualizados e íntimos, passam a ser “nossos” e a compor novas redes de sentidos.

ponto a ponto

relato de uma vivência performática

Bordados podem ser feitos em praticamente qualquer tecido, a escolha depende da técnica empregada. Os melhores tecidos para o bordado apresentam trama desuniforme - o linho, por exemplo, é apreciado por sua resistência e durabilidade. Antes de escolher o tecido ideal tenha em mente o bordado que será feito e para qual finalidade.

“Que nossas histórias instiguem, provoquem e/ou fraturem outras histórias”

Aconteceu em 2005, durante uma confraternização familiar. Estávamos reunidos em volta de uma mesa para comemorarmos a colação de grau do meu irmão. Durante as preces, uma das minhas tias pediu a palavra e fez uma oração. Ela pediu a Deus que eu finalmente conseguisse um bom namorado para se constituir meu futuro marido. Diante do silêncio de todos e dos olhares de concordância e benevolência, cheguei a acreditar que eu era uma infortunada por ainda não ter casado. Compartilhei aquela intenção e, naquele momento, fiquei satisfeita porque todos estavam rezando por mim.

Durante a infância estive imersa em uma rede de contos de fadas, histórias de princesas, ensinamentos religiosos, crenças familiares e rodas de conversa que consolidavam a felicidade feminina atrelada ao casamento. Foram discursos que se naturalizaram em meu cotidiano e consolidaram versões de realidade nas quais acreditei – de que “toda mulher tem o sonho de casar”, que “todas nascem com instinto materno” e que o casamento, muitas vezes, é sinônimo de “viveram feliz para sempre”.

Ter compartilhado este relato durante as aulas provocou Ana Paula a contar aspectos de sua constituição enquanto mulher:

O fato é que fui me descobrindo amante da liberdade, do trabalho, e sem interesses pelas habilidades “da casa”. Logicamente, todos os meus relacionamentos amorosos foram desestabilizados por isso. Ao me deparar com cobranças domésticas percebi o quanto meus “amores” não me respeitavam, não me entendiam e, pior, cobravam expectativas injustas. Eu tinha que dar conta da própria relação, suportando todas as responsabilidades domésticas depois de uma jornada de trabalho.

É interessante notar que quando partilhamos histórias de vida, narrando situações familiares ou de outros tempos – revendo fotografias antigas – uma sensação de fortalecimento é gerada. A força de se ver no outro, de se enxergar em outras vivências, provoca e incentiva ações de transformação.

Eu estava inserida nesse processo, colhendo, produzindo e expondo minhas histórias pessoais, com o objetivo de entender a formação de professoras/es para questões de gênero e sexualidades. Assim como Conelly e Clandini (2000), tornei-me personagem vulnerável e sofri as erosões do processo que problematizei. Meu propósito era contar relatos para que outros pudessem contar suas histórias. Que minhas narrativas criassem, instigassem, provocassem, rasgassem, rompessem e/ou fraturassem outras histórias. Ou seja, que a formação de professoras/es estivesse

baseada em relatos e registros narrativos, a fim de que histórias pessoais transbordassem ao outro e para que o autoconhecimento gerasse melhores relações interpessoais.

Concordando que “bordados podem ser feitos em praticamente qualquer tecido”, escolhemos o compartilhamento de narrativas enquanto caminho para a produção de dados dessa investigação sobre formação de professoras/es. O campo da Educação da Cultura Visual e as possibilidades de diálogo, em uma perspectiva fenomenológica, pareceu-nos um “tecido de trama desuniforme”, principalmente ao tentarmos “construir uma descrição interpretativa completa de algum aspecto da vida, e ainda assim permanecer consciente de que a vida vivida é sempre mais complexa do que qualquer explicação de significado pode revelar” (MANEN, 1990, p. 18). Sendo assim, o investimento nesse projeto tornou-se fascinante pelo inatingível de nossas narrativas – por mais que investíssemos na descrição dos fatos, na comparação histórico-cultural com outros relatos e nos processos de criação, sabíamos que não chegaríamos a uma suposta “verdade”, mas, a provisórias conclusões.

Tínhamos a crença de que as narrativas de professoras/es são fontes de conhecimento, pois mostram suas práticas, saberes pedagógicos, lugares onde ensinam, intervenções e interferências educativas e, com isso, também fazem uma ressignificação de suas trajetórias (CONELLY; CLADININ, 2000). Ao contar, inventar e reinventar experiências, geramos processos de mudanças microfísicas, ao nível do pessoal/subjetivo, na relação com os lugares que ocupamos nas redes de poder. Um processo emancipatório é desencadeado a partir da tramação de nossas histórias – e o que escolhemos contar – com o acontecimento em si e a interpretação do outro. Uma tríade que provoca, constrói sentidos. Durante entrevista, Ana comentou:

Na hora em que comecei a ler os textos e a me dedicar em poder contribuir com a questão de gênero e sexualidade, eu me deparei com a história do movimento feminista, a história do movimento gay.

a história do movimento afro e, assim, não conseguia escapar de nenhuma delas, porque todas me tocavam a partir da minha vivência. Eu lia e, às vezes, surgiam frases que parecia que, ou eu tinha escrito aquilo, ou aquilo tinha se escrito para mim. Descobri que não eram paredes que existiam dentro de mim, eram lençóis que eu poderia remover.

O foco de investigação e de formação de professoras/es – não somente de Artes Visuais ou para aquelas/es que se preocupam com as questões de gênero e sexualidades – , “é considerar como essencial na formação o espaço destinado à construção da subjetividade de quem se converteu em professor/a” (HERNÁNDEZ, 2015, p, 21). Por isso, o resgate e o investimento pedagógico de experiências vividas e narrativas pessoais tornaram-se aspectos centrais nessa investigação, onde as estudantes poderiam visualizar suas concepções, ideias preestabelecidas, medos, desejos e potencialidades, realizando um “itinerário em que visam e reflexionam sobre sua trajetória como estudantes, na escola e na universidade, e como estas experiências repercutem em seu processo de construção de uma identidade como docentes” (HERNÁNDEZ, 2015, p. 30). Espera-se que estas/es valorizem e projetem tais processos autorreflexivos em suas futuras práticas enquanto professoras/es. Nesse caminho, o resgate reflexivo tende a circundar temáticas sobre as relações afetivas em âmbitos familiares e escolares, sonhos, fantasmas e medos projetados nas relações sociais e que representam manifestações – as quais, uma vez recuperadas e ressignificadas, facilitam a construção da identidade docente.

Nesse percurso, protagonizamos a produção de imagens que duvidam de algumas narrativas sobre como viver a feminilidade. Interrogamos os sentidos sobre ser mulher com os quais convivemos e, com isso, fraturamos maneiras de ser/estar. Lançamos sentidos e/ou metáforas visuais que, mesmo interpretados diferentemente e de acordo com interesses próprios, buscaram confrontar versões de

realidade. São espaços que causam conforto e desconforto porque denunciam quem somos, nossas intimidades, mas, também, incentivam e legitimam a manifestação de outras vozes.

Ana Paula demarcou seus novos pontos de transitar. Compartilhou conosco seus relatos e uma imagem. Comentou que “a fotografia fala dos amores, das dúvidas, dores e desejos de um coração no asfalto”; na busca por outras narrativas, usou a própria sombra, “projetada na imagem de um coração onde desemboca um esgoto, permitindo jogar pra fora aquilo que já não presta”. Ela conheceu os regimes de representação sob os quais se constituiu enquanto mulher, entendeu as diferentes relações de poder em seu cotidiano, ousou ser produtora de imagens/sentidos, questionou “eu não posso?” e se reequilibrou para atender às demandas que sua sala de aula apresentava.



Sem título. Ana Paula Barbosa. Fotomontagem, 2015.

Ana também desenvolveu a vivência performática *Vista sua dor*, que revelou aspectos de sua trajetória; ela afirmou que “aos poucos percebi uma oportunidade de trabalhar essas descobertas da minha história pessoal”. Tratando, principalmente, da violência obstétrica sofrida há muitos anos, Ana transitou pela universidade com um bebê de brinquedo em seus braços, comentando

posteriormente que “minha dor é a dor de muitas mulheres que criam seus filhos sozinhas, que enfrentam um mundo que respeita as iniciativas dos homens sem, muitas vezes, aceitar a autonomia e a liberdade das mulheres”.



Vista sua dor. Ana Paula Barbosa. Vivência performática, 2015.

A experiência performática de Ana teve referência nas produções da artista equatoriana Valéria Andrade. Esta desenvolveu uma série de nove intervenções urbanas chamadas *Prácticas suicidas* (2006) que retomam “hábitos corporais urbanos para atacar o espaço público e penetrar sem avisar seus planos na forma de metáfora, jogo ou reclamação; levando-me, como uma suicida, a todos os riscos e suas consequências”, conforme conta em seu *Manifesto suicida*. Em *Colchón Verde*, uma das nove intervenções, a artista recriou situações amorosas típicas de casais apaixonados, com um boneco, no Parque dos Enamorados, em Quito.

O olhar pedagógico de Ana Paula para questões de gênero e sexualidades partiu de uma retomada de vivências pessoais para um entendimento ampliado sobre aspectos históricos e

culturais: “esse olhar se deu em primeiro lugar pela minha própria experiência, pude integrar esses conhecimentos que eu estava desenvolvendo sobre a questão de gênero e sexualidade, tornando-me mais consciente dessas questões na minha história pessoal”. Ainda disse:

Aos poucos percebi uma oportunidade de trabalhar essas descobertas da minha história pessoal em minha formação profissional. Foi um trabalho duro entrar em contato com histórias que me machucaram, mas eu pude vivenciar minha dor e, enfim, dar um basta nela, estando mais consciente das minhas ações e sem carregar mais uma culpa pela ausência de atitude alheia. E foi assim que eu me tornei mais responsável pela minha felicidade e menos responsável pelos erros dos outros.

Enquanto educadora, Ana Paula afirmou que “alguns professores entendem que o desenvolvimento humano não pode estar alheio ao processo formativo de uma pessoa. Eu também acredito nisso e tenho vivenciado, tratando meus alunos com afeto, entendendo a noção de afeto baseada no respeito e no cuidado”.

muitos “nós” e pontos isolados

sobre narrativas e a formação docente

Pontos de bordado com nós nem sempre são simples de fazer, mas com um pouco de prática você consegue bordar com facilidade. Não esqueça de investir nos pontos isolados.

Ao propor ações pedagógicas para discutir questões de gênero e sexualidades e tramar narrativas com Ana e outras colaboradoras da pesquisa, desenvolvi o desejo de materialização dos questionamentos que estava desenvolvendo como professora e pesquisadora. *Como destruir o vestido?* foi uma proposta reflexiva, pedagógica e de imersão poética que buscou problematizar discursos naturalizados sobre ser mulher. Durante quatro horas, destruí, publicamente, o vestido de noiva que costurei e bordei durante alguns meses. Nesse momento, contei com a ajuda e interação de um grupo de amigas e de inúmeros pedestres que circulavam pela praia de Boa Viagem – Recife, em 2015.

Desde criança, aprendi a costurar, bordar, fazer crochê e tricô, estava sempre envolvida com lãs, linhas, tecidos, consertos de roupas. Tais habilidades eram valorizadas e elogiadas no âmbito familiar. Diante de uma trama de significações sobre ser mulher,

mãe e esposa, decidi materializar minhas dúvidas, inquietações e desejos de rompimento, através da destruição de um vestido de noiva.

Foram meses costurando sonhos, memórias e um vestido, para depois destruí-lo. Estava instigada – intrigada – pelas performances da artista Jana Sterbak. Especialmente com os dois vestidos construídos em *Vanitas: Flesh Dress for an Albino Anorectic / Vanitas: Vestido de Carne para Albino Anoréxico* (1987) e na performance *Mulher e Cachorros – Defesa* (1995). Na primeira obra, o vestido de carne manifesta a tensão entre o corpo e suas representações, revela vaidades e o afastamento do divino em nós. Também demonstra o absurdo quando nos esforçamos para lutar contra as limitações do corpo e nossas obsessões pelo embelezamento. De fato, à medida que a exposição avançou, o vestido secou, transformando-se numa casca dura e enrugada. Sempre considerei o vestido de carne de Jana Sterbak como uma zombaria às nossas futilidades cotidianas e às fragilidades das certezas. Por isso, quando vivenciei a costura do vestido de noiva, imaginava-me debochando daqueles que se escondiam atrás das “instituições família/casamento”, utilizando-as como escudo de suas fraquezas e como máscara para inúmeras situações de violência.

Na relação com a segunda obra, *Mulher e cachorros – Defesa*, percebia o confinamento de minhas próprias lutas e como o vestido branco atuava como muralha e local de reclusão de minhas subjetividades. Nesta performance, uma mulher entrou em uma grande estrutura metálica que se revelou um sofisticado vestido branco. Quando ela terminou de se vestir, um grande número de cães pastores-alemães e os seus donos passaram entre os espectadores e se reuniram em torno dela. Cercando-a e/ou protegendo-a? A performer iniciou o canto de uma ópera e foi seguida pelos intensos latidos e uivos dos cachorros. Imaginando a vibração deste momento e as projeções corporais da performer, lancei no vestido de noiva o sentido de aprisionamento e de algo que me transformaria em uma diva, dando-me grandeza e imponência. Neste processo, autonomia e confinamento tornaram-se “nós nem sempre tão simples de desfazer”.



Como destruir o vestido?. Luciana Borre. Vivência performática, 2015.
Registros: Elinaldo Silva.

Sentimentos desencontrados sobre feminilidades instigaram a vivência performática *Como destruir o vestido?*. O que acontece com quem não atende aos ensinamentos “comuns” ou com quem fica à margem dos padrões culturais de nossa época? Desejei reviver o sonho do casamento e, depois, destruí-lo. Destruir o vestido de noiva representou legitimar as histórias de vida de mulheres que, em algum momento, não atenderam às normatizações sociais. A destruição do vestido não foi apenas uma expressão e/ou manifestação de desejos, medos e questionamentos, mas, um

momento de ressignificação de mim – meus pontos isolados – e a clara intenção de rompimentos e dissensos.

Ver o “Outro” a partir de mim e as possibilidades de ações pedagógicas a partir da reflexão sobre experiências pessoais é a ideia defendida por nós como um dos pontos determinantes na formação de professoras/es para questões de gênero e sexualidades. Ou seja, para ver o outro e, principalmente, trabalhar pedagogicamente com situações de conflito de gênero e sexualidades em sala de aula, torna-se necessário ver a si próprio, investigando quais acontecimentos pessoais revelam ou dão pistas para entender a constituição de nossas “verdades” pessoais. Assim, apreciando encontros e desencontros com as vivências do cotidiano das/os estudantes.

Houve um tempo em que o vestido me dominou – fiquei presa! Agora posso fazer o que quiser com ele. Fortalecida pela imersão em um processo de ressignificação proporcionado por uma pesquisa narrativa, tornei-me protagonista (junto a Ana Paula), mediante os novos sentidos produzidos. Ela comentou:

Quando a gente não se conhece, a gente não consegue ver o Outro. No caminhar de minha atuação pedagógica, percebi o quanto tornava-me flexível e acolhedora dos anseios e dificuldades de meus estudantes, à medida em que investia em meu processo de autoconhecimento. No início, soava como egocentrismo e egoísmo investir tanto tempo, leituras e processos poéticos em mim. Vestígios de uma tradição cultural que visa a doação ao próximo? Eu entendia a identidade docente como ser missionário que se dedica ao outro no sentido mais estrito da palavra. Quantas vezes escutei que ser professor é uma missão sagrada? Não desconsidero isso e, na verdade, penso que cada profissão leva seu peso de “dom divino”, mas passei a questionar que este sagrado e missionário também dizia respeito ao amor próprio e aos processos de curas individuais. A cada passo ou tempo “perdido” mergulhada em minhas autodescobertas, eu voltava para o convívio fortalecida, paciente e capaz de ver o outro com outros olhos. Capaz

de vê-lo em sua totalidade e capaz de identificar potencialidades até então pouco reconhecidas. Essa volta para si mesmo, com intenção de transbordar para o outro, fez com que minha atuação pedagógica ganhasse um brilho até então desconhecido.

Vendo o processo de destruição do vestido, tomei consciência de algumas questões guardadas no mais íntimo do meu ser. Os “nós nem sempre são simples de fazer, mas com um pouco de prática”, consegui “bordar com maior facilidade” a produção de minhas subjetividades. Desvelar e “investir nos meus pontos isolados” possibilitou ver, sem tanta revolta, a relação que fazia com a instituição casamento e o quanto estava impregnada de medos.

A formação docente, como um processo de envolvimento e autoconhecimento, se propõe a investigar as concepções, representações, imagens, etc. Bem como, recuperar acontecimentos pessoais, histórias escolares e formas de aprendizagem, construídas em interação com contextos sociais e que revelam traços que constituem as ações docentes. “É um caminho para a problematização, não para resolver problemas, mas para identificá-los” (PARDIÑAS, 2010, p. 19).

Para exemplificar esse processo, trago um dos meus passos em busca do autoconhecimento: cada vez que planejo uma aula ou oriento pesquisas, procuro sentir o lugar, deixo vibrar a energia do local, identifico quem está próximo e busco entender quais sinais meu corpo transmite diante de tudo isso. Incômodos, tranquilidade, garganta seca, dor de cabeça, tédio, pressa, inquietação, entre tantos outros indícios, eram sinais do que deveria observar. Diversas vezes dediquei atenção às minhas reações corporais para intuir o que aquele grupo de estudantes necessitava: fuga do conteúdo programado, pausa, retomada de explicações, troca de lugares de aprendizagens... Assim, deparei-me com belíssimas histórias de superação pessoal, com oportunidades de ajudar e com reais conexões de aprender com o outro.

Fiquei apaixonada pela ideia de ouvir as histórias daquelas/es que a tradição investigativa acadêmica e o processo de

formação de professoras/es baseado em modelos de treinamento e atualização pedagógica, geralmente, não escutavam. Entre fatos estranhos e coincidências, entendi que minha formação como professora passaria, necessariamente, pela escuta das situações que ela/es estavam vivendo em sala de aula. Não era somente eu quem ensinava metodologias ou estratégias de ensino das Artes Visuais, mas, aprendíamos uns com os outros.

Escutei sonhos que eram os meus, compartilhei expectativas, fracassos, acertos e sentimentos de indignação. Os nossos relatos não eram somente exemplos, mas, histórias de aprender. São narrativas “trânsitos de vida”. Ao contar casos sobre a escola, “sobre as aprendizagens dos alunos, sobre as vicissitudes e incertezas escolares, sobre as estratégias de ensino que adotam ou sobre os pensamentos que provocaram horas de trabalho escolar, os docentes falam de si mesmos, de seus sonhos e de suas realizações” (PARDIÑAS, 2010, p.19).

Um viés de pesquisa narrativa foi construído à medida que falei e escutei situações de sala de aula inquietantes e provocativas. As trocas de relatos, nesse tipo de investigação, ajudam a compreender “como práticas culturais, sociais e visuais marcam a trajetória e a subjetividade dos indivíduos, seus modos de perceber, interpretar e narrar. Preocupa-se, ainda, com a compreensão de como essas práticas configuram ideias, conceitos e representações” (MARTINS; TOURINHO, 2009, p. 2).

Entre fatos estranhos, corriqueiros e coincidências, entendi que minha formação como professora passa, necessariamente, pela escuta das situações que essas estudantes de artes visuais estão vivendo em sala de aula. E ainda, que questões de gênero, sexualidades, raça, etnia, condições sociais, gerações, novas tecnologias, e tantos outros aspectos que constituem nossas identidades, não estão somente “atravessando” as salas de aula, mas, estão diretamente implicadas nas maneiras de ser, perceber e estar no mundo.

Através de suas histórias, as estudantes/professoras demonstraram o que entendem por educação e suas impressões a respeito das práticas pedagógicas, evidenciando compreensões sobre o processo de ensino-aprendizagem, como avaliam seus

estudantes, como agem diante de situações conflitantes e como pensam a influência de suas crenças ou convicções pessoais nas ações educativas. Por meio dos relatos, assimilaram os motivos para determinadas ações e tiveram a oportunidade de escutar opiniões que puderam, ou não, reconfigurar suas práticas. Com suas histórias, “nos estarão mostrando parte do saber pedagógico, prático e, muitas vezes, implícito ou silenciado, que construíram e reconstruíram na multiplicidade de experiências e reflexões que realizaram e realizam sobre seu trabalho” (PARDIÑAS, 2010, p. 20).

Vista sua dor e Como destruir o vestido? foram vivências performáticas que surgiram a partir de uma autorreflexão sobre nossas condições histórico-sociais, enquanto mulheres e professoras, e da necessidade de criar estratégias para falar/mostrar o quanto discursos naturalizados sobre gênero e sexualidades carecem de ressignificações. Compreendi o quanto determinadas questões precisam de maior visibilidade na formação de professoras/es, ao receber inúmeras mensagens e comentários, via redes sociais, apoiando, defendendo e/ou criticando a destruição do vestido de noiva. Muitos registros vieram de educadoras/es queixosos da falta de oportunidade – e formação pedagógica – para discutir gênero e sexualidades em suas salas de aula.

A pesquisa narrativa e suas estratégias de produção de dados pressupõe a sistematização do conhecimento através, também, da escrita. Pesquisa e escrita são aspectos de um só processo (MANEN, 1990). Apesar das potencialidades que narrativas de professoras/es têm enquanto textos pedagógicos, a maioria das histórias é esquecida ou não registrada, dificultando a continuidade de reflexões posteriores aos acontecimentos vividos. Documentar experiências pedagógicas “através da indagação artístico-narrativa de práticas e discursos por parte dos docentes habilita a comunicação e circulação de ideias, conhecimentos, inovações e projetos que os interpelam em sua profissionalidade e em seu protagonismo como atores centrais da história pedagógica das escolas” (PARDIÑAS, 2010, p. 20).

Ana e eu fomos protagonistas no processo de produção de ideias e imagens, pois “os modos de investigação narrativa

se conectam especialmente com os processos artísticos” (PARDIÑAS, 2010, p. 22), sendo sensíveis aos valores do contexto contemporâneo e propondo um modo qualitativo de conhecer histórias. Métodos artístico-narrativos partem de histórias pessoais para a complexidade de situações mais amplas, pois,

qualquer proposta de futuro para a formação do professorado deveria, primeiro, começar por recuperar narrativamente o sujeito a formar; segundo, gerar efeitos formativos sobre o próprio narrador ao permitir refletir ou voltar a sua história de formação como futuro profissional; e em terceiro lugar, ser capaz de gerar novos saberes a partir da interpelação e intercâmbio das experiências de aprendizagem (PARDIÑAS, 2010, p. 23).

Nesse caso, as/os estudantes têm espaço para descrever suas experiências, contar suas histórias e opinar sobre as narrativas das/dos demais. É possível que, ao participar desse tipo de processo reflexivo, promovam propostas semelhantes com suas/seus estudantes. Se a/o professora/r se vê e atua como protagonista na construção de conhecimentos, provavelmente promoverá protagonismo. “Historiar o eu passa a ser, então, um processo constante de autoconstrução e autonegociação; nesse sentido, é possível enxergar o eu como um projeto contínuo de historicização e narrativização (GOODSON, 2013, p. 257).

ponto tramado

memórias autobiográficas

O ponto tramado possibilita a junção de diferentes tipos de linhas e suportes, sendo que o suporte ideal deve apresentar maleabilidade e certa resistência.

“Vamos tramar?!” significava um convite irrecusável em minhas interações familiares na infância. Sabia que isto indicava uma reunião das mulheres e das crianças da família em uma sala repleta de caixas com tecidos, linhas, agulhas, bastidores e tesouras. Bordávamos, fazíamos o enxoval para as mais jovens, costurávamos roupas, consertávamos lençóis, escutávamos histórias, tricotávamos cachecóis...

Na vida adulta, revisitei álbuns de fotografias, lembrei dos encontros para “tramar” e fiquei instigada a rememorar o “ponto tramado” que possibilitava “a junção de diferentes tipos de linhas e suportes”. As fotografias foram “o suporte ideal para este tipo de ponto”, pois suas características de maleabilidade (neste caso, possibilidades reflexivas) e de resistência (ideais



Tramações. Luciana Borre. Bordado sobre fotografia, 2016.

que ainda permanecem inscritos) proporcionaram processos de ressignificação, assim como as fotografias do feminino, bordadas pela artista Aline Brant.

Percebi a presença constante do vestido branco ao lembrar quando fui daminha de casamento, na cerimônia de primeira comunhão, no ritual de crisma e no vestido de noiva. O vestido branco e minha relação com ele – pureza, fidelidade, religiosidade e docilidade – demonstravam uma trajetória real e simbólica na constituição de subjetividades. Foi com ele que aprendi sobre o comportamento feminino considerado ideal nas primeiras interações sociais fora do âmbito intrafamiliar e a viver os binarismos de gênero. Afinal, com o vestidinho branco não aprenderia a brigar na escola, a falar palavrões ou a jogar futebol, e os possíveis vestígios de barro, lama e grama seriam motivo de contrição, demarcando os limites de “nossa sexualidade contida, muda, hipócrita” (FOUCAULT, 1998, p. 6).

Entendi que o vestido branco funcionou como estratégia simbólica que confina a sexualidade e o “pavoneamento” dos corpos contra “gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando, sem incômodo nem escândalo, entre os risos dos adultos” (FOUCAULT, 1998, p. 6).

Foram momentos de reflexão inesperados e pontos de contato inéditos que instigaram o bordado da palavra “tramar” e suas conjugações sobre vinte e duas fotografias de casamento e/ou de cerimônias religiosas com o vestido branco. Relatei tais experiências no artigo *Entre fios, linhas e agulhas: pesquisa narrativa a/r/tográfica e suas possibilidades na formação de professoras/es* (BORRE, 2016a). As agulhas, algumas vezes, feriram os dedos e as instituições família/casamento. O bordado ganhou o tempo da saudade e a vontade de continuar contando histórias cresceu. Precisou ganhar o mundo, provocar novos relatos e gerar questionamentos. “O bordado responderá sempre a uma provocação interna, responderá sempre à história que a bordadeira ou o bordador viveu – infantil, alegre, triste, revolucionária” (EVANGELISTA, 2015). Os bordados nas fotografias de casamento

tornaram-se instrumentos da dúvida, revelando subjetividades, narrando parte da vida, entrando nas aulas e instigando novas poéticas. São lembranças que apontam para “versões de realidade” e para a maneira como se negocia subjetividades femininas para pertencer a determinados grupos e lugares.

Se prestar atenção, poderá perceber o fio de vida que constitui os artefatos, a organização de tantas informações caras aos que tecem: fio por cima, fio por baixo, por cima, por baixo, primeiro esta cor, depois aquela... A ação e o resultado material refletem processos sensíveis que avivam a produção, estendendo os sentidos desse fazer à vida de cada um, e aos coletivos do qual tomam parte (MARTINS, 2013, p. 15).

afrouxar os laços

relato de uma vivência performática

“A vida conduzia o movimento da agulha, do novelo, dos rolinhos de linha. Quantas vezes, junto às histórias, a linha embolava em grandes nós quase sem solução... – Professora, olha aqui! Me ajuda? Então aprendiam que, para desfazer nós, é necessário afrouxar os laços ao invés de apertar a linha emaranhada”. (MARTINS, 2013, p. 15)

Fortalecida pela imersão em um processo de ressignificação, tornei-me protagonista de novos sentidos. Decidi que iria “desfazer nós afrouxando os laços, ao invés de apertar a linha emaranhada”, tramando a produção de um vestido – vermelho e feito de crochê, com pontos vazados e lentamente construído no decorrer de um ano, enquanto preparava-me para a maternidade por adoção. Foram meses de vivência existencial com os sentidos provocados pela confecção e uso do vestido, até que, acompanhada por minha filha, o destruí. Neste ponto, considero que “as performances podem ser compreendidas como atos vitais de transferência e transmissão de saberes sociais, de memória cultural, sentido de identidade, que se perpetuam através de ações reiteradas” (PAGES, 2015, p. 22).

Intencionei alterar algumas rotas subjetivas de confinamento, construindo uma caminhada de ruptura a certos pontos de repressão, que “só se pode liberar a um preço considerável: seria necessário nada menos que uma transgressão das leis, uma suspensão das interdições, uma irrupção da palavra, uma restituição do prazer ao real, e toda uma nova economia dos mecanismos do poder” (FOUCAULT, 1998, p. 10).

O fato é que os vestidos têm me acompanhado neste processo de investigação sobre formação de professoras/es para questões de gênero e sexualidades, bem como os estudos da performance, entendida como ação política e de resistência nos espaços públicos, como um modo de conhecimento, como uma estratégia dialógica e interpretativa, como uma maneira de entender as relações/dinâmicas sociais. “Eu acrescentaria um quarto, que seria, a performance como ferramenta reflexiva, intersubjetiva, encarnada na investigação-ação” (PAGES, 2015, p. 39).

Conheci *La pregonera* em 2017, uma performance realizada pelo Coletivo argentino Entresuturas, durante a 7ª Bienal Textil Internacional, em Montevideo. Nela a performer utilizava um vestido produzido a partir de sutiãs, doados por mulheres vítimas de violência doméstica, embalados em compressa de gaze cirúrgico. Aquele traje continha tantas narrativas que seu peso parecia insuportável e seus laços estavam demasiadamente apertados.

Caminhando pela reflexão política gerada a partir do vestido branco, conheci a instalação de Mireille Honein que, junto a outras artistas libanesas, pendurou 31 vestidos de noiva na costa de Beiture/Líbano, em abril de 2017. Na época, estava sendo discutido pelos deputados o artigo 522, o qual permite estupradores a se casarem com suas vítimas, a fim de que eles escapem da punição legal do crime. Portanto, a violência contra a mulher, os altos índices de estupro e a impunidade aos agressores motivaram a criação da instalação.

Insiro-me nos movimentos performativos como uma estratégia para materializar corpos e subjetividades invisibilizados ou, muitas vezes, ainda não criadas/inventadas; “para equilibrar-se em alianças indigestas; para suspender as marginalidades

de gênero, etnicidade, idade, sexualidade; levantar o peso da visibilidade; forçar as transferências de discurso; saltar por entre as práticas de resistência etc.” (PAGES, 2015, p. 33).



Segredos.3. Luciana Borre. Performance têxtil, 2019. Registros: Eduardo Romero.



Segredos.3. Luciana Borre. Performance têxtil, 2019. Registros: Eduardo Romero.

Fiquei muitas horas envolvida com a linha vermelha e com a agulha de crochê e, pouco a pouco, vi o aparecimento de um vestido carregado de lembranças e esperanças de ressignificação do eu. A cada vez que concluía uma parte da peça, experimentava uma vivência de compartilhamento com o outro. Assim, utilizava-o em momentos festivos, para ir trabalhar e durante as aulas que ministrava, com a expectativa de querer ser vista e de vencer o anseio do confinamento. Registrei tal experiência e reflexões no livro *Tramações (2ª edição): visualidades em queda* (BORRE, 2019). Expor meus medos e desejos, através do vestido vermelho, permitiu-me mostrar o que ainda não era possível expressar com palavras; também apresentar uma mulher que buscava viver um feminino ressignificado, no campo espiritual, afetivo e profissional.

A princípio, o vestido vermelho tinha um forro de malha preto que possibilitaria o trânsito de meu corpo nos mais variados espaços. Ele tornou-se acessório indispensável que cobriria a minha nudez, garantiria fluidez nas interações e certa proteção pessoal para meus investimentos afetivos. Portanto, não era somente uma peça na composição de visual, mas uma peça que relembra a

necessidade de ocultação e certo silenciamento (afinal, não se pode falar ou mostrar qualquer coisa em qualquer lugar), e que garantia certa privacidade e abrigo carinhoso no momento em que eu vivia.

Com a personagem sem identificação, do conto *A saia almarrotada*, de Mia Couto (2009, p. 29), entendi um pouco melhor a travessia que tracei com meus vestidos:

Na minha vila, a única vila do mundo, as mulheres sonhavam com vestidos novos para saírem. Para serem abraçadas pela felicidade. A mim, quando me deram a saia de rodar, eu me tranquei em casa. Mais que fechada, me apurei invisível, eternamente noturna. Nasci para cozinha, pano e pranto. Ensinaaram-me tanta vergonha em sentir prazer, que acabei sentindo prazer em ter vergonha. Belezas eram para as mulheres de fora. Elas descobriam as pernas para maravilhações. Eu tinha joelhos era para descansar as mãos. Por isso, perante a oferta do vestido, fiquei dentro, no meu ninho ensombrado. Estava tão habituada a não ter motivo, que me enrolei no velho sofá.

Com o passar dos meses, o vestido vermelho ganhou muitos pontos, ficando longo e pesado. Repetitivos, estes pontos revelaram a recorrência de padrões que vivia e o desgaste de certas verdades inscritas nos calos dos dedos, tais como as crenças que envolvem a maternidade.





Segredos.3. Luciana Borre. Performance têxtil, 2019.

Nos últimos meses, a repetição destes pontos já não fazia tanto sentido, então deixei a agulha de crochê de lado e comecei a tramar a linha com minhas mãos, de maneira instintiva. Nesse momento, o vestido foi reunindo fios atravessados, amontoados e que se arrastavam pelo chão. Reconheço que a base, com pontos perfeitos, repetidos e bem feitos, sustentou os fios rebeldes. Como metáfora, a produção do vestido possibilitou olhar para

minhas aprendizagens sobre o feminino que faziam sentido até certo ponto. Quando deixaram de ser verdade, tais aprendizagens ganharam sentidos atravessados e novas maneiras de se relacionar com o outro e comigo mesma. Por exemplo, não precisaria viver a culpabilização por não ser uma mãe perfeita e que não doa o seu ser incondicionalmente ao filho. Também deixaria de tentar provar minhas competências para garantir a aprovação de determinado núcleo profissional.

Até então, usava o vestido vermelho condicionado a outras marcas corporais de boa feminilidade, mas um dia experimentei mais um ponto atravessado ao usar o vestido sem calçados, sem maquiagem, sem arrumar os cabelos e as unhas. Não utilizar calçados me fez caminhar mais devagar e questionar porque corro tanto no dia a dia e em quais momentos preciso ser mais sensível comigo mesma. Mesmo assim, a caminhada lenta também feriu os pés – algumas pedras assolaram o sorriso de meu rosto e sangraram perspectivas. No final do dia, ao perceber meus pés cheios de pó, lama e feridas, alcancei uma revelação pessoal: em quais momentos sanciono punições ao meu eu?

Instigada pela oportunidade de acesso aos medos e fatos mais profundos, através do experienciar performático com o vestido, identifiquei vestígios das aprendizagens com os textos sagrados e decidi ligar o vestido vermelho à Bíblia, buscando acessar pontos subjetivos ainda desconhecidos. Com o livro sagrado em mãos, percorri alguns caminhos em um convento em ruínas. De repente, me senti intimidada, pequena e frágil diante dos cânticos entoados e dos olhares de reprovação. Então, me permiti rasgar algumas páginas da Bíblia, como ação de pura rebeldia, defesa e transgressão. Foram momentos marcantes e que tocaram o mais profundo de minha alma, pois foi a partir disso que percebi o quanto eu mesma me reprovava, projetando no outro possíveis desaprovações. Além de visualizar alguns dos repetidos discursos religiosos ao qual estava imersa, compreender “o fato de que o ponto importante será saber sob que formas, através de que canais, fluindo através de que discursos o poder consegue chegar às mais tênues e mais individuais condutas” (FOUCAULT, 1998, p. 16).

Percebo que um dos canais de autorregulação dos desejos estava nas práticas da confissão. Não aquela realizada diante de um líder religioso ou até mesmo diante dos pais, mas a confissão como exame de si, que gera autopenitência “a todas as insinuações da carne: pensamentos, desejos, imaginações voluptuosas, deleites, movimentos simultâneos da alma e do corpo, tudo isso deve entrar, agora, e em detalhe, no jogo da confissão e da direção espiritual” (FOUCAULT, 1998, p. 22). Rasgar algumas páginas da Bíblia inseriu-me nas ideias do grupo que elaborou o manifesto pós-pornográfico modernista (SPRINKLE; VERA [et al.], 2017, p. 1):

Nós compreendemos nossas genitais como parte sem separação dos nossos espíritos. Nós utilizamos palavras explicitamente sexuais, imagens, performances para comunicar ideias e emoções. Nós denunciemos censura sexual como antiarte e desumana. Nós nos fortalecemos através desta atitude de otimismo sexual. E com este amor pelos nossos seres sexuais nós nos divertimos, curamos o mundo e o suportamos.

Vestir vermelho foi uma vivência emergencial, com altos preços a serem pagos. O primeiro deles foi o difícil enfrentamento com a pergunta de Foucault (1998, p.12): “por que dizemos, com tanta paixão, tanto rancor contra nosso passado mais próximo, contra nosso presente e contra nós mesmos, que somos reprimidos?”. De que maneira persistimos no aprisionamento do sexo, na culpabilização do prazer e no distanciamento de vivências integradoras? “Junto às histórias, a linha embolava em grandes nós quase sem solução”, então, apontar e denunciar fatores histórico-culturais sobre a domesticação dos corpos, não deixou de ter importância enquanto produzia, lenta e solitariamente, cada ponto do vestido vermelho. Contudo, o alto preço a ser pago foi perceber o quanto ainda contribuía para a construção de novos aprisionamentos.

Ainda não satisfeita, busquei um último ato desesperado de autorreflexão com a esperança de repetir as sensações que vivenciei em *Como destruir o vestido?*. Em junho de 2018, após 18 meses de imersão com a linha vermelha, pedi ajuda para desfazer os pontos

durante um evento artístico/pedagógico no Instituto de Arte Contemporânea/ Benfica. Em um ritual de desmanche, entreguei-me por três horas ao grupo de visitantes que, carinhosamente, acolheu-me e desnudou-me. Dividir a produção dos sentidos com outros sujeitos possibilitou-me experimentar o desmanche de uma amarra existencial: a entrega, a confiança, o pedido de ajuda. É possível que eu tenha construído algumas configurações socioculturais de que, como mulher, deveria ser forte, resistente e com esperteza suficiente para não confiar no outro, principalmente o outro masculino. Por isso, a escolha relacional de cumplicidade para o rito final com o vestido vermelho buscou desconfiar destas práticas, das dinâmicas sociais que construímos, tratando de “conhecer como as aprendemos, repetimos, inferiorizamos, normalizamos, encarnamos, resistimos, transformamos em nossas experiências diárias para fazê-las explícitas e conscientes, e encontrar outros espaços de negociação e possibilidade” (PAGES, 2015, p. 35).

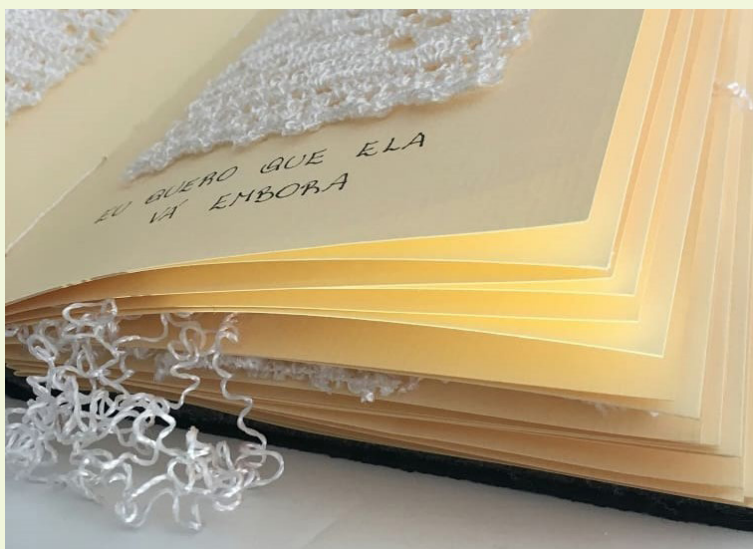
Dias depois e com a leitura de Pages (2015), me reconheci como uma professora “indocente”, envolvida nas implicações pedagógicas da performance, através de “atos indecentes para uma teoria docente; atos indocentes para uma teoria (in)decente” (PAGES, 2015, p. 29).

“O ato pedagógico é um acontecimento imprevisível, é uma performance em suspensão. A aprendizagem já não se produz no plano do previsível/planificável ou sobre noções já preestabelecidas” (RODRIGO; COLLADOS, 2014, p. 27). Por isso, o maior desafio ao finalizar as ações foi repensar os impactos e objetivos alcançados e acolher as diferentes maneiras de ver/viver/sentir o mundo. Nossas ações provocaram e desestabilizaram posicionamentos – principalmente do próprio grupo envolvido –, ao mesmo tempo em que fomos encorajados a perceber a riqueza das múltiplas maneiras de vivermos gênero e sexualidades.

ponto matiz

a emergência das “pequenas narrativas”

O ponto matiz é o mais usado em áreas de preenchimento. Consiste, basicamente, em linhas retas bem próximas umas das outras. Para os que possuem asas, sugere-se um traçado desordeiro e intuitivo.



Sem título. Luciana Borre. Livro Têxtil, 2019.



Sem título. Luciana Borre. Livro Têxtil, 2019.



Sem título. Luciana Borre. Livro Têxtil, 2019.

“Hoje não tenho palavras... Somente um corpo que vibra, indicando que posso aprender. Rastreio pistas: (1) a peça original foi feita em crochê e era um trilho de mesa; (2) era um trilho de mesa que ganhei de minha mãe anos atrás; (3) nunca usei; (4) sempre levei o trilho de mesa para as cidades em que morei, item frequente em minha mala; (5) decidi cortá-lo; (6) doeu”.

Retomo as ideias publicadas no artigo *Segredos* (BORRE, 2019) para ampliar e contextualizar minha defesa pela legitimação de narrativas autobiográficas como estratégia artístico-pedagógica na formação docente. Expor narrativas pessoais parte do desejo de problematizar vivências subjetivas na relação com o outro, explorando a construção do eu na experiência compartilhada, buscando “linhas retas bem próximas umas das outras”. Como mulher, filha, mãe, professora, pesquisadora e artista, invisto no que Goodson (2017) chama de “pequenas narrativas”, para cativar estudantes em processos de formação docente, sugerindo “um traçado desordeiro e intuitivo” e trilhando caminhos de um autoconhecimento que transforma e cria protagonismos.

Assim como o autor, entendo que as “pequenas narrativas” estão sendo evidenciadas na contemporaneidade como alternativa, superação, até mesmo revolta, frente às grandes e progressistas narrativas de outros tempos, colapsadas no século XX, “perdendo não apenas escopo e aspiração mas também nossa fé subjacente em sua capacidade geral de guiar ou moldar nosso destino” (GOODSON, 2017, p. 27).

Canclini (2012, p. 25) também chama a atenção dizendo que “terminamos o século XX sem paradigmas de desenvolvimento, sem paradigmas que expliquem a sociedade: dizia-se que só contávamos com múltiplas narrativas. Começamos o século XXI com relatos dispersos e fragmentados”. O autor afirma que estamos no tempo de uma “sociedade sem relatos”, o que não está relacionado às críticas lançadas às metanarrativas pelo pós-modernismo, ou a uma possível falta de relatos e narrativas de vida, principalmente com a ascensão das tecnologias de comunicação e informação; Canclini refere-se “à condição histórica na qual nenhum relato organiza a diversidade em um mundo cuja interdependência leva muitos a sentirem falta dessa estruturação” (CANCLINI, 2012, p. 25). Uma defesa de que, imersos em um quantitativo maior de visibilidades narrativas, é muito provável não sentir-se representado diante da múltipla possibilidade de vivências do eu.

Com isso, torna-se necessário afirmar que tal investigação de memórias não procura organizar ou afirmar quais os caminhos para a formação docente. Ainda que apontem caminhos possíveis e mesmo com inúmeras empatias, nossos relatos não dão conta das possibilidades do eu/docente de Artes Visuais.

Percebo-me inserida neste movimento histórico, ao vivenciar, junto de minhas/meus estudantes em processo de formação pedagógica, a descrença das ditas “metanarrativas educacionais” (SILVA, 1994). Os discursos que circulam no âmbito acadêmico sobre uma arte/educação para transformações macropolíticas, ou que propõem processos ampliados de emancipação crítico-reflexiva, já não parecem fazer tanto sentido em nossas práticas como professoras/es. Tal sensação é reforçada pela potente descrença nos processos educacionais, quando observamos o atual cenário político nacional.

No entanto, quando estamos em sala de aula, torna-se visível – materializável – os investimentos educacionais para com aquelas/es com quem convivemos, pois, percebemos mudanças/autotransformações a nível local e pessoal, gerando micro processos emancipatórios. Também aquilo que Guattari e Rolnik (2013) chamam de “processos de singularização existencial”, uma vez que “as artes dramatizam a agonia das utopias emancipadoras, renovam experiências sensíveis comuns em um mundo tão interconectado quando dividido e há o desejo de viver essas experiências em pactos não catastróficos com a ficção” (CANCLINI, 2012, p. 18).

Por tais motivos, passei a acreditar nas “pequenas narrativas” dos estudantes como fonte de conhecimento, principalmente porque grande parte deles – oriundos de escolas públicas e com baixa renda – exemplificam a mudança do perfil socioeconômico dos últimos anos nos cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Pernambuco. Mesmo assim, quando proponho que suas narrativas sejam o foco dos processos criativos e pedagógicos, percebo a resistência ao abandono momentâneo dos grandes ícones e/ou renomados artistas/educadores. Assim, observo pistas de que, mesmo que as “pequenas narrativas” proporcionem processos significativos de aprendizagem, ainda não são percebidas como algo relevante na formação pessoal/profissional.

Com Goodson (2013) também questiono a invisibilidade dos relatos pessoais das/os professoras/es em seus processos de formação docente e “por que tais narrativas se revelam um obstáculo para os professores de modo geral? Como o fato de delegar voz a alguém que foi silenciado por tanto tempo pode ser algo negativo” (GOODSON, 2013, p. 263). Quando extrapolamos a narração de fatos pessoais, enxergando-nos como agentes sociais inseridos em aspectos históricos e investigando documentos e outras experiências singulares, trazemos luz às questões que podem vir a auxiliar nossas práticas enquanto educadoras/es. Aqui, aproximamo-nos da Cultura Visual como “uma referência para pensar de forma crítica o momento histórico no qual vivemos e revisar o olhar com o qual construímos o relato sobre outras épocas

a partir de suas representações visuais” (HERNÁNDEZ, 2015, p. 31).

É comum encontrarmos narrativas de professoras/es sobre os projetos e/ou ações pedagógicas desenvolvidas nos âmbitos educacionais, mas pouco é dito sobre as aprendizagens alcançadas durante determinadas experiências e quais as reverberações disto em suas vidas pessoais e profissionais. Em minha atuação como professora em um curso de licenciatura, percebo o estranhamento das/os estudantes – até mesmo de colegas – na indicação de leituras e/ou produção de textos que priorizem as experiências vividas pelos próprios estudantes/professoras/es. Reconheço uma certa “herança” positivista e ocultamento das vozes docentes nos modos de fazer pesquisa e de pensar a formação de professoras/es, e também percebo a dificuldade das/dos estudantes ao considerarem legítimas suas narrativas. Goodson (2013, p. 262) amplia tal questão, ao afirmar que é fundamental conceber o eu como um “projeto emergente e mutável, não uma entidade estável e fixa. Com o tempo, a forma como enxergamos a nós mesmos se transforma e, portanto, também as histórias que contamos sobre nossas vidas. Nesse sentido, é útil conceber a definição do eu como um projeto narrativo contínuo”.

É também no campo das Artes Visuais que vivenciamos o interesse de artistas, de produtores culturais e de instituições de fomento à cultura, nas “pequenas narrativas”, muitas vezes autobiográficas ou que demonstram experiências de grupos invisibilizados. Por um lado, tal interesse traz à tona e registra historicamente os relatos daquelas/es que não detêm certa credibilidade discursiva ou atributo de verdade. Pessoas comuns e/ou à margem não encontravam espaço para tornarem públicas suas histórias, pois “nas sociedades contemporâneas, os discursos dominantes influenciam poderosamente não apenas o que é contado, visto e historiado, mas, principalmente, como é contado, visto e historiado” (MARTINS; TOURINHO, 2017, p. 131). Por outro lado, ainda, percebemos que o registro de determinadas narrativas é, muitas vezes, gerenciado/coordenado por aqueles que detêm o poder de fala, membros de instituições ou espaços hegemônicos. Por isso, com Martins e Tourinho (2017, p. 131) enfatizo o “compromisso

de construir narrativas sobre/com pessoas que têm suas vidas em perigo ou estão em risco em razão de onde estão no mundo ou do que o mundo está trazendo para elas”.

Apontando a perspectiva de gênero, temos as narrativas e memórias do feminino circunscritas ao âmbito do privado, sendo a autobiografia um gênero literário com uma tradição masculina (RAGO, 2013). É a partir do investimento nas “pequenas narrativas” e na impossibilidade de “não perceber o processo de feminização cultural que temos vivenciado” (RAGO, 2013, p. 25), que compartilhei tantas histórias, instigando as/os estudantes a protagonizarem a construção de imagens/poéticas a partir de relatos autobiográficos. Pode-se dizer que “o texto é autobiográfico, desde que entendamos por ‘auto’, aqui, não a individualidade de uma existência, a do autor, mas a singularidade do modo como atravessam seu corpo as forças de um determinado contexto histórico” (ROLNIK, 2016, p. 22).

É neste momento em que nos enxergamos herdeiras dos feminismos que modificaram a organização dos espaços públicos e privados, os modos de pensar a produção científica – também a resistência acadêmica com a inserção das emoções, sentimentos e subjetividades nos campos investigativos – e as políticas públicas; avaliando, por exemplo, a violência doméstica como questão de cunho público e até a novas possibilidades de relações amorosas e sexuais, conferindo “novos sentidos às ações das mulheres e à sua participação na vida social, política, econômica e cultural, tanto quanto na esfera privada. [...] o que alterou profundamente a imagem de si mesmas que as mulheres podiam construir” (RAGO, 2013, p. 25).

Ingrid Borba encontrou um documento da historiadora Jane Soares de Almeida (2009), escrito na década de 1920, que pontua as normas de conduta para o exercício da profissão de normalista, dentre elas: não fumar, não beber, não sair de casa à noite e não se casar. Ela encontrou o contrato nos arquivos das inúmeras mulheres professoras de sua família e, percebendo-se herdeira destas recomendações, bordou uma toalha com as normativas para uma “boa professora”, questionando: quais destes códigos ainda fazem parte da formação de professoras/es? Como os preceitos

de docilidade, bondade e doação se sobrepõem aos aspectos da profissionalização das/os professoras na contemporaneidade? Quais destes mandamentos ainda permeiam as atuações pedagógicas e a quem podem interessar?

É importante observar como essas interpretações subjetivas estão inscritas em marcos sociais e políticos, e avaliarmos quais atribuições ao feminino contribuem de maneira significativa na construção da identidade profissional docente. São preceitos aprendidos nas experiências cotidianas e nas relações escolares, reafirmados sem muitas dúvidas, e que persistem em nossas ações pedagógicas. Possivelmente, damos conta deles apenas quando alguém resolve romper com a lógica estabelecida e, por isso, as relações de ensino e de aprendizagem têm o potencial de revelação daqueles mandamentos que nos constituem.

Certo dia, escutamos o relato de uma professora que, envergonhada, confessou-nos que não tinha lido um livro sequer durante sua licença maternidade. Por algum motivo, a jovem colega, consternou-se pela suposta “falha” em sua trajetória como educadora. Afinal, como exigir leitura de seus estudantes sem uma conduta similar? Em algum lugar em sua trajetória a professora consolidou o preceito de que educadoras/es não podem se afastar dos livros e que há um quantitativo mínimo de leitura para que sua atuação seja legitimada e para que também possa exigir a mesma ação de seus estudantes, dando-lhes “bons exemplos de moral”.

Em outra situação, uma estudante comentou que estava sofrendo assédio na escola em que estagiava. Para “resolver” a situação, impedindo a continuidade dos episódios de intimidação, deixou de vestir alguns tipos de roupas, para não “provocar maliciosamente” os olhares dos adolescentes das turmas em que ensinava. Afinal, quais seriam as condutas e posturas adequadas a uma profissional da educação? O “bom exemplo” também pesou em suas atitudes que, para “não humilhar uma criança – adolescente – achada em culpa”, resolveu trocar seu vestuário para evitar situações de constrangimento. Qual voz de comando exerceu maior grau de sujeição?

Os 10 mandamentos da professora



1. Seja justa e bondosa
2. Seja formadora das alicerces da nação
3. Pregue e ensine hábitos de higiene
4. Incutir o exercício físico bem dosado
5. Não julgue as crianças
6. Observe e guie todas as crianças
7. Nunca humilhe uma criança achada em culpa
8. Dai-lhes bons exemplos de moral
9. Seja afetuosa e amiga
10. Pregue o amor à Pátria

para tia Jô e tio Ina

Professoras doces. Ingrid Borba. Toalha em algodão cru bordada, 2018.

A força política das narrativas centra-se no fato de que o eu narrado – sujeito comum – possibilita autoconhecimento e autolegitimação. É justamente nesse processo que o sujeito considera suas aprendizagens, posiciona-se face a elas e toma as decisões que melhor lhe cabem, escolhe onde e como quer transitar e põe as cartas nos jogos de poder. “Paradoxais e, também, ambíguas, as narrativas mobilizam a sensibilidade intelectual, ideológica e psicológica das pessoas interpelando-as e impelindo-as a refletir ou experimentar múltiplas maneiras de perceber e interpretar” (MARTINS; TOURINHO, 2017, p. 153).

Foi na relação com este grupo de dez estudantes que percebemos a íntima ligação da religiosidade e/ou espiritualidade

com processos de formação docente para questões de gênero e sexualidades. Entendemos que estamos circunscritas em um contexto de formação judaico-cristã que regulariza condutas e que “pune” moralmente aquelas/es que não atendem aos preceitos de uma suposta normalidade. Reconhecemos também que a possibilidade de ressignificação de nossas vivências está atrelada às inúmeras conquistas dos movimentos feministas ao longo do último século, em campos abertos, para que as tornássemos “de interesse público”.

Tais experiências não se constroem a partir do próprio sujeito, mas das relações indissociáveis deste – o eu intrapessoal – com o meio. Relatos tornam-se significativos nos processos de formação docente quando contextualizados, “isso significa que o contexto histórico do relato de vida precisa ser mais bem esclarecido, além de compreendido em relação ao tempo e à periodização” (GOODSON, 2017, p. 39). O autor ainda reafirma que “devemos tentar adotar uma preocupação constante com o tempo e o período histórico, bem como com o contexto e a localização histórica” (GOODSON, 2017, p. 43).

Acерco-me de Canclini (2012) para pensar que nossos investimentos na formação docente são “pequenas narrativas” que não dão conta de um contexto amplificado, que não representam um determinado grupo, muito menos insere-se como uma poética de um coletivo feminista, pois “nenhum relato organiza a diversidade em um mundo cuja interdependência leva muitos a sentirem falta dessa estruturação” (CANCLINI, 2012, p. 26). Ao mesmo tempo, os relatos apresentados ecoam em outros sujeitos, transparecem aspectos próprios de uma subjetividade ainda desconhecida e inspiram movimentos.

“pequenas narrativas” que incomodam

O enfrentamento dos “nós” e a tessitura dos pontos isolados desta investigação solicitaram momentos de silêncio diante de um incômodo: a queda do eu quando confrontado com as próprias

fragilidades e imperfeições. Ponto que não desconsidera aspectos histórico-culturais, mas que foca olhar naquilo que um sujeito, em sua individualidade, apresenta como potencialidade existencial. Para desenvolver esse assunto, necessitamos apresentar aspectos da *cartografia dos desejos* desenvolvida por Rolnik (2016), com a qual compactuamos ao pensar as relações micropolíticas e macropolíticas.

O primeiro ponto para pensar com Rolnik (2016) – sempre com uma difícil abordagem nos encontros de formação pedagógica – é que as relações micropolíticas e macropolíticas não se referem a uma polarização: o macro, enquanto âmbito amplificado e representado pelo Estado (pela sociedade, pela história...), e as relações micropolíticas, atribuídas às individualidades e/ou pequenas relações com os grupos do cotidiano. Junto a esta consideração, “o importante aqui é descartar que estamos diante de dois tipos de sistemas de referência, de natureza absolutamente distinta” (ROLNIK, 2016, p. 59). Também não se refere às interlocuções ou relações entre tais sistemas, pois ambos coexistem – são inseparáveis – como um emaranhado de “nós e pontos isolados” que nos situam neste tempo e lugar.

Para entender as relações macro e micropolíticas, a autora defende que coexistimos em três linhas de movimento dos desejos, ou linhas dos afetos: a primeira é a linha do inconsciente, invisível e presente, que surge da atração e da repulsa dos corpos, do outro (ROLNIK, 2016). Ouso dizer que o outro atua como nosso espelho, como projeção do que somos e que, com dificuldade, temos a oportunidade de autoconhecimento quando nos vemos nas suas atitudes que menos admiramos. Aqui, destaco o primeiro incômodo das “pequenas narrativas”, pois, ao trazermos à tona relatos do cotidiano, principalmente aqueles que conflitam com outros corpos, temos a oportunidade de acessar pontos ainda “invisíveis”, porém presentes, do nosso eu. É a este ponto que procuramos chegar quando perguntamos “o que esta imagem ou situação diz de ti/nós?”

Recorro à situação da estudante que passou por episódios de intimidação na escola e trocou sua maneira de vestir para

exemplificar determinada “linha inconsciente e presente”. A pergunta “qual voz de comando exerceu maior grau de sujeição?”, além de revelar aspectos sociais e interacionais, poderia ser ampliada para “por que minhas vestes incomodam e por que também fiquei incomodada com o uso delas?”, “em que momentos também exerço sujeição do outro?”. É possível que os “tr==emores” causados nas relações com os outros sejam uma boa possibilidade de conhecermos nossas próprias fragilidades e, ao reconhecê-las, temos a real possibilidade de autotransformação.

Ao responder estas últimas perguntas, penso que a estudante entraria na segunda linha do desejo defendida por Rolnik (2016), linha das simulações e de um corpo vibrátil, um corpo que sente. É um vaivém entre a “invisível e inconsciente produção de afetos, para a visível e consciente composição de territórios” (ROLNIK, 2016, p. 50). É momento de negociações entre este eu com o mundo, de possibilidades de se ver diferente, e também de medo e angústia de uma possível descoberta e revelação de um eu desconhecido, porém verdadeiro e cheio de possibilidades. É momento de reconhecer seu corpo vibrátil, que dá sinais constantes sobre como andam as relações interpessoais e que evidencia necessidades pessoais e potencialidades, é o momento de reconhecer fissuras nas convicções pessoais, retirar e refazer máscaras. É nesse instante que o corpo carece de maior investimento e tempo para que possamos senti-lo em sua plenitude. No entanto, marcado pela corrida produtiva de nossos tempos, fica, geralmente, negligenciado. Ainda seguindo no exemplo da estudante constrangida pelo uso de determinada roupa no ambiente escolar, pergunto: em quais momentos terá a oportunidade – ou irá construir a oportunidade – de refletir sobre situações como esta em sua trajetória profissional?

Diante da terceira linha territorial em que o corpo vive – que também pode constituir-se primeira – “linha finita, visível e consciente da organização de territórios” (ROLNIK, 2016, p. 51) –, temos a criação de roteiros de circulação no mundo e é aqui que podemos nos perceber como agentes inseridos cultural e historicamente. É o momento de maior facilidade de trânsito quando abordamos questões de gênero e sexualidades, pois é

“fácil” identificar as relações autoritárias em que o feminino e os corpos dissidentes estão inseridos. É um campo de territórios visíveis.

O entrelaçamento circular das linhas do desejo é o que compõe as relações micro e macropolíticas, evidenciando o imbricamento entre elas, a impossibilidade de dicotomizações e a profunda intencionalidade de criação de mundos, pois, “o desejo não corresponde a um suposto campo individual ou interindividual, o qual estaria numa relação de exterioridade ao campo social” (ROLNIK, 2016, p. 57).

Despertar reflexões sobre as subjetividades das/dos alunas/os através da análise crítica de suas próprias construções visuais, compartilhar suas experiências, seus desejos, seus gostos, estimular diálogos e provocar a vontade de conhecer, foram algumas ações traçadas pelas dez estudantes de Artes Visuais, em suas experiências poéticas/educativas. Nossas poéticas visavam “processos de singularização existencial” (GUATTARI; ROLNIK, 2013), uma busca pela construção de referências teóricas e práticas próprias, fugindo – ou pelo menos tentando – da dependência de narrativas hegemônicas.

A queda do eu, quando confrontado em suas fragilidades e imperfeições, significou reconhecer que os mecanismos dominantes não estão somente retratados em figuras externas, líderes e grandes corporações, mas somos nós mesmos que detemos em nosso âmago atitudes de colonização. É uma lógica não habitual, mas a coexistência das três linhas do desejo mencionadas acaba desenvolvendo potencialidades interiores. Mudanças efetivas acontecem com atitudes de reconhecimento e que possibilitam uma vivência autêntica e verdadeira consigo mesma. Para Guattari e Rolnik (2013), tais processos significam uma maneira de recusar todos esses modos de “encodificação” preestabelecidos – os modos de manipulação e de telecomando; recusá-los para construir modos de sensibilidade, de relação com o outro, de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que “coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual

nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são nossos” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 22).

No percorrer dessa investigação existiu um processo compartilhado que gerou conexões. Vínculos estes que não apontaram para novas unidades, mas à experiência de inúmeras subjetividades relacionando-se mutuamente e agenciando emancipações micropolíticas ou a “coexistência de diferentes processos de singularização existencial” (GUATTARI; ROLNIK, 2013).

Nesse contexto, é importante ressaltar o cuidado em uma investigação narrativa para que o compartilhamento de relatos de experiências não se torne coleção de narrativas individualizadas, com o propósito de exteriorização de acontecimentos difíceis (desabafos), de pensamentos penosos ou reprimidos, ou somente a expressão de emoções. Embora determinantes, pois indicam pontos de nossas relações micropolíticas, as pesquisas narrativas também apresentam preocupação constante com aspectos históricos e contextuais, buscando a formação de professoras/es que entendam sua inserção em contexto macropolítico e as micropolíticas do seu cotidiano.



Um personagem drag em construção. Natália Barros. Performance, 2016.

Natália Barros performou uma personagem *drag*, acessou situações pessoais em que sofreu preconceito na escola e compreendeu que, enquanto professora, necessitaria passar por “processos de singularização existencial”.

A estudante desenvolveu suas reflexões sobre a “performatividade de gênero e sexualidades” (BUTLER, 2003, 2002), através da produção de uma personagem *drag*. Ela desencadeou articulações entre teoria *queer* e educação, problematizando se sua “postura pedagógica” possibilitaria novas aprendizagens em sala de aula. Ao trocarmos relatos de experiências, mostrou-se interessada no potencial do ser/fazer *drag*, enquanto ato transgressor e como potência pedagógica cultural. Natália encontrou no campo da performance uma oportunidade para exercer reflexivamente a subversão das construções sociais heteronormativas, bem como, fazer de seu corpo, e do diálogo que propõe através dele, o objeto artístico que promove tal subversão. A poética da estudante não concentra seu valor tanto na obra apresentada ao público em 2016, mas, nas relações que ela teceu entre experiências de vida, inquietações, processo de produção artística e reverberações disso em sua formação como professora, registradas previamente no livro *Tramações: Cultura Visual, Gênero e Sexualidades* (BORRE, 2018). Em suas reflexões, Natália apontou que:

Concordo com Louro (2007b) quando diz que temos a urgente tarefa de desconfiar do que é tomado como “natural”. Afinal, crer que todo esse conjunto de obrigações sociais, gestos e falas do nosso dia a dia é algo normal, significa também dizer que não poderíamos ser e viver de outra forma.-- Além de desconfiar, também é importante se questionar sobre o que naturalizamos e, ao mesmo tempo, fica lançada a proposta de tentar refazer esses padrões que já formatamos em nossas mentes. Que nos perguntemos sempre: eu posso andar diferente? Falar diferente? Como eu seria se mudasse a forma como me coloco para o mundo? Seria possível exercer uma atitude pedagógica sendo quem eu sou? É sobre isso que tratou a minha

pesquisa, pois descobri a importância do ser/fazer drag, de ser um elemento transgressor. Meu próprio ser não corrobora com os padrões impostos na sociedade em que vivo. Procurei exercer uma escrita pessoal em um trabalho acadêmico e de alguma forma, entendi que dar voz a mim mesma também é um ato subversivo. Compreendi que é possível ser um desviante na sociedade e, ainda assim, ensinar algo e exercer diariamente uma pedagogia cultural.

Qual a importância do ser/fazer drag em uma sociedade heteronormativa? Em que momentos eu me identifico com o ato de ser drag? Como uso dos conceitos de ser/fazer drag para tentar socializar-me enquanto mulher? Não seríamos todos nós, em algum momento, encenadores de uma personagem?

Dentro deste cenário, acredito que a drag tem um grande potencial político subversivo e educativo na desconstrução dos padrões eleitos pela sociedade, como a figura do que é o universo masculino e feminino. Tal personagem promove a transgressão usando do exagero e comicidade para salientar o quanto nossas posturas de gênero não são naturais, especialmente quando materializadas em modelos únicos que carregam mitos acerca dessa construção de posturas. Ser uma drag queen nada mais é do que uma pessoa que não deseja personificar uma mulher de fato, mas utiliza todos os signos do feminino para materializar uma figura que escapa dos conceitos do que é ser homem ou mulher; que emula e performa uma personagem que desnaturaliza os códigos sociais de gênero.

ponto cruz

a escola como terreno das diferenças

Um dos pontos fortes do ponto cruz é que, olhando de frente, não dá para saber onde começa e nem onde termina a linha.

Conheci Eduardo quando ele tinha três anos. Sua família era vista na escola como um modelo de convivência harmoniosa. Entre nós, professoras, surgiam comentários admirados sobre a “boa educação familiar” do menino. Ele era doce, participativo, dinâmico e alegre. Seus pais não faltavam a nenhum evento escolar.

Com o passar dos anos, Eduardo comportou-se “estranhamente”. Não queria jogar com os meninos, dançava com as colegas na hora do recreio, usava fantasias de princesas durante as brincadeiras e fugia de brigas e conflitos com os demais. Foi ridicularizado ao aparecer vestido como menina, durante uma peça de teatro em homenagem ao dia das mães.

Aos poucos, os comentários na sala das professoras passaram a ser maldosos. Fofocas rotulavam as relações interpessoais de

Eduardo e a impressão de um menino com sorriso fácil e dedicado aos estudos foi sendo esquecida. Em 2007 fui privilegiada com a presença de Eduardo (9 anos) em minha turma. Encontrei uma criança constrangida pelos apelidos pejorativos e com medo de falar.

Seus pais eram convocados a superar as dificuldades de aprendizagem e de convivência do filho. Consultas com psicólogas e terapeutas foi o caminho indicado pela escola. Enquanto professora, enfatizava a alfabetização, o ensino das operações matemáticas e atividades de Artes Visuais. Demorei a ver os embates de gênero e sexualidades em minha sala de aula, mas, entendia que estava imersa em questões que fugiam aos planejamentos escolares.

Certo dia fui surpreendida pelas dúvidas dos pais de Eduardo: “Professora, o Eduardo será gay? Como podemos parar isso? Podemos buscar ajuda na secretaria paroquial? O Eduardo tá sofrendo agora, mas acho que as coisas ficarão piores depois. Precisamos de ajuda!”

Enquanto via o sofrimento de Eduardo e sua família, percebia o descaso da equipe diretiva e pedagógica. Sentiam compaixão, mas, passaram o “problema” para “especialistas”. Um ano letivo de convivência com o menino ressignificou minha atuação como professora. Não poderia fingir não vê-lo. Não poderia somente planejar aulas ou projetos que contemplassem os conteúdos estabelecidos e esquecer que as dificuldades de aprendizagem e relacionamento apresentadas pelo menino poderiam ser causadas, também, por situações de opressão e violência na escola.

Aqui retomo e amplio as ideias registradas nos artigos *Travessias, Provisoriedades e Encontros em Processos de Ensinar e Aprender* (BORRE, 2015) e *Professora, o Eduardo vai ser gay?* (BORRE, 2017).

Ao partilhar meu relato sobre Eduardo, Suelen Aquino afirmou que também vivenciava situações conflitantes de gênero e sexualidades durante as aulas. Assim como eu, demonstrava preocupação e inquietação por não saber “lidar” com isso. Manifestava interesse no desenvolvimento de atividades pedagógicas de combate à discriminação sexual e violência de

gênero, mas não se sentia “preparada” para abordar o assunto com suas/seus estudantes. E, ainda, tinha dificuldades para encontrar uma rede de apoio pedagógico dentro da instituição escolar. Em 2015 relatou as últimas novidades de seu trabalho na escola:

Oi, Lu! Que a escola é geralmente (e infelizmente) um espaço (possivelmente o maior de todos) legitimador das normas e que marginaliza as diferenças, eu já sabia. Mas confesso que ando bem assustada (às vezes, quase desesperada) com o posicionamento da escola e das professoras sobre as questões de gênero e sexualidade. Desde o início fui alertada pela coordenação de que deveria “tomar cuidado” com o conteúdo das aulas porque o público da escola “tem a mente muito fechada”, palavras da supervisora, que disse também que é terminantemente proibido utilizar imagens de nudez e, por conseguinte, nada que trate de sexo ou de sexualidade.

Dia desses fui informada que uma aluna do segundo ano iria mudar para outra turma. O motivo é porque a menina disse que gostava de uma coleguinha e que queria namorar com ela. A família da colega exigiu o afastamento e a escola concordou, colocando-a em outra turma. A escola preferiu afastar o “problema” a enfrentá-lo.

Permanecer na sala dos professores é quase uma tortura. As professoras são extremamente homofóbicas e fazem corriqueiramente comentários maldosos e até agressivos sobre alguns estudantes. O discurso delas é tão pesado e violento que me constrange e intimida. Pela primeira vez a homofobia conseguiu me calar.

Tentei abordar a questão da diversidade sexual com duas professoras que pensei serem mais “abertas”. Levei a revista Nova Escola do mês passado que trata desse tema e sugeri um diálogo. Falei da nossa disciplina de arte e de como é importante a escola ser um espaço de acolhimento e integração, mas fui sumariamente ignorada por uma das professoras e a outra se limitou a dizer “essas coisas

são difíceis”, mudando o rumo da conversa. Tem sido bem difícil! Cada vez mais vejo a necessidade e urgência de se inserir a discussão sobre gênero e sexualidade na formação dos professores, mas, ao mesmo tempo, percebo como é difícil esse processo, visto que esses professores são pessoas que têm seus preceitos morais e religiosos tão arraigados que são quase cegas para a diversidade do mundo.

Suelen apresentou dificuldades para argumentar e/ou defender proposições de aula que discutem tais temáticas. Sentiu que uma rede de incompreensões e invisibilidades impossibilitava abordar assuntos que estão no cotidiano de suas/seus alunas/os. E ainda, enfrentou o desafio de promover brechas curriculares para inserir questões de gênero e sexualidades em sua instituição de atuação. Nossas vivências apontam que situações de conflito, discriminações, violência sexista e homofobia, atravessam planejamentos específicos e, de certa maneira, desviam o foco dos planos de estudo preestabelecidos (PARÁISO, 2010a; LOURO, 2007b).

Uma das preocupações de Suelen, como professora, era tornar as aulas um espaço de acolhimento e envolvimento com as diferenças. Ao recordar suas vivências como estudante, comentou: “quando estudante, da escola, jamais vi com bons olhos esse espaço. Para mim a escola era um ambiente hostil. Não me senti jamais acolhida, a escola não era eu e minhas relações”.

As dificuldades e os embates apresentados direcionaram nossos olhares para a formação docente em Artes Visuais e para a construção das identidades destas/es educadoras/es atuantes em um contexto de desvalorização profissional. Procuo entender quais saberes mobilizaram a construção de suas práticas educativas (PIMENTA & LIMA, 2004) e quais perfis profissionais estavam sendo formados. A partir disso, compreendo que a construção de aprendizagens significativas acontece através da atuação da/o professora/r com assuntos para além da sala de aula, articulando escola/comunidade/sociedade (TARDIF, 2002; ZABALA, 1998, 1999).

Suelen destacou que questões de gênero e sexualidades

estavam presentes no processo de formação docente, mas, somente em alguns momentos pontuais, tais como na oferta de cursos de curta duração, oficinas e eventual participação em projetos de pesquisa. Na universidade ela gostaria de ter oportunidades formais para discussão de suas experiências pedagógicas, falando sobre as situações que estava vivenciando na escola e compartilhando possibilidades educativas.

Conhecer as vivências de outras/os professoras/es e contar as próprias dificuldades e possíveis soluções gerou oportunidades de discussão e reflexão crítica acerca da temática. Suelen comentou que, muitas vezes, a formação docente no curso de Licenciatura em Artes Visuais, da UFPE, estava baseada na transmissão de conhecimentos de profissionais *experts* para as/os estudantes da licenciatura e que não tinha muitas oportunidades de falar sobre o que estava acontecendo em sua escola.

A formação do professorado poderia ser um processo reflexivo sobre as próprias ações em sala de aula, partindo de situações problema, daquilo que incomoda, perturba e inspira no dia a dia (IMBERNÓN, 2009). Professoras/es gerando e produzindo conhecimentos sobre suas práticas é uma estratégia significativa na formação docente. Imbernón (2009, p. 22) defende que a “capacidade do professorado de gerar conhecimento pedagógico mediante seu trabalho prático nas instituições educativas, o dotará de maior dignidade e autonomia profissional, já que lhe permite gerar inovações com seus colegas”.

As situações narradas por Suelen e minha história com Eduardo provocaram inquietações em mim, enquanto educadora, e me impulsionaram aos estudos sobre as possibilidades e os embates na formação docente para questões de gênero e sexualidades. De fato, não dá pra saber onde começa e nem onde termina a linha, mas “tomar emprestado as vivências dos outros, discuti-las e compará-las, possibilita uma compreensão sobre os sentidos da experiência humana de maneira mais profunda” (MANEN, 1990, p. 62).

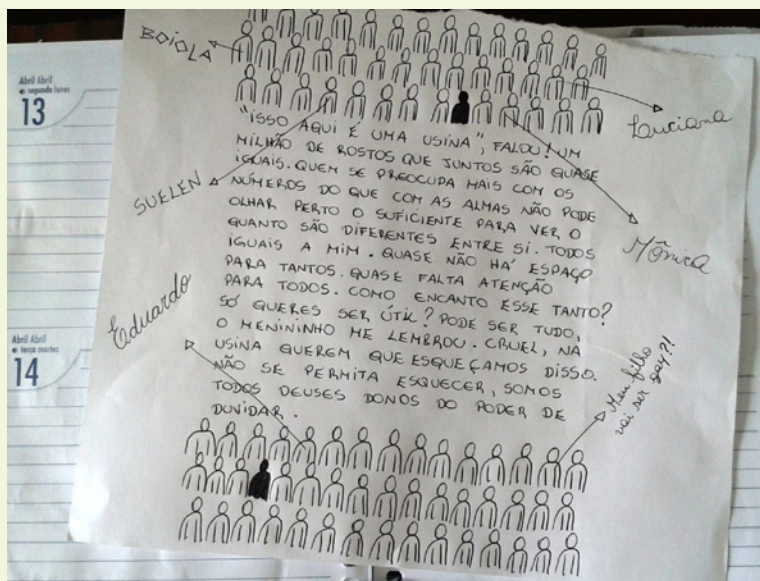
Ao relatarmos casos, surgiram “Eduardos” e outras/os professoras/es que, assim como eu, questionavam práticas

educativas excludentes e de não valorização das diferenças na escola. As histórias contadas pelas/os estudantes que já exerciam docência em Artes Visuais foram pertinentes à pesquisa porque me ajudaram a ouvir, (re)contar e (re)significar ações que favoreciam a produção de subjetividades homogeneizadas. Nesse contexto, eu poderia ser reprodutora de discursos naturalizados sobre ser menina e menino e/ou agente que promove diferentes olhares.

Minha história com Eduardo e os relatos de Suelen não são novidades no campo de estudos de gênero e sexualidades. São rotineiros, provocam empatia e despertam recordações semelhantes. Evidenciam a necessidade de uma instituição educativa preocupada não somente com os conteúdos e aspectos formais de ensino, mas, com o cotidiano e as relações interpessoais.

Viver as diferenças dentro da escola não implica somente respeito, mas, envolvimento, valorização e legitimação. Por que não “pensar o currículo por meio de suas bifurcações? Por que não experimentar no currículo o jogo da diferença? Por que não pensar o currículo por meio dos seus vazamentos, escapes, suas linhas de fugas, distorções e variações?” (PARAÍSO, 2010b, p. 588). Proponho pensar outra imagem produzida por Suelen durante estágio obrigatório em Artes Visuais (com algumas interferências) e a reflexão de Paraíso (2010b, p. 594) acerca dos processos de “desmontagem” dos currículos:

Para ver e sentir a diferença proliferar, então, é preciso pensar em multiplicidades: afinal, se um código de currículo funciona é porque, uma professora que é uma das codificadoras de um currículo, faz parte de uma multidão, de uma matilha curricular. Para operar por multiplicidade, um currículo é despojado de qualquer significação, já que não se forma a não ser no processo de anulação dos referentes. Isso porque a energia provém do processo de desmontagem de todos os modelos de currículos já incorporados (PARAÍSO, 2010b, p. 594).



Suelen Aquino. Anotações no caderno, 2015.

a escola como terreno das diferenças

Encontramos “Eduardos” nas salas de aula e vivenciamos a efetivação de políticas públicas que afetam diretamente nossa profissionalização. Atingidas/os ou não por essas questões, estaremos sempre em uma arena de jogos de poder, disputando espaços e reconhecimento. Conteúdos formais e preestabelecidos, aplicação de técnicas e estudo de artistas renomados são práticas comuns no processo de formação pedagógica no ensino das Artes Visuais as quais, muitas vezes, não abarcam a complexidade das relações interpessoais.

Intencionada, Suelen perguntou “o que é importante?”. Fez uma colagem de artefatos culturais que ensinam e propõe pensar sobre o dia a dia das/os estudantes. Deixou evidente que “bacon” é sinônimo de “vida” e que uma escola de sabores privilegia o diálogo e as vivências cotidianas. Demonstrou também que o consolo de um ombro amigo faz parte de nossas aprendizagens e que livros,

causa desconforto para quem promove aprendizagens na/pela diversidade. Por isso, buscamos formação de professoras/es que entende o currículo como arena de disputas, jogos de poder e possibilidades pedagógicas nas/pelas diferenças; que descentraliza conhecimentos no processo de aprender e ensinar; e que legitima atravessamentos das pedagogias culturais nas salas de aula.

A imagem dialoga com Saviani (2009, p. 149) porque este aponta preocupações com modelos de formação de professoras/es que se esgotam “na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar”.

O que tem sido discutido e realizado na formação das/os professoras/es em relação à diversidade cultural? Onde as questões de raça, etnia, gênero e sexualidades têm entrado no processo de formação docente? “Será que se pode dizer que hoje, a discriminação, o silêncio e o segredo – especialmente em relação à diversidade sexual – estejam em processo de extinção ou, pelo menos, estejam recuando?” (LOURO, 2011, p. 65).

Transitar pela Educação da Cultura Visual possibilitou problematizar metanarrativas no campo educacional, tais como o discurso de respeito às diferenças, presente em projetos pedagógicos e planos de ensino das escolas. Recordo de reuniões para planejamento de projetos de ensino que seriam desenvolvidos na escola durante o ano letivo. Motivadas, algumas colegas e eu tínhamos a valorização das diferenças, diversidade e interculturalidade como nossos principais objetivos. No entanto, delineávamos aulas e projetos desde um lugar privilegiado. Ver, entender e envolver-se com o que considerávamos “diferença” era algo distante de nossas práticas pedagógicas. Queríamos promover o respeito às diferenças, mas, não privilegiávamos o “ser diferente” dentro da escola.

Enquanto professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, vivenciei novamente o desgaste de discursos sobre a promoção de respeito às diferenças no âmbito educativo (BORRE; MARTINS, 2016). No trabalho com a formação de professoras/es de artes visuais também presenciei a elaboração de propostas pedagógicas baseadas nos princípios da diversidade. As mesmas

intenções e discursos ressurgiam na tentativa de “dar conta” das inúmeras questões sociais relacionadas a gênero e sexualidade.

Pensar as relações escolares com Eduardo implica considerar o funcionamento de uma instituição que apresenta valores e objetivos consolidados e naturalizados. Ao falar de currículo escolar, tenho como ponto de partida uma discussão que ultrapassa os documentos oficiais e grades curriculares. Falo de um currículo que, geralmente, privilegia conteúdos e que mantém rituais de disciplinarização do corpo para o alcance de atitudes e conhecimentos hegemônicos.

Ao procurar qualificação docente para os enfrentamentos que vivenciava no cotidiano da escola, compreendi que “as questões em torno dos gêneros e das sexualidades não envolvem apenas conhecimento ou informação, mas envolvem valores e um posicionamento político diante da multiplicidade de formas de viver e de ser” (LOURO, 2011, p. 62).

No contexto da instituição escolar não percebia a valorização desta “multiplicidade de formas de viver e ser”, mas, entendia que poderia ser agente de problematização e reflexão crítica para a legitimação das diferenças. Quanto a estas, passei a entendê-las como nomeações que ocorrem no interior de determinado grupo social e que são atribuídas a partir de posicionamentos que se tornam referência em determinado tempo e lugar, exercendo hegemonia perante os demais.

Até que ponto estamos realmente interessadas/os no trabalho pedagógico com as diferenças? Como nos colocamos nas arenas de embates e enfrentamentos nos âmbitos educativos? Qual o nosso alcance para vermos, entendermos e envolvermo-nos com as diferenças? Quem determina o que é ser diferente? O que se fala e como se narra o outro? De que lugar estou falando, ao ignorar ou aceitar as diferenças? O que, de fato, valorizamos e legitimamos nos âmbitos educativos?

Em Butler (2002) encontramos subsídios para pensar o conceito de performatividade como movimento que reitera e repete um conjunto de normas e condutas, dissimulando a historicidade de suas produções, sendo um fenômeno presente independentemente da vontade dos sujeitos. Atuar/performar

como “menino” e todas as implicações subsequentes era uma cobrança presente não somente para Eduardo – desesperadamente para ele –, mas para todos os demais inseridos neste grupo. Eduardo passou a entender que estava “fora da norma”, que algo o diferenciava dos demais, que ganhava apelidos pejorativos porque brincava de bonecas e era excluído do grupo que apresentava uma “masculinidade hegemônica”. Neste caso, a performatividade “não é um ‘ato’ singular, porque é sempre a reiteração de uma norma ou de um conjunto de normas e, na medida em que adquire a condição de ato no presente, oculta ou disfarça as convenções das quais se tornou uma repetição” (BUTLER, 2002, p. 34). Além disso, o próprio ato de falar é considerado performativo porque a prática discursiva produz o que denomina.

Embora incômodas, é possível dizer que tais normatizações de gênero e sexualidades não são fixas. Historicamente, vêm se acomodando, ganhando contornos estáveis, ao fazer sentido para uma parcela significativa dos que detêm legitimidade para falar/explicar/teorizar, pois “esses esquemas regulatórios não são estruturas eternas, mas são critérios de inteligibilidade historicamente passíveis de revisão que produzem e conquistam os corpos que importam” (BUTLER, 2002, p. 36).

A força discursiva exercida pelas calúnias, apelidos pejorativos e injúrias no campo das sexualidades, assunto amplamente desenvolvido por Butler (2002), é exemplo de como a linguagem constitui subjetividades quando os sujeitos são interpelados a responderem ou não tais insultos. Eduardo foi chamado de “bichinha” pelos colegas maiores e Suelen foi chamada de “mamão-macho”. Ambos foram conclamados/intimidados a se reconhecerem nesta posição. Provavelmente Eduardo passou a interrogar a si mesmo sobre o que este apelido significava e, pouco a pouco, sentiu necessidade de “dar conta”, responder, ignorar ou combater um posicionamento de si entre os demais. Tais apelidos “funcionam” porque já são previamente reconhecidos pelo grupo, já circulam livremente e, por isso, demarcam aqueles que devem ocupar lugares de inferioridade. Este caráter performativo do discurso produz quem é nomeado, agindo com uma carga histórico-cultural significativa e, quase sempre, desconsiderada.



Mamão-macho. Suelen Aquino. Colagem digital, 2015.

As referidas palavras não são estanques/fixas e, mesmo que apresentem resíduos traumáticos, podem ser ressignificadas para outros possíveis sentidos do termo, tornando-o instrumento de crítica reflexiva, atribuindo significados ainda não existentes. Como o significado futuro de uma palavra pode ser interessante no âmbito educacional e nos processos de criação em artes? Suelen, por exemplo, utilizou-se de “mamão-macho” para rememorar situações na escola e ressignificá-la por meio das imagens, tornando-se irreverente, irônica e alfinetando aqueles que mal sabiam sobre o que falavam.

Dos diversos apelidos referentes à minha aparência, lembro-me de ter sido chamada na escola de “mulher-homem” ou “mamão-macho”, e hoje penso que é até engraçado ter sido mais fácil para

meus colegas me classificarem como fruta do que como sendo do gênero feminino.

Pensei que se essa criança estivesse hoje de novo na escola ouviria coisas muito parecidas ou equivalentes às que ouvi. Lembro-me de ter me sentido muito mal com tudo isso. Eu não me sentia mulher-homem, nem muito menos mamão-macho, sendo essa uma fruta da qual, aliás, eu nem gostava (até hoje não gosto, vai ver por isso). Para mim, eu era só eu!

Curiosa com essa lembrança, fui pesquisar sobre os mamões e descobri algo interessante sobre essa fruta. Acontece que os mamoeiros são classificados em macho, fêmea ou hermafrodita, sendo que os “pés de mamão-macho” raramente dão frutos e, quando dão, os mesmo são descartados, pois não possuem valor comercial.

Certamente sem saber, o colega que me deu esse apelido, metaforicamente, me enquadrava no lugar onde a heteronormatividade põe as lésbicas: uma “fruta” que não serve, pois não se encaixa nos padrões de consumo estabelecidos, num processo de “dessexualização do corpo feminino”, como diz Butler (2003).

Agrada-me o fato de que minha imagem tenha o poder de causar um desconforto, uma confusão nas certezas e determinação de gênero já arraigadas nas crianças. Assumi meu lugar “marginal”, meu desvio, não como refúgio ou gueto para me proteger, mas como ponto de partida para quebras e ressignificações.

Entretanto, essa tomada de consciência da importância de exercer minha identidade, de ser “mamão-macho” no ambiente escolar, não se deu de maneira tranquila. A elaboração do sujeito que desejo ser caminhou paralelamente à elaboração da docente que quero ser, ao longo da construção desta pesquisa. Encontrei muita dificuldade em produzir este trabalho, pois queria fugir das normas, ao mesmo tempo em que me sentia amarrada a elas. Senti medo como quando me descobri lésbica;

senti medo como quando percebi que o ensino de artes é subalterno ao ensino das outras disciplinas, e que teria de, quase que o tempo inteiro, provar sua importância; senti medo quando percebi o quão hostil às diferenças de sexualidade e gênero o ambiente escolar pode ser; e como é difícil a desconstrução de preconceitos.

Senti-me, portanto, essencialmente marginal em todos os aspectos do que era eu. Meu processo de construção desta pesquisa passou ao largo de qualquer processo sistemático de elaboração de produção acadêmica. Fui elaborando os sentidos e sem-sentidos de minhas vivências como educadora, a partir dos meus sentimentos e sensações.

Obviamente, busquei me embasar de todo o aparato teórico ao meu alcance sobre ensino de artes visuais e questões de gênero e sexualidade em ambientes educativos. Dialoguei com esses autores, procurando, sobretudo, brechas para exercer, na minha prática docente, ideias que repercutissem na elaboração de uma educação de respeito e valorização das individualidades.

À medida que tenho avançado em minha formação como docente, venho elaborando recursos para legitimar minha identidade e as práticas pedagógicas em que acredito. Diante da impossibilidade de tratar de questões de gênero e sexualidade abertamente, devido a normas internas da escola, venho buscando, nas práticas cotidianas, levar os estudantes a refletirem e desconstruírem paradigmas de gênero e sexualidade. Como por exemplo, questionando o porquê da escolha sempre de papéis e tintas da cor rosa pelas meninas e de materiais azuis pelos meninos. Ou incentivando as crianças – que na hora da chegada são divididas em filas de meninos e meninas – a interagirem em mesas mistas, dentro da sala de artes visuais.

Hoje percebo que, apesar das dificuldades, consegui conquistar, com minha prática pedagógica, um caminhar ainda lento na direção da desconstrução, principalmente da divisão binária de gênero. Esse

processo está para além da pesquisa e planejamento das aulas e exige uma escuta muita aguçada no dia a dia da sala de aula. Pois, partindo do que os estudantes trazem, interferindo em diálogos, busco no cotidiano das aulas, de alguma maneira, desacomodar as crianças, no sentido de que elas consigam refletir sobre as imagens e palavras que de algum modo reafirmam preconceitos. É preciso estar aberta à experiência de ensinar-aprender, de se permitir ser tocada pelo outro.

Além do imensurável bem de ser quem se é e de se permitir devir o que tiver de ser, vejo o quão significativo é se empoderar, enquanto sujeito marginal, num espaço de formação normalizador. É partilhar com os sujeitos dessa comunidade a oportunidade de vivenciar a experiência de estranheza, uma experiência que enriquece o repertório de possibilidades de construção de identidades.

Antes de começar esta pesquisa e durante toda sua elaboração, algumas questões surgiram. Uma delas foi: sendo educadora, ou seja, fazendo parte do sistema normalizador, por que questionar as regras e confrontar as relações de poder no ambiente escolar? Essa pergunta surge do receio da exposição que opor-se exige.

Por mais que me pese, sou profundamente feliz por ter a capacidade de sentir o outro, de me incomodar com a dor do outro. Esse exercício de receber o outro e o que ele traz consigo é diário e não consigo pensar o ensino sem ser dessa maneira. Estar exposta em minha experiência docente me fez perceber como existe violência, como as pessoas podem machucar e serem cruéis. Mas me fez ver também o quanto de beleza pode existir entre os sujeitos.

O currículo torna-se arena de políticas culturais de representação porque a diferença é marcada por aquelas/es que contam a história do outro em relação a si próprios. Ou seja, impõe a norma, descrevem-na, classificam-na e definem o lugar de cada

um. Devemos colocar em questão verdades acabadas, desalojando hábitos e forças discursivas, pois “é preciso também que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares” (FOUCAULT, 2005, p. 24).

As instituições educativas tem sido territórios de normatizações. Buscam valorizar as diferenças, mas, temem a presença daquelas vozes que perturbam a ordem, que atrapalham o andamento das atividades pedagógicas. Quando a entrada é eminente e irrevogável, quase imposta, aceitam-na sob determinadas condições. Garantem espaços, mas, ficam sob vigilância.

Valorizar as diferenças de Eduardo e exaltar suas habilidades pessoais diante da turma poderia ser um passo importante, todavia, mais do que isso, deveria questionar com as/os estudantes os posicionamentos reconhecidos como “normais”, as atitudes naturalizadas que, por serem “naturais”, não são colocadas em debate. A diferença não é somente uma identificação ou um dado a ser reconhecido nos sujeitos, mas, algo que evidencia a existência de referências hegemônicas.

Eduardo recebeu marcas de seus colegas e rótulos das professoras. Era excluído do jogo de futebol dos meninos na hora do recreio, mas criou seu espaço para brincar de faz de conta e não precisava brigar ou falar palavrões para provar sua masculinidade diante dos demais. A diferença sexual construída em Eduardo fixou-se como um adesivo, produziu marca anexada ao corpo. Sobre a diferença

muitas vezes não chegamos a nos ver implicados com ela; acreditamos que não temos nada a ver com isso, que nada fizemos ou nada fazemos para que ela exista. E, inconsequentemente, repetimos ou ecoamos as marcações. Assumimos, irrefletidamente, a naturalização das diferenças. E esse é um modo eficiente de ocultar ou de silenciar as relações de poder que as constituem (LOURO, 2011, p. 65).

Interessou-me, naquele contexto, não evidenciar a suposta diferença de Eduardo, mas, romper, perturbar, abalar as convicções presentes na turma. A brecha curricular que encontrei foi

introduzir, gradativamente, personagens e contos infantis que não atendiam aos padrões heteronormativos. A intenção era afirmar e legitimar discursos alternativos que, por contarem outras histórias, romperiam com a naturalidade das narrativas hegemônicas e dominantes (CORAZZA, 2001).

Considero a necessidade de um processo de formação de professoras/es que busque “o outro”, busque “ser outros”, transpassando a simples ideia de que o reconhecimento da diversidade, por si, promoveria o respeito às diferenças. Respeitar e reconhecer o outro, possivelmente, reforça uma ideia de celebrar suas peculiaridades, mais do que legitimar suas histórias e maneiras de ver. Considerar o contexto social, político e histórico da construção das diferenças e garantir a consideração das narrativas, necessidades e reivindicações dos sujeitos e grupos, parece ir além do respeito às diferenças.

Em um de seus compartilhamentos, Suelen evidenciou que o curso de Licenciatura de Artes Visuais não previa ações, temáticas ou abordagens relacionadas ao tema:

Não vi muitos espaços de discussão sobre gênero e sexualidades aqui no curso. Não há nenhum espaço. Isso sempre me interessou, mas nunca tive contato com a literatura sobre feminismo ou outras. E eu me deparo com algumas circunstâncias em sala de aula em que essas questões surgiram como uma problemática e que eu não soube como lidar, enquanto professora.

Muitas são as perspectivas nos processos de formação docente e é possível que tais assuntos estivessem circundando a gama de possibilidades no âmbito acadêmico, sem que a estudante houvesse presenciado ou identificado. A aproximação desses assuntos, tanto a nível formal, com a grade acadêmica, ou informal, em cursos de extensão, torna-se relevante. Ao perguntar a Suelen se ela tinha contato com formação neste campo, fora da universidade, através de cursos, congressos, grupos de estudo, relatou: “eu acho

que tem, mas talvez é pouco, ou talvez eu é que não estou vendo. Agora vejo mais, porque tenho interesse nisso. Acho fundamental ler sobre o assunto pra poder elaborar estratégias de como lidar com esses problemas”. Suas impressões e necessidades oriundas do campo de atuação evidenciaram a presença contínua de Eduardos:

No âmbito da escola não tive oportunidades de falar com colegas e na universidade também não. Falamos sobre bullying, por exemplo, mas de maneira geral. Foi chocante pra mim ver um aluno saindo da escola por conta dos apelidos pejorativos e porque ninguém queria fazer trabalhos em grupo com ele. A escola evitava falar sobre isso e preferia mudar o aluno de lugar. A solução não era essa. Não tive espaço pra discutir e ver uma solução pra isso. Era muito óbvia a exclusão desse aluno e isso mexeu muito comigo. Eu tenho experiências escolares de violência e a escola não pode e não deve ser assim. A escola deve ser lugar de afeto e acolhimento. Eu tive experiências de ambientes hostis. Ninguém interagia com ele, somente eu. Um dia o chamei pelo nome e ele ficou espantado sobre como eu sabia seu nome. Falei que lembrava o nome dele e de alguns colegas. As outras pessoas passavam por ele e nem reparavam. Uma vez ele perguntou: porque você está do meu lado? Foi um trabalho de conquista e um dia ele disse: agora você pode me abraçar. Foi um momento muito bonito. Fiquei com vontade de chorar.

A referência heterossexual prevalecia no imaginário das/os estudantes de Suelen e no caso relatado de Eduardo. A heteronormatividade estava tão consolidada nesses contextos que sua problematização/contestação não parecia fazer sentido. A identidade heterossexual é a referência, por isso, não precisaria ser colocada em debate porque está implícita, subentendida nas relações. Naquele momento e lugar, Eduardo era o “outro” porque não se adequava ao ponto de referência, rompia regras e

perturbava a ordem estabelecida. Assim como Louro (2011, p. 65), penso que “ninguém é, afinal, essencialmente diferente, ninguém é essencialmente o outro; a diferença é sempre constituída a partir de um dado lugar que se toma como centro e como referência”.

O currículo escolar é um campo implicado por relações de poder. Eu estava imersa em um jogo de produção e consolidação de determinados discursos e concretização de políticas de identidade, sendo que, “quem tem a força nessa política impõe ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular. Procuo mostrar, também, o currículo escolar como um dos mecanismos que compõem o caminho que nos torna o que somos” (COSTA, 2005, p. 38).

Como, onde e quem tem prestígio ou credibilidade para narrar suas histórias? Discursos heteronormativos, de tão comuns, passam a não ser questionados e se tornam verdades absolutas. Constroem maneiras de olhar, pensar e conviver. Marginalizaram Eduardo porque ele não atendia os valores esperados/fabricados para um menino. Apontaram as diferenças porque estas foram colocadas em relação aos padrões estabelecidos. Onde estavam as narrativas de Eduardo nesse contexto? Quem poderia dizer que ele estava agindo fora das práticas corporais esperadas? Quem falou sobre Eduardo e suas relações com colegas e escola? Onde estavam (estão) as histórias de outros “Eduardos”? Quais personagens da mídia televisiva, desenhos animados, telenovelas, publicidade que legitimam padrões não heteronormativos? Somos agentes perpetuadores de normatizações,

ou seja, essa disputa por narrar “o outro”, tomando a si próprio como referência, como normal, e o outro como diferente, como exótico, como “ex-cêntrico”, é a forma ou o regime de verdade em que são constituídos os saberes que fomos ensinados a acolher como verdadeiros, como “científicos”, como “universais”, e que inundam os currículos escolares, os compêndios, as enciclopédias, os livros didáticos, as cartilhas, deixando marcas indelévels nos códigos normativos, na literatura e nas artes em geral, nas retóricas pedagógicas familiares e religiosas, na mídia e em outros dispositivos culturais. Tais saberes são práticas, reguladoras e reguladas, ao mesmo tempo produzidas e produtivas (COSTA, 2005, p. 43).

Relatando casos, vi aflorar outros “Eduardos” e outras/os professoras/es que, assim como eu, questionavam práticas educativas excludentes na escola e de não valorização das diferenças. As histórias contadas pelas/os estudantes que já exerciam docência em artes visuais foram pertinentes à pesquisa porque me ajudaram a ouvir, (re)contar, (re)significar ações que favoreciam a produção de subjetividades homogeneizadas. Entendi que eu poderia ser reprodutora de discursos naturalizados sobre ser menina e menino ou, agente que promove outros olhares.

pontos transbordados

sobre protagonismos na produção de artefatos culturais

Resultados, detalhes, delicadezas, tensões... Os elementos da natureza seguem agindo, transformando as composições. (MARTINS, 2013, p. 97)

As dez colaboradoras desta pesquisa foram desafiadas a registrar, por escrito, experiências vividas e a protagonizarem processos de criação. Inicialmente, a proposta de relato escrito pareceu não seduzir o grupo. No entanto, ao combinarmos que as escritas poderiam acontecer em formato de cartas, bilhetes, cadernos de anotações e compartilhadas via e-mail ou redes sociais, todas aderiram a este processo – que desafiava, ao mesmo tempo em que auxiliava na organização das ideias. Uma teia de registros escritos, aliada aos processos poéticos e pedagógicos, possibilitou entender como acontece a formação de professoras/es para questões de gênero e sexualidades. Foi nesse processo que aprendi com Suelen dois pontos significativos no processo de formação docente: o protagonismo na produção de imagens e nos

processos de criação e a performatização do ato pedagógico. Suelen desenvolveu uma série de imagens que constroem “respostas/elaborações de sentidos, ou sem-sentido, sobre vivências em relação a questões de gênero e sexualidade, nos processos de ensino-aprendizagem vivenciados ao longo da minha formação profissional”. Suas experiências foram registradas no artigo *Tu é Menino ou Menina? Possibilidades A/r/tográficas em Artes Visuais e Teoria Queer* (AQUINO; BORRE, 2017).



Sem título. Suelen Aquino. Montagem digital, 2016.

Percebo o imaginário cotidiano como uma peça chave na formação de identidades, na construção de visão de mundo e de desenvolvimento cognitivo. Além disso, reconheço a importância da arte para uma crítica social, que possibilita a desconstrução de hegemonias e paradigmas excludentes. Por essas razões, busquei construir imagens que possam contribuir nesse processo ressignificador. O trabalho “seja marginal seja herói”, do artista Hélio Oiticica, traz a imagem do bandido Cara de Cavalo, assassinado pela polícia, em 1964, impressa numa “bandeira”. A obra transgredir os valores da sociedade,

a partir do momento em que o artista põe no lugar de herói um personagem que rompe com as regras e normas sociais, fazendo uma crítica ao sistema que estabeleceu esses limites. Os sujeitos que rompem os limites da norma ganham força e poder político, pois acenam para novos caminhos de construção de subjetividades para além das identidades normativas.

Na imagem que produzi, fiz uma interpretação queer do trabalho de Oiticica, a partir da imagem da travesti Makely Castro, assassinada em 2014, em Teresina/PI. As travestis e transexuais, ao exibirem publicamente sua performatização feminina – portanto, incoerente com o que é esperado socialmente, de acordo com o gênero que lhes fora atribuído –, produzem uma cisão na regulação de gênero, ou seja, ultrapassam a barreira do “socialmente aceitável”. Percebe-se que a aproximação ao feminino, em corpos nascidos com pênis, significa um “rebaixamento de categoria” inaceitável, passível das mais cruéis violências. Makely é heroína. Um corpo que atravessou a fronteira, que não se sujeitou. Que não determinou sua existência por padrões nos quais não cabia. Makely não era parte uma coisa e parte outra. Era inteira, para lá dos muros da norma. A partir de agora, meu desafio como educadora é mapear estratégias para desenvolver práticas pedagógicas que proporcionem aos estudantes a compreensão dos discursos hegemônicos e, pela apropriação e utilização das linguagens da arte, reconstruir ou ressignificar esses discursos. Ou seja, pensar como colocar em prática uma pedagogia queer. Não é fácil! As discussões sobre questões de gênero, sexualidade e educação são ainda novidades para muitos educadores e incipiente dentro das escolas. Os valores morais arraigados nas práticas dos professores, de maneira geral, impedem uma discussão sobre tais questões.

“Recuperar o protagonismo dos professores deveria consistir em deixarmos de nos considerarmos vítimas passivas e irreflexivas das estruturas de ensino e em tornarmos-nos agentes ativos” (AGUIRRE, 2015, p. 186). Para o autor, o primeiro passo é alcançar o sentimento de que somos capazes, como alguém que tem algo a dizer e que pode usar a imaginação e outros recursos imagéticos para tal. Não caminhar em busca de compreensão dos processos de exclusão que estamos inseridos e que promovemos seria pior do que manter a ignorância ou o desconhecimento das condições de exclusão.

Identificamos a dificuldade de propor caminhos seguros para a formação de professoras/es como um ponto que potencializa a inventividade e a performatividade docente em aspectos relacionais. Nesse percurso, protagonizamos a produção de imagens que duvidam das maneiras normatizadas sobre como viver feminilidades e masculinidades. Interrogamos os sentidos sobre ser mulher/homem com os quais convivemos e, com isso, fraturamos formas de ver. Com Butler (2002, p. 39), pensamos quais subjetividades, quais maneiras de ser, são desconsiderados nas demarcações discursivas, ou “que oposição a esfera dos excluídos e dos abjetos pode oferecer à hegemonia simbólica que força a rearticular radicalmente o que determina quais corpos são importantes, quais estilos de vida são considerados ‘vida’, quais vidas valem a pena proteger, quais vidas valem a pena salvar, que vidas merecem ser lamentadas por sua perda?”

Entretecemos experiências de vida com aspectos da narratividade, em diálogo com Dewey (2008), ligando o que aprendemos e as estratégias de aprendizagem que criamos nestas experiências, às emoções que nossos corpos emanavam enquanto vivenciávamos determinado fato e as ações geradas por nossas experiências em relação aos outros. Desse modo, “resultados, detalhes, delicadezas, tensões” foram “elementos da natureza agindo e transformando as composições” que, junto à escrita, protagonizamos a arte como experiência integral e vivida relacionalmente. Criamos estratégias para viver intensamente os efeitos das narrativas que vinham à tona neste processo de compartilhamento. Toda a energia vital empregada no processo

gerou encontros e criações que pressagiavam a descoberta do mais belo e funesto em nós, compreendendo uma dimensão mais holística do ser.

Esses processos de criação também foram importantes para a investigação porque nos apoiavam a manifestar todo o potencial de uma narrativa não suficientemente comunicada pela palavra escrita ou pela oralidade, abrindo-nos a dimensões que somente a performance, um desenho, ou um ponto novo de crochê poderiam alcançar, tendo outros desdobramentos do real. Assim, “narrar a partir de uma manifestação artística pode provocar múltiplas interpretações de uma mesma situação, fazer aflorar os segredos não ditos, trazer à tona emoções escondidas, exaltar epifanias ou interações que não encontram sua riqueza em uma simples descrição” (TORREGROSA, 2017, p. 310). Em outro momento, Suelen apresentou uma comovente narrativa sobre as relações pedagógicas e processos de criação.



Gênero: Clandestino. Suelen Aquino. Montagem digital, 2016.

Na minha primeira semana como professora em uma escola da rede particular, vivenciei o seguinte diálogo com uma criança do terceiro ano do ensino fundamental.

-Ei, tu é menino ou menina? Perguntou-me a criança.

-Eu sou menina!

-Hummm... Teu cabelo é igual ao do meu primo!

Notei que minha imagem, quase andrógina, de camiseta, jeans e tênis, e principalmente cabelos curtos, confundiu aquela criança e que ela não se conformou com minha resposta. Pude notar o inconformismo no seu olhar ensimesmado. Semanas depois, essa mesma criança veio me deixar claro que meu cabelo continuava não fazendo sentido para ela e me perguntou: “por que teu cabelo é assim?” Eu entendi o que ela queria dizer: ora, se eu era mesmo menina o que aquele cabelo curto estava fazendo na minha cabeça? Mesmo compreendendo o seu desassossego (e por isso mesmo) quis ouvir o que ela tinha a dizer sobre isso e respondi perguntando: “assim como?” Ela acanhou-se e não respondeu, desconversou.

Percebi que, entre as crianças na escola, minha figura causava uma ruptura nas determinações de gênero estabelecidas e, não raro, fui chamada de “tio”. Contei sobre esse diálogo que tive com a criança, sobre meu gênero e meu cabelo a uma colega, também professora, e ela sugeriu que eu deveria usar um batom para facilitar minha identificação com o gênero feminino.

Pensei se deveria mesmo usar mais “artefatos” ditos “femininos” para facilitar o trabalho das pessoas ao me classificarem. Para mim soou quase como um “como ousa dificultar a percepção de alguém sobre quem você é? Como pode se permitir deixar dúvidas? O desassossego, o incômodo, a dúvida não são condizentes com o seu papel de professora. Não estamos aqui para deixar dúvidas, e sim para tirar

dúvidas”. Será?

Em meio a tudo isso, achei uma foto minha de criança que me fez lembrar de várias histórias de minha infância e de minhas vivências na escola. Eu tinha os cabelos bem curtos, ainda não tinha seios e era constantemente confundida com um menino por quem não me conhecia, e “xingada” de menino por quem me conhecia, mas se sentia incomodado pela minha aparência.

Voltando ao meu diálogo com a criança, a verdade é que, hoje, me vendo “estranha” no espaço escolar, sinto uma sensação boa. Se antes de mim aquela criança não sabia ser possível uma menina ter cabelos curtos, agora ela sabe.

No desenvolvimento do presente estudo surgiu outra importante questão acerca do pensar artístico: como utilizamos imagens em nossas investigações? São apenas registro de ações poéticas? Imagens, como obras de arte, “falam por si”? São, de fato, construção de conhecimento? Ilustram o que afirmamos com palavras? As manipulamos para que corroborem com nossas inquietações e afirmações?

Entendíamos que utilizar imagens ou desenvolver um projeto artístico usando imagens que documentam intervenções ou processos, não é, necessariamente, uma pesquisa em arte ou pesquisa a/r/tográfica, pois “um projeto pode ser considerado uma investigação criativa, mas a pesquisa deve ir além do ato de exibir ou tornar público um resultado. Em vez disso, deve capturar um processo, bem como as decisões tomadas e os fundamentos que orientaram o projeto, tornando-se mais do que uma observação de um artista ou educador de arte” (HERNÁNDEZ, 2013b).

Para avançar nesta discussão dialogamos com Siegesmund e Freedman (2013, p. 18) que caminham “em direção a critérios mais complexos na avaliação da qualidade das imagens visuais em pesquisas”. Os autores defendem que investigações no âmbito artístico – processos de criação de imagens – podem se tornar

cada vez mais pessoais à medida que justapomos, copiamos, colamos e alteramos imagens para desenvolver novos significados. Problematizam a oportuna dificuldade em determinar critérios no uso de imagens, mas apontam e fazem duas questões que podem orientar as investigações: “os dados visuais são relevantes para a questão da pesquisa em questão? E os dados visuais abrem entendimentos para interpretações e aplicações além da história pessoal do pesquisador/artista?” (SIEGSMUND; FREEDMAN, 2013, p. 19).

Entendemos que aspectos de “beleza”, qualidade técnica apurada e criatividade não são critérios para avaliação do uso das imagens, se as mesmas estão deslocadas de um potencial crítico-reflexivo, de uma sagacidade para desenvolver uma ideia/conceito/concepção. E, ainda, que tínhamos relações subjetivas diretas com as imagens e/ou artefatos que produzíamos, porque estes atuavam como espelhos, diziam algo sobre nós, sobre o nosso entorno e, muitas vezes, sobre questões ainda acortinadas. Não esperase um objeto ou processo expressivo do mundo interior de seu criador, mas, como eles tem o potencial de atingir outros, interferir na construção de visualidades e/ou reenquadramentos, outras possibilidades de pensar. É possível que a perspicácia e capacidade crítica se constituam como critérios determinantes (SIEGSMUND; FREEDMAN, 2013).

Siegesmund e Freedman (2013) apontam cinco maneiras de usar imagens nas pesquisas: 1) Imagem como Registro: documentação do que pode ser visto com o entendimento de que formam narrativas que demonstram uma entre tantas possibilidades de realidade; 2) Imagem como Dados: consciência de como as imagens nos envolvem emocionalmente e subjetivamente em determinadas construção de imaginários; 3) Imagem como Estudo: os participantes criam e usam imagens como forma de investigação, entrando em um jogo de interpretação e reinterpretação de imagens; 4) Imagem como teoria: o pesquisador faz um objeto interpretativo/provocativo para análise, sugerindo significados com maior clareza, em relação aos textos, podendo expressar ideias sutis e alheias à compreensão em palavras e números, uma vez que permitem outros níveis de

entendimento e; 5) Imagem como relatório: uma representação dos resultados da pesquisa pública.

Ao desenvolvermos nossas investigações com produções imagéticas, buscamos levar em conta como serão “lidas/vistas/compreendidas pelos leitores e como elas dialogam com o texto escrito: ampliam, reduzem, poetizam, desequilibram, escorrem, reforçam estereótipos, criam metáforas e outras narrativas?” (CUNHA, 2015, p. 171), buscando romper com o uso tradicional das imagens como ilustração do texto escrito.

pontos desfiados

sobre a educação da Cultura Visual

Agrupados, muitos pontos de outros conjuntos podem ser usados para melhor efeito em sua peça, evitando o aparecimento de sulcos visíveis. Mas cuidado, a ação de puxar o fio através da tela tende a desfiar a linha.

As leituras no campo da Educação da Cultura Visual nos alertaram para a enxurrada de imagens com as quais interagimos e criamos relações existenciais e para um “afogamento imagético” que impossibilita abarcar criticamente inúmeras possibilidades crítico-interpretativas. Entendemos que as imagens e artefatos culturais – e nossas relações com eles – constituem-se uma das matérias-primas na formação de professoras/es de Artes Visuais, sendo possível identificar algumas invisibilidades, imagens que faltam, artefatos culturais ainda não construídos e visualidades ainda não criadas.

Agrupadas, muitas imagens e artefatos culturais podem produzir narrativas comuns, “evitando o aparecimento de sulcos visíveis”. Por isso, “a ação de puxar o fio”, tencionar verdades e criar

visualidades, “tende a desfiar a linha” de nossas certezas e inundar as relações interpessoais com novas possibilidades de ver o outro.

De fato, as estudantes em processo de formação pedagógica tornaram-se “catadoras/es da Cultura Visual” (HERNÁNDEZ, 2007) ao perceber a não presença de certas imagens e/ou visualidades em seu meio. Foram maneiras de entender o mundo onde estas visualidades ainda não havia sido criadas ou que aparentemente estavam guardadas ou reclusas no âmbito discursivo da universidade.

Ao estudarmos e investigarmos nossas relações com as imagens, preocupava-nos entender seus contextos de produção histórico-cultural, bem como os posicionamentos políticos em que foram criados e recriados, as relações éticas, as relações com as novas tecnologias de comunicação e distribuição das imagens e a comparação com as imagens que circundam o nosso cotidiano e “que afetam o nossos modos de ver e ser visto, ou seja, as visualidades de nosso entorno e aquelas que criamos” (MARTINS, 2015, p. 91).

Investigar modos de ver e as relações que desenvolvemos com as imagens revelou certa periculosidade. Primeiro porque instiga a buscar/catar/criar possibilidades até então não desenhadas e ver o outro que reivindica lugares de fala; lança dúvidas sobre nossas verdades e colocam à prova pontos de nossas próprias identidades ainda não acessados. Frequentemente, esses pontos surgem quando perguntamos “o que esta imagem/artefato/situação diz de ti/nós?” Outro fator de risco é que certa “hostilidade e crítica se disseminaram apoiadas na suposição de que uma cultura dominada pela imagem é uma cultura frágil, vulnerável, e, portanto, empobrecida pela ausência de valores morais e estéticos” (MARTINS, 2015, p. 94).

Lembro que, certa vez, na escola em que trabalhava, desenvolvi um projeto sobre a construção imagética do corpo feminino em alguns períodos específicos da história da arte, entre eles, no realismo. As/os estudantes foram convidadas/os a registrarem nossas discussões em sala de aula, através de cartazes que seriam apresentados as outras turmas da escola. Um de meus

estudantes colou na parede do corredor a reprodução da obra *A origem do mundo* (*L'Origine du Monde*), do pintor Gustave Courbet, 1866. A periculosidade da imagem e de todas as visualidades em disputa naquela espaço pedagógico foram confrontadas quando a direção da escola solicitou a retirada imediata da imagem dos corredores. O pedido gerou uma série de debates e confrontos interessantes, mas difíceis de apaziguar. Entre as/os estudantes discutiu-se: por que a imagem causou tanta indignação e repulsa? Quais entendimentos giravam em torno da imagem do nu feminino? Como entendemos as infâncias que, percorrendo os corredores e acessando livremente tal conteúdo, deveriam ser “protegidas” de qualquer aprendizagem imprópria?

Alguns anos depois, enquanto atuava como orientadora dos estágios curriculares no curso de Licenciatura em Artes Visuais, vivenciei a volta da mesma polêmica, com o mesmo quadro, em outra instituição pública de ensino. Os questionamentos ampliaram-se: como as discussões sobre a construção visual do corpo feminino objetificado e a ampliação do repertório visual das/os estudantes constituem-se ameaças aos “bons costumes” e o que revela sobre o nosso contexto?

Na perspectiva da educação da Cultura Visual, “professores e alunos interagem em espaços de diversidade e diferença, em lacunas, brechas e intersecções” (MARTINS, 2015, p. 96) encharcadas em valores sociais que podem e devem se transformar. Não é de se estranhar que em ambas as situações, ao serem apresentados a esta imagem, as/os estudantes imediatamente a relacionaram com imagens da cultura midiática presente em seus contextos. Logo, *A origem do mundo*, reconhecida como importante elemento pictórico da história da arte, foi associada a uma letra de funk, a uma propaganda de cerveja, a um determinado personagem da novela ou a uma situação cotidiana.

Por isso, o trabalho com as imagens no campo da educação da Cultura Visual está ligado a uma revisão dos discursos que produzimos com/sobre as imagens que determinam formas de saber e poder, e isso se faz possível “colocando as imagens em relação, construindo narrativas visuais e utilizando estratégias

possibilitadoras de relações intertextuais” (HERNÁNDEZ, 2015, p. 32). Para o campo da educação da Cultura Visual não existem receptores nem leitores, “mas apenas construtores, produtores e intérpretes, visto que a apropriação não é simplesmente uma relação passiva, de dependência, mas, pelo contrário, é resultado de uma interação sintonizada com as experiências vividas de cada indivíduo e as relações pedagógicas que possam ser produzidas a partir delas” (MARTINS, 2015, p. 98).

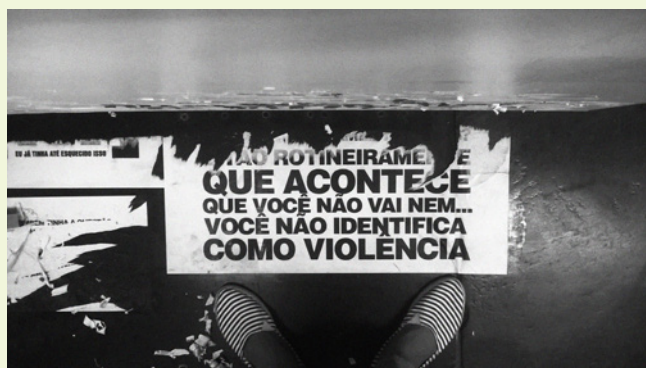
Há imagens – ou ausências delas – que causam medo, principalmente quando nossas concepções pedagógicas estão firmemente alicerçadas em modelos de ensino e aprendizagem não participativos ou dialógicos, que desconectam a vida das/os estudantes dos conteúdos escolares.

Luana Andrade atuava como professora de Artes Visuais em âmbito não formal de ensino e procurava espaço para debater e expor seus enfrentamentos pessoais, “catando” e construindo imagens que faltam. Ela desenvolveu a performance e a intervenção urbana (lambe-lambe) *Pequenas Agressões*, utilizando frases/revelações da irmã, amigas e conhecidas, a respeito da violência de gênero. As ações foram registradas no artigo *Experiências a/r/tográficas: gênero e sexualidades* (BORRE, 2016b). Acerca das suas motivações, Luana comentou que...

A ideia de abordar a violência de gênero veio das conversas que tive com minha irmã, mãe de dois filhos. Os depoimentos dela foram um pontapé pra que eu decidisse fazer “Pequenas Agressões”. As questões de gênero e de violência já me transpassavam e há algum tempo que todas as minhas produções (imagens e textos) se vinculavam a isso. Quando eu decidi usar a fala dela como material na minha experiência a/r/tográfica, pedi que escrevesse sua história sobre a amamentação. Eu a vi sentar-se à mesa (mais ou menos meia-noite, quando os filhos já estavam dormindo), escrever, reler algumas vezes e entregar esse depoimento depois de refletir sobre seu cotidiano normatizado. Esse relato foi um grifo da sua trajetória como gente, mulher e mãe.

destacado pelo caráter de denúncia e pela necessidade do grito

No campo artístico e, em específico, no contexto das representações femininas e do lugar ocupado pela mulher ao longo dos anos na História da Arte, os sistemas opressores se consolidaram e perduram até a contemporaneidade. Ser mulher e ter a oportunidade de desenvolver um projeto artístico que atravessasse as questões de gênero me fez perceber a dimensão política da arte. Foi a esta dimensão que atribuí caráter educativo em “Pequenas Agressões”. Pretendi valorizar uma experiência de compreensão humana que corresponde, de acordo com Morin (2007), a um dos sete saberes necessários à educação do futuro. A compreensão humana “comporta uma parte de empatia e identificação, o que faz com que se compreenda alguém que chora, por exemplo, não é analisando as lágrimas no microscópio, mas porque sabe-se do significado da dor, da emoção” (MORIN, 2007, p. 54). No fundo eu desejei suscitar o diálogo sobre gênero, violência, feminismo e arte. Quando idealizei a concretização dessa proposta, imaginei pessoas se questionando, movimentando-se por dentro, reconhecendo-se e (trans)formando-se na experiência visual.



Pequenas Agressões. Luana Andrade. Lambe-lambe, 2015.



Pequenas Agressões. Luana Andrade. Lambe-lambe, 2015.

Clarissa Generino relatou a invisibilização da mulher artista na história das artes. Provocada por tais questões, na realização do seu Trabalho de Conclusão de Curso, pesquisou sobre a presença da artista e professora Fédora do Rego Monteiro Fernandes no movimento Modernista Pernambucano e as motivações que levaram o seu quase apagamento/ocultamento da história da arte “oficial”. A estudante se perguntou por que ainda não havia sido apresentada a nenhuma artista mulher, especialmente pernambucana, durante o curso de graduação. Entendeu que era necessário investigar o quanto determinado jogo das políticas de representação configurava sua própria inserção no campo do ensino das Artes Visuais. Clarissa registrou:

Lidar e pesquisar sobre questões de gênero passou a fazer parte da minha vida a partir do momento em que percebi a não existência de mulheres em livros e na história da arte. Nunca pensei que a ausência

da mulher, especificamente nas Artes Visuais, seria um problema, até porque nunca pensei sobre o assunto no início de minha formação acadêmica. Quando cheguei à universidade para realizar o curso de licenciatura, eu estava carregada de referências masculinas na arte. Graças a um currículo eurocêntrico que me foi passado ao longo da minha vida, os melhores artistas da história, os melhores autores, os melhores em qualquer área, eram todos homens. Foi difícil perceber que faltava algo entre tantas referências.

Como professora, me senti entusiasmada com escolas onde artistas homens e mulheres eram apresentados de forma equivalente. Senti dever de mostrar novas possibilidades para meus futuros estudantes. A pesquisa sobre Fédora do Rego Monteiro Fernandes trouxe mais que um conhecimento histórico, trouxe reflexões para a vida. Novas perguntas surgiram, tais como: se ela foi presente no período do Modernismo, por que existem poucas referências sobre sua vida e obras? Por que não se fala em Fédora da mesma forma como se fala de outros artistas? Enfim, foi um desafio entender que, ao menos nessa época da história da arte pernambucana, existiu uma parte que não foi contada ou valorizada, que apenas os grandes artistas homens tinham seus nomes “eternizados”. Apesar da existência de artistas mulheres talentosas e, de certa forma, influentes, seus nomes foram esquecidos e foi um desafio perceber que minha visão era “treinada” a não enxergar mulheres artistas, inclusive dentro do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Também importa ter exemplos de mulheres que estejam mais “próximas de mim” e que, mesmo sofrendo, lutaram e conseguiram um espaço para mostrar que foram boas profissionais e que sabiam fazer arte. Esses exemplos me inspiram, pois é uma questão de identificação e de possibilidades de saber que mulheres pernambucanas, assim como eu, conseguiram se mostrar grandes artistas/profissionais. Na cultura pernambucana, de forma geral, é comum ouvir sobre grandes poetas, músicos e artistas do sexo masculino. Não há nada de

errado em valorizá-los, mas depois de perceber a existência de artistas mulheres, ficou difícil não procurá-las e querer ver seus nomes em evidência também. Sem dúvida, não nos faltam exemplos.

Penso que as estudantes trouxeram à tona alguns aspectos do trabalho crítico-reflexivo sobre/com imagens no campo da educação da Cultura Visual, não somente processando e descrevendo, mas transformando e reelaborando imagens e modos de ver. “Pode-se dizer que acontecem, simultaneamente, atos de percepção, interpretação e interação que demandam deslocamentos ou, mesmo que transitoriamente, reclamam uma negociação de espaço nos discursos pedagógicos dominante” (MARTINS, 2015, p. 99). Entre eles, a busca por múltiplas facetas, por diferentes áreas do conhecimento ou por perspectivas teóricas para descrever e interpretar as situações; “não tratam as imagens e artefatos visuais como códigos a serem decifrados, ou verdades a serem reveladas, mas como modos de pensar construídos a partir de interpretações que representam diferentes posições, contradições e afetos” (MARTINS, 2015, p. 99).

desalinhos

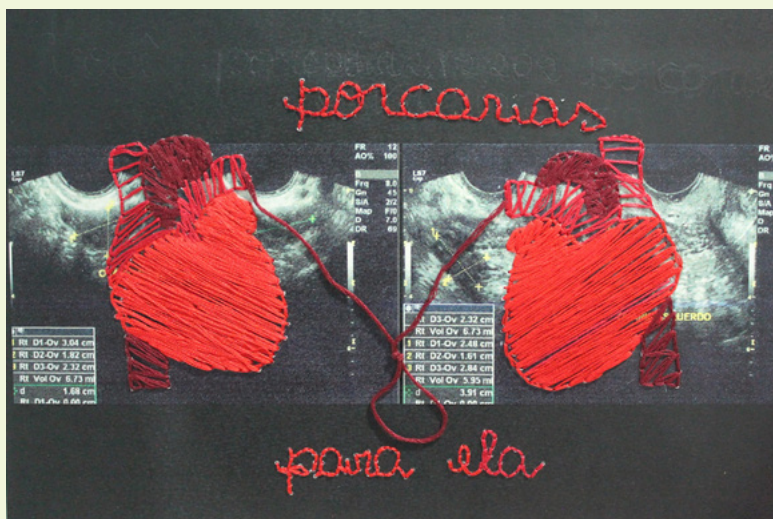
sobre abordagens a/r/tográficas

São assanhamentos de linhas em contato com o não tecido. Apresentam-se em deselegância, confusão, desleixo, desmazelo... E, por tudo isso, são pontos irresistíveis para qualquer peça bordada.

Durante as ações de Iniciação Científica (PIBIC) e de formação docente através dos estágios obrigatórios, Ingrid Borba foi instigada a também compartilhar experiências relacionadas às questões de gênero e sexualidades e, com isso, pensar práticas pedagógicas e processos de criação artística. Nossa busca por “artistagens” (CORAZZA, 2006) seguiu caminhos narrativos a/r/tográficos ao promover uma investigação artístico/pedagógica como consciência estética aberta ao encantamento e confiança nas incertezas, pois, “através da atenção à memória, identidade, autobiografia, reflexão, meditação, contação de histórias e produção cultural, artistas/pesquisadores/professores/aprendizes expõem suas práticas de vida de maneiras evocativas e provocativas” (IRWIN, 2013b, p. 355).

Percorremos alguns critérios/encaminhamentos propostos para investigações de cunho a/r/tográfico, entre eles: (a) combinar a produção poética (imagens/artefatos/processos) com a escrita, preocupando-se com o potencial comunicativo de seus possíveis resultados com realidades educacionais; (b) utilizar metáforas, metonímia e símbolos, como elo de comunicação desses conhecimentos; (c) dialogar entre as identidades do artista, do professor e do investigador, em suas dimensões pessoais e sociais, pois as experiências individuais podem ressoar em muitas outras pessoas ou grupos; (d) utilizar de práticas/técnicas/ações artísticas para criar, interpretar e retratar conhecimentos significativos, criando e explorando novas formas de estruturar e conceber ideias, abarcando aquilo que se torna difícil colocar em palavras; (e) conectar experiências e narrativas autobiográficas; (f) privilegiar nossas emoções, sentidos, intuições e vibrações corporais, como elementos primários de processos de criação. Todas estas premissas aliadas ao fato de que pesquisas são acessíveis publicamente, passíveis de avaliação entre membros de comunidades investigativas e apresentando métodos, procedimentos e resultados transparentes.

Desalinhos é também resultado deste projeto e foi construído a partir do bordado sobre exames de ultrassonografia. Apresenta narrativas sobre ser mulher, a partir de intervenções com linhas e agulhas nos exames, estabelecendo diálogos com outros sujeitos, para a construção de novos sentidos. Essa investigação iniciou-se com a observação de paisagens, memórias e vivências pessoais compartilhadas com outras mulheres, em consultórios médicos ou durante a espera de atendimento laboratorial – consideramos que “ao criar nossas autobiografias como uma técnica, refletimos sobre os momentos em que ficamos na presença um do outro: histórias de movimento em que o significado pedagógico emerge” (IRWIN, 2013b, p. 356).





Desalinhos. Ingrid Borba. Bordados sobre fotografia impressa em papel, 2017.

Na minha formação como mulher e na transformação do meu corpo, apresentei um problema fisiológico nos seios que me obrigou a estar em constante acompanhamento médico. A ida às consultas me fez conviver com outras mulheres que detinham outros tipos de doenças que acometem a anatomia do sexo feminino. Escutar suas histórias me fez repensar sobre quais seriam as possíveis identidades do corpo feminino e suas funções, biologicamente, historicamente e culturalmente definidas. Além disso, percebi que estava imersa em uma rede de narrativas que se cruzavam com a minha biografia e que precisavam ser, de alguma forma, compartilhadas.

“Desalinhos” é uma série com 6 imagens dos meus exames de ultrassom, em tamanho A4 (21,0 cm por 29,7cm), impressas em papel de fibra de algodão 200g/m³, bordadas com linhas de mouline coloridas. Utilizei a técnica do bordado livre para compor a obra e praticar o exercício da escrita autobiográfica, ou a escrita de si, rememorando e legitimando fatos que trazem uma carga de subjetividade, desejo, crítica e problematizações.

A obra “Desalinhos” me trouxe a experiência prática daquilo que fui convidada a repensar: as relações entre ser professora, artista e pesquisadora. Gênero, sexualidades, corpo, identidades, subjetividades, cultura, feminismo e arte, tornaram-se temas que despertaram minha curiosidade e interesse. Eles passaram a falar de mim e criavam tramas da minha história com a pesquisa acadêmica e com a maneira como eu me formava professora.

Em “Desalinhos” busco construir a minha narrativa autobiográfica feminina como tema central da investigação, rompendo com a ideia de imparcialidade e distanciamento científico do conhecimento. A minha narrativa encontra-se entrelaçada à vida e obra de outros sujeitos, dentro do momento político e social em que vivemos, e no que se refere às questões de gênero e sexualidades.

Recordei das primeiras vezes que fui ao ginecologista e ao mastologista. Na sala de espera dos consultórios cheios de mulheres ansiosas e angustiadas para serem atendidas, também na espera de ser chamada, escutava atentamente os motivos pelos quais elas precisavam estar ali. Lembrei de estar entre amigas na faculdade e conversar sobre doenças que afetam nossa anatomia e como aquilo provocava receios em relação às nossas expectativas sociais, familiares e afetivas. Em família, rememorei momentos de inadequação, não aceitação, abusos, silenciamentos e violências em relação aos corpos e às histórias de tias, primas, avós, mães e a minha. Percebi nessas lembranças que o reconhecimento da minha identidade feminina estava associada aos vários grupos e contextos sociais, culturais e históricos nos quais vivi e que o meu corpo, biologicamente feminino, não era apenas um suporte fixo para essa identidade. Ele também era uma construção que carregava várias narrativas. Surgiu em mim a necessidade de produzir artisticamente uma obra que relatasse esses momentos que faziam parte da minha identidade e autobiografia. Nesse contexto, questioneime: será possível repensar e (re)construir histórias sobre o corpo feminino? Como ressignificar este corpo historicamente estigmatizado por relações de poder e preconceitos? Como “narrar-se” e, neste ato, repensar a si mesmo e possibilitar processos de cura?

A série “Desalinhos” é uma produção artística feminista não apenas por ter sido feita por uma mulher, mas por caminhar no território das experiências de vida, na problematização da cultura, dos regimes de verdade. Desse modo, está inserido em poéticas femininas contemporâneas, as quais buscam intensificar as atividades cotidianas com o fazer artístico.

A técnica do bordado livre, utilizada para intervir e compor as imagens, é uma prática manual historicamente relegada ao universo feminino e deslocada do circuito legitimado das belas artes. Na formação social, histórica e cultural do ocidente, os ambientes domésticos e privados

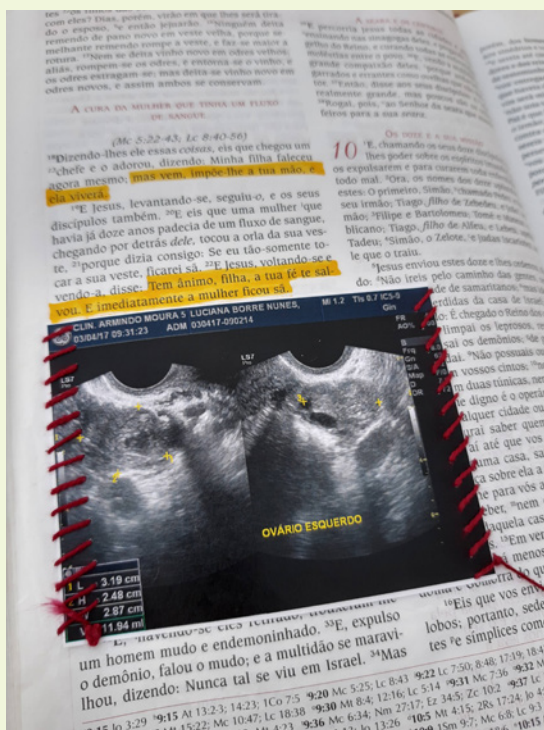
foram destinados às mulheres, deste modo, elas foram privadas de participar ativamente de decisões e construções históricas, sociais, educacionais, políticas, econômicas e culturais. Coube aos homens as decisões e contribuições nessas esferas do poder. Tal separação naturalizou as desigualdades de gênero e definiu papéis sociais para o masculino e o feminino. O gênero feminino foi atribuído à concepção de domesticidade e docilidade natural.

O resgate dessa experiência, registrada no artigo *Desalinhos: Experiência A/r/tográfica e questões de gênero* (BORBA; BORRE, 2017), demonstrou o nosso investimento de formação docente baseado no cuidado primordial de si, sendo vital entender que para trabalhar com o outro é necessário investir no resgate das narrativas autobiográficas. Tal prática em arte e educação produz transformações, faz circular energia de vida traduzida na poética relacional e intensifica interações complexas abertas à diferença, estando inseridas no que Irwin (2013b, p. 356) chama de três linhas de transformação: “tornar-se intensidade, tornar-se evento e tornar-se movimento”.

Para Irwin (2013b), estas linhas de transformação estão imbricadas uma a outra e fazem sentido em seus entremeios, suas possíveis conexões, situando a intensidade de um evento em constante movimento. Movimento que gera possibilidades, desdobramentos, direção ao que ainda precisa ser descoberto, reconhecido, criado e potencializado. Tornar-se intensidade é sobre a capacidade de afetar e ser afetada através do movimento dinâmico de eventos.

Aprendendo a aprender, Ingrid ousou bordar sem nunca antes haver tocado em uma agulha, afetou-se pelos relatos de outras mulheres nos consultórios médicos, escutou atenta as narrativas de seus estudantes, correu o risco de desencadear discussões sobre gênero e sexualidades em sua sala de aula e submeteu-se ao julgamento alheio, ao escrever sobre suas histórias pessoais. Perceber o movimento é sentir a potencialidade do próprio corpo em relação aos outros que também se tornam evento e intensidade.

O processo de criação de Ingrid Borba me fez lembrar a intervenção cirúrgica a qual fui submetida para retirar um de meus ovários e os subsequentes exames anuais. Neste tempo, escutei de especialistas, amigas/os e familiares que eu vivia o momento ideal para tornar-me mãe. Não me sentia competidora nesta “corrida contra o tempo”, mas levava em consideração tudo que escutava nos consultórios. Afetava-me com o automatismo que grande parte das pessoas toma por certas “leis naturais”, que impedem a autonomia do eu. Ingrid e eu tornamo-nos intensidades, ao recuperarmos tais narrativas, desejando olhar as verdades em nós mesmas. Foi quando costurei meus exames em vários textos bíblicos:



Segredos. I. Luciana Borre. Costura de exames médicos na Bíblia, 2017.

Propomo-nos a dialogar com Irwin (2004) e transitar por zonas de mestiçagem que criam similaridades e dissonâncias, nas quais

prevalece a vontade de permanecer nas bordas do conhecimento. Neste sentido, artistas/pesquisadores/professores tornam-se habitantes de terras fronteiriças “enquanto recriam, pesquisam e reaprendem maneiras de entender, apreciar e representar o mundo. Eles abraçam uma existência de mestiçagem que integra o saber e o fazer, uma existência que deseja uma experiência estética encontrada em uma elegância de fluxo entre o intelecto, o sentimento e a prática” (IRWIN, 2004, p. 29). Permanecer nessas zonas de fronteira significa acreditar “nos assanhamentos de linhas em contato com o não tecido” e na irresistibilidade de sua “deselegância, confusão, desleixo, desmazelo...”, trazendo à tona a vontade de transformação do espaço geográfico, do contexto histórico e cultural local, dos entendimentos espirituais, das intuições e emoções, sempre em diálogo e em busca de maior autoconhecimento. Uma autorreflexão que se afasta da ideia de culpabilização e se aproxima do reconhecimento de possíveis falhas e potencialidades para sermos pessoas melhores, e que, por consequência, proporciona maior equilíbrio nos ambientes que frequentamos.

O fazer a/r/tográfico busca ocupar e criar espaços entremeios que “se transformam em interrupções imediatas aos duelos binários, concepções de identidades e a corrida para a certeza. Em vez disso, a invenção torna-se parte integrante de processos sociais, culturais, econômicos e políticos que são reinventados como conceitos situados dentro de eventos” (IRWIN, 2013b, p. 23).

Ingrid percebeu, durante suas atividades enquanto docente, no estágio curricular obrigatório com estudantes do 7º ano, que a temática gênero e sexualidades estava “desalinhada” dos conteúdos curriculares programados para o Ensino Fundamental e Médio. Ao observar as interações na escola, notou que este era um dos principais assuntos que circulava entre as/os estudantes. Ao mesmo tempo, era uma temática temida e rechaçada pelas/os professoras/es e equipe de gestão. Ingrid utilizou as imagens de *Desalinhos* para fazer emergir as narrativas dos alunos, deslocando sua posição de detentora do conhecimento e trocando experiências com as/os estudantes.

Partindo da premissa de expor as narrativas autobiográficas femininas sobre o corpo, suas singularidades e subjetividades, bem como entender como estava ocorrendo a minha formação docente para gênero e sexualidades, no período em que estagiei com o 7º ano do ensino fundamental, busquei relacionar a proposta “Desalinhos” com o conteúdo sobre a mulher na história da arte. Baseada no texto “Por que não houve grandes mulheres artistas?” de Linda Nochlin (2016), desenvolvi uma ação intitulada “A lente do invisível”, na qual expus as narrativas de vida das artistas Francesca Woodman e Vivian Mayer, que mostravam críticas sociais e autorretratos em seus registros fotográficos.

Meu objetivo inicial era traçar um estudo preliminar onde pudesse me perceber enquanto professora e pesquisadora, mergulhada nos estudos de gênero e sexualidades. Meu intuito também era abordar algumas reflexões teóricas e práticas sobre gênero como construção social, de modo a entender como as/os estudantes poderiam refletir criticamente sobre o assunto. Na prática, procurei aproximar e contextualizar a vida dessas artistas com a realidade dos/das estudantes, criando um ambiente favorável para a troca de conhecimentos. Também solicitei dos mesmos uma pesquisa sobre artistas mulheres na contemporaneidade.

A atividade gerou uma roda de debate e compartilhamento de experiências vividas pelos sujeitos ali presentes, que expressaram suas visões e falas sobre feminismo, gênero, homossexualidade, política, racismo, preconceito e bullying, vividos por eles no ambiente escolar e familiar. Também pude verificar enfrentamentos religiosos.

Tornar-se evento não cabe em uma aula, mesmo que um único momento possa ser arrebatador. Eventos ressoam, ecoam, contagiam, provocam reencontros e se tornam coletivos. Alguns meses após concluir o projeto *Desalinhos* as/os estudantes de Ingrid procuraram-na nas redes sociais para compartilhar experiências pessoais, para contar novidades e para marcarem

um novo encontro na galeria onde a obra estava sendo exposta. Elas/es ainda queriam falar sobre gênero e sexualidades, queriam contar como tais questões ainda repercutiam na escola, como uma adolescente decidiu procurar ajuda para uma situação de violência, como um jovem falou sobre sua homossexualidade para a família... Eventos são difíceis de controlar, geram movimentos para uma série rizomática de problemas e múltiplas soluções. Irwin (2013b) pergunta o que essa prática de educação em arte pode fazer, considerando a vida como um emaranhado de eventos, intensidades e movimentos. Redireciono a questão: o que esta prática pode proporcionar aos processos de formação docente?

Durante as atividades investigativas, abrimo-nos ao entrelaçamento de conceitos às práticas pedagógicas em sala de aula, aliados à escuta atenta de nossos sentimentos e ao que nossos corpos vibráteis evidenciaram. O grupo de dez estudantes em processo de formação estava fortemente ancorado em práticas de experimentação artístico-pedagógica de trânsito, entre o que tradicionalmente é reconhecido como campo do conhecimento acadêmico e suas emoções, e novas práticas de exploração e investigação autobiográfica. Esse fazer a/r/tográfico em nossas práticas de professoras/pesquisadoras/artistas foi sendo desenhado à medida que permitia-nos experimentar distintas maneiras de produção e circulação de conhecimento. Lembro da insegurança inicial que Ingrid demonstrou ao iniciar as discussões sobre gênero e sexualidades através do bordado em seus exames médicos. Não via como isto poderia contribuir na sua formação docente, porque ainda acreditava em processos formais de preparação profissional e na ideia que histórias do eu feminino ou histórias oriundas do “campo pessoal” não deveriam invadir sua ação pedagógica. Pouco a pouco, a estudante foi permitindo-se transitar por caminhos moveidões do conhecimento, permitiu-se duvidar das práticas pedagógicas que estavam sendo desenvolvidas na escola e, ao ter suas falas acolhidas e valorizadas e legitimadas durante a pesquisa, passou também a acolher as falas de seus estudantes. A partir disso, construiu conhecimentos significativos e “inovadores” em educação, critério determinante no campo a/r/tográfico.

Por terem uma base epistemológica e metodológica em pesquisas baseadas em arte, no campo das pesquisas narrativas a/r/tográficas também discute-se a possível “qualidade” e a materialização das investigações em novos artefatos visuais e/ou imagens que apresentam certa “qualidade” estética. Neste ponto, Ingrid também se viu em uma encruzilhada de informações e perspectivas que colocavam em dúvida a qualidade técnica de seus bordados. Contudo, nesse campo de investigação há muito mais o pressuposto de que se apresente contribuições de novas imagens e/ou produções e/ou vivências/processos poéticos com potencial crítico-reflexivo.

Com a ajuda de Irwin (2004), vivenciei com as estudantes o entendimento de que a a/r/tografia não está relacionada somente à junção entre o ser artista, ser professor e ser pesquisador. Mas está nos espaços – abrindo-os – entre tais identidades e todas as possibilidades de atuação, no espaço ENTRE ser um professor/pesquisador que pensa esteticamente e produz poéticas, criando “uma reviravolta imaginativa ao teorizar ou explicar fenômenos através de experiências estéticas que integram o saber e fazer” (IRWIN, 2004, p. 31).

No exemplo específico das ações desenvolvidas por Ingrid, entendemos que o fazer artístico das fotografias bordadas organizaram visualmente uma experiência de vida complexa, também simplificando o aparentemente complexo. Seu entremeio como pesquisadora aprimorou o significado revelado através de interpretações contínuas de relacionamentos complexos que são continuamente criados, recriados e transformados sobre a construção do feminino. E, por fim, seu entremeio enquanto professora reconheceu que ensinar é um saber performativo em relacionamentos significativos com os alunos. A prática a/r/tográfica “é sobre cada um de nós que vivemos uma vida de profundo significado, aprimorada por práticas perceptuais que revelam o que antes estava oculto, criam o que nunca foi conhecido e imaginam o que esperamos alcançar” (IRWIN, 2004, p. 36).

Outro fator importante considerado pelo grupo, sendo abordado continuamente no campo da Cultura Visual, está na

desconstrução da concepção hierárquica entre texto escrito e imagem. Neste campo, assim como na a/r/tografia, a imagem ganha o mesmo patamar de importância em relação à escrita. Ambos coexistem para que juntos possam construir conhecimentos significativos. Neste ponto, a relação entre autor/artista e a audiência ganha um aspecto pedagógico significativo, pois “a integração do texto e da imagem é um ato de pedagogia fronteiriça, uma maneira de compartilhar um terceiro espaço entre o saber e a ignorância” (IRWIN, 2004, p. 33).

pontos vazios

sobre formação docente

Faça duas correntes, pule dois pontos de base e faça ponto alto. Duas correntes, pule dois pontos de base e faça ponto alto... Correntes, pontos de base e ponto alto. Veja que estamos formando pontos vazios. Siga. Faça duas correntes, pule dois pontos de base e faça ponto alto. Duas correntes, pule dois pontos de base e faça ponto alto... Correntes, pontos de base e ponto alto.

Conversar com as estudantes de Artes Visuais desencadeou reflexões sobre algumas possibilidades no processo de formação docente que repercutem no desenvolvimento de ações pedagógicas para questões de gênero e sexualidades. Dentre elas, o entendimento sobre metodologias de ensino das artes visuais descentralizadas dos conteúdos formais, técnicas e estudo de movimentos artísticos, para que possamos superar práticas de “faça duas correntes, pule dois pontos de base e faça ponto alto. Duas correntes, pule dois pontos de base e faça ponto alto... Correntes, pontos de base e ponto alto”.

Além disso, muitas vezes, a formação docente está baseada na transmissão de conhecimentos de profissionais *experts* para as/os estudantes da licenciatura que não têm muitas oportunidades

de falar sobre o que está acontecendo em sua escola e/ou práticas artísticas e que são impelidos a “seguirem”, mesmo diante da advertência “veja que estamos formando pontos vazios”.

As considerações das estudantes despertaram lembranças sobre as atividades de qualificação profissional nas quais estive (e estou) inserida. Percebo que é comum um modelo de formação docente no qual “*experts*” ministram cursos para difundir conhecimentos sem considerar aquilo que as/os alunas/os apresentam como experiência prévia. E ainda, alguns cursos e seminários tratam sobre assuntos educacionais de maneira genérica, baseados num modelo de treinamento. Assuntos são tratados de maneira uniforme e as/os professoras/es, supostamente, “saem” com saberes homogêneos ou baseados no “saber fazer”. Outra vertente é entender a formação como atualização, conhecendo “novas” tendências didáticas e metodológicas para aplicá-las em sala de aula, seguindo, principalmente, uma orientação psicopedagógica para diagnosticar a aquisição do conhecimento.

Também há outras tendências de formação docente com as quais compartilho interesse, entre elas a prático-reflexiva, na qual há a “aprendizagem de estratégias de questionamentos sobre a própria ação na aula ou sobre a própria formação; ou as de caráter crítico, fundamentadas em uma reflexão sobre as implicações políticas e sociais da escolarização e a função/papel docente” (HERNÁNDEZ, 2015, p. 24).

Não considero que conhecer e escutar vivências de profissionais renomados que demarcaram uma trajetória qualificada seja algo negativo, mas, concordo com Imbernón (2009) que basear a formação docente em práticas como essa faz perder uma gama de possibilidades reflexivas e que partem, justamente, daquilo que as/os estudantes têm a dizer. Por exemplo, nas disciplinas que ministro nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais tenho priorizado leituras obrigatórias de artigos escritos por colegas dos anos anteriores. Percebo o quanto essa prática tem apresentado um retorno positivo, pois o grupo expressa identificação imediata ao saber que a autoria provém de um colega e ao compreender como podem relacionar

os conceitos aos assuntos discutidos durante o semestre. E ainda, porque assuntos que apresentam certa complexidade podem ser melhor compreendidos quando abordados nas palavras de colegas um pouco mais experientes.

Outro ponto para se levar em consideração é a valorização dos conteúdos formais estabelecidos nas instituições de ensino. Por exemplo, questões de gênero e sexualidades são tratadas como temas transversais (Parâmetros Curriculares Nacionais) e, apesar de sua inclusão demonstrar avanços no campo, tais assuntos são tratados apenas como temas que atravessam o currículo escolar e que podem, ou não, estar presentes nas propostas pedagógicas.

Questões de gênero, sexualidades, raça, etnia, condições sociais, gerações, publicidade (entre tantos outros aspectos que constituem nossas identidades) não estão somente “atravessando” as salas de aula, mas, estão diretamente implicadas nas maneiras de ser, perceber e estar no mundo.

Como as mudanças contemporâneas, principalmente oriundas das novas tecnologias da comunicação e informação, repercutem na qualificação pedagógica? Quais desafios para educadoras/es que compartilham a atribuição de produção de conhecimento com outras instâncias, tais como internet, TV, publicidade e jogos? “Atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação, ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe” (IMBERNÓN, 2009, p. 35). Entendendo que o processo educativo é diverso, por que não promover práticas formativas também diversas? Como mudanças contemporâneas culturais e sociais afetam a formação docente? Como modificar as práticas de formação docente?

“As estruturas organizativas escolares não foram concebidas (já que foram criadas em outra época e com outra forma de pensar a educação) para favorecer esse trabalho colaborativo” (IMBERNÓN, 2009, p. 65). As aulas são separadas por disciplinas, o tempo escolar é dividido em períodos de 45 a 50 minutos, professoras/es não são pagos para planejarem em conjunto, turmas são seriadas e os conhecimentos encaixados – encaixotados – nos planos de ensino.

Tudo isso favorece que cada professor desenvolva seus conteúdos linearmente e sequencialmente, sem precisar dialogar com os demais.

Provisoriamente, ancoo minhas perspectivas e expectativas no campo da Cultura Visual, principalmente por acreditar em seu potencial transitório e instável, sempre maleável e aberto ao diálogo com posicionamentos divergentes. Um dos pontos de deslocamento nesse campo é a construção de “relações em que o conceitual não tem prioridade sobre o empírico; e o empírico, ou a experiência vivida, não tem ascendência sobre o conceitual” (MARTINS, 2015, p. 100). Com as/os estudantes que compartilhei processos de formação docente, busquei estabelecer relações dialógicas do conceitual com as experiências vividas, transformando tais experiências em conceitos, de modo a afirmar “a construção da identidade docente como uma experiência vivencial” (HERNÁNDEZ, 2015, p. 29). É neste ponto que vislumbro a superação da recorrente dissociação entre a ação pedagógica e as práticas de pesquisa; ainda, de onde transborda a formação do docente como artista/produtor de imagens que pensa o fazer pedagógico e que transforma tudo isto em práticas de pesquisa/investigação.

Para exemplificar as considerações apresentadas até este momento, apresento *Enxergando pelas lentes do outro*, investigação artístico/pedagógica desenvolvida por Alice Monteiro, durante Estágio Curricular Obrigatório, com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio de uma escola municipal.

Em suas práticas pedagógicas, Alice percebeu que as aulas de Artes Visuais visavam somente a reprodução de imagens e o exercício da “motricidade fina”. Então desenvolveu um projeto com foco na interpretação de imagens que circulavam no cotidiano das crianças e jovens, auxiliando-os na formação de um olhar crítico. Acerca das suas motivações, comentou:

Nesta escola, as aulas de arte desenvolveram-se para a aquisição de habilidades manuais de crianças pequenas, para gerar momentos

de descontração na rotina escolar de pré-adolescentes e para decorar a escola em datas comemorativas. Não é que a aula de artes visuais nas escolas também não possa vir a exercer tais papéis. O problema é vê-la reduzida a eles.

Portanto, o momento em que a/o professora/r se enxerga enquanto agente de transformação social e compreende suas/seus estudantes da mesma forma, é definitivo para que a sala de aula deixe de ser um ambiente perpetuador de concepções imutáveis.

Conhecer a realidade presente em algumas salas de aula de artes da educação básica me fez observar, além das práticas de ensino, a forma como alunos e alunas, em faixas etárias distintas e situadas/os em diferentes contextos sociais, constroem suas identidades.

Adentrei no campo escolar com uma perspectiva investigativa, perguntando: como se constroem as identidades de gênero na infância e na pré-adolescência? De que forma essas identidades se manifestam no convívio escolar? De que maneira a escola e o corpo docente se posicionam em relação às identidades de gênero das/os estudantes? Como as aulas de artes, momentos férteis para o desenvolvimento expressivo e criativo dentro do currículo escolar, poderiam abordar criticamente tais questões?

A estudante partiu de suas observações em sala de aula para realizar o projeto *Enxergando pelas lentes do outro*, atendendo aos interesses específicos dos grupos com os quais trabalhava. Seu foco conceitual estava no termo “visualidades”, entendendo-o como imaginário, representação, um produto social, um construto, cujas formas são definidas pelos repertórios visuais que compomos ao longo da vida, imbricado às diferentes maneiras de olhar e de produzir olhares (SARDELICH, 2006; HERNÁNDEZ, 2007).

Dentre as dificuldades que, naturalmente, viria a enfrentar durante a realização do estágio, tratar de assuntos relacionados a gênero, dentro da sala de aula, acabou por se apresentar como uma das mais desafiadoras. Isto, porque o tema foi visto com desconfiança por muitos pais, mães, professoras/es e, inclusive, alunos e alunas. Por esse motivo, foi necessário elaborar um projeto de atividades que possibilitasse encontrar mecanismos para discutir questões relacionadas às identidades de gênero de maneira velada, implícita, mas, ainda, com a possibilidade de instigar algum questionamento sobre o tema. Foi a partir da observação de claras delimitações das diferenças em sala de aula, muitas vezes permeadas por conflitos de diversas naturezas, inclusive de gênero, que surgiu a ideia para a primeira atividade de estágio, “Enxergando pelas lentes do outro”.

Perguntei para a turma: “quem daqui usa óculos?” Entre muitas respostas expliquei que, na verdade, “todo mundo usa óculos”, uma vez que cada um de nós enxerga o mundo e as pessoas ao redor de um jeito diferente, através de “lentes” diferentes. A partir disso, distribuí “óculos” confeccionados em papel cartão branco, para que as/os alunas/os o ilustrassem com motivos que elas/es acreditassem influenciar a forma como são e como enxergam o mundo. Para isso, coloquei em sala de aula revistas de temas diversos, inclusive revistas sobre desenhos animados, jogos e outros interesses do público infanto-juvenil. A ideia era de que realizassem recorte e colagem de imagens das revistas que pudessem dizer algo sobre elas/es, sobre seus gostos, suas personalidades, etc.

Depois pedi que as/os estudantes que concluíram a atividade prática trocassem seus óculos uns com os outros. A partir disso, houve uma conversa orientada por alguns questionamentos respondidos pelas/os alunas/os:

1) vocês acham que o colega (com quem foi feita a troca) enxerga o mundo da mesma forma que você? 2) o que pode diferenciar a

maneira como cada um de nós olha para as coisas e pessoas ao nosso redor? 4) vocês acham que meninos e meninas enxergam o mundo de maneiras diferentes? Por quê? 5) por que vocês acham que todas essas coisas influenciam no jeito como vemos o mundo? 6) será que é importante enxergar pelos olhos do outro? Por quê?

Trabalhar a construção de gêneros, através da cultura visual, em sala de aula, também me permitiu proporcionar aos meninos e meninas do 6º ano a chance de serem reconhecidos como produtores de conhecimento, de cultura e de visualidades diversas; exercitar suas expressividades e processos criativos, ao mesmo tempo em que exercia mediação entre suas produções visuais e os temas trabalhados.

Estar dentro da sala de aula e exercer a docência, enquanto professora e pesquisadora em artes visuais, desmantelou uma série de verdades que eu construí ao longo da trajetória universitária; derrubou minhas pretensões de que, depois de anos de formação acadêmica, eu entraria na sala de aula preparada para ser adaptável e executar qualquer que fosse meu projeto de ensino e/ou de pesquisa exatamente da forma como planejado; desmentiu minhas expectativas e me surpreendeu, positiva e negativamente, em relação às coisas que eu achava que veria. Responder às perguntas que eu tinha quando entrei na escola não foi tão fácil quanto eu imaginava, e isso se deve, em parte, porque eu achei que já sabia todas as respostas. Não foi fácil perceber que, em muitos destes casos, eu estava errada. Mas, hoje, posso dizer que a sensação de frustração que esse fato causou inicialmente transformou-se em alívio.

Inúmeras vezes, na sala dos professores ou durante encontros entre colegas que lecionam no curso de licenciatura, presenciei narrativas que separam e/ou desarticulam a formação da/o artista, da/o professora/r e da/o pesquisadora/r. Afirmam a impossibilidade de formar professoras/es investigadoras/es que desenvolvem processos de criação em Artes Visuais.

É um campo de confrontações e embates, no qual prevalecem modelos contrapostos de formação de professores, “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar” (SAVIANI, 2009, p. 148). E “modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático” (SAVIANI, 2009, p. 148).

Tais perspectivas também foram relatadas pelas estudantes colaboradoras desta investigação. Em suas falas, fica evidente o embate entre esses dois diferentes modelos de formação. De um lado está a formação da área específica, focada no campo da história da arte e das práticas nos laboratórios de criação poética. De outro lado está a formação pedagógico-didática decorrente do domínio dos conteúdos que serão desenvolvidos nas prática dos estágios. A questão não está na relevância destes aspectos, mas nos “pontos vazios” e na necessária articulação entre eles. Segundo Ingrid Borba:

Quando ingressei na Licenciatura, acreditei que deveria dedicar-me aos temas e assuntos que eu considerava prioridades nas práticas pedagógicas. Queria aprender a fazer planos de aula, planejamento de semestre, métodos de avaliação, metodologias para educação e acreditava que as atividades em sala de aula estavam distantes ou não dialogavam com a minha formação artística. Sentia que as aulas nos ateliês de arte eram para meu desenvolvimento como possível artista, enquanto aquelas de arte/educação seriam para o meu desenvolvimento de pesquisa acadêmica.

No desenrolar da graduação fui instigada a repensar, durante as disciplinas de Estágio, Metodologias de Ensino das Artes Visuais e Fundamentos da Arte/educação, o que eu julgava serem atividades separadas. Também fui convidada a refletir como se formam os meus

interesses e motivações para as atividades de arte, pesquisa e docência. O estudo da arte e suas práticas constitui esse lugar questionador, realocador de olhares e intensificador de memórias e vivências. Nesse momento comecei a perceber que a construção do conhecimento está relacionada às nossas histórias de vida e experiências no mundo e que essas são formadoras das identidades e trazem aquilo que nos é mais significativo.

No mesmo contexto em que há uma visível separação entre as identidades, também há movimentos que apontam possibilidades distintas. As/os estudantes passaram a pensar sobre determinadas articulações de maneira mais aprofundada, à medida que avançaram aos últimos semestres da licenciatura em Artes Visuais, onde se deparam com professoras/es que apresentaram uma visão diferenciada e contraposições sobre os modelos de formação docente apresentadas anteriormente. No caminho desta pesquisa, as/os estudantes se depararam com frequentes propostas de acesso às suas biografias como fonte de conhecimento, reconhecendo que o campo “pessoal” está intimamente ligado ao político, recuperando vozes ainda não narradas. Para Ingrid Borba:

Sou autora e personagem da minha autobiografia, a qual começa pelo processo de reconhecimento de que possuo uma identidade e um corpo do sexo feminino. Este corpo se insere em diferentes contextos e molda as maneiras como me identifico e me represento - como estudante de artes, filha, neta, amiga, mulher, artista e professora. Essas reflexões me levaram a pensar na formação do meu corpo e na sua correlação com as problemáticas de gênero e sexualidades.

Atualmente, tem sido comum encontrar propostas de estágios e de Trabalhos de Conclusão de Curso em que as/os estudantes necessitam revisitar situações pessoais e lembrar fatos que,

de alguma maneira, os constituem enquanto futuros docentes; tomando consciência de como a formação docente está sendo ressignificada e quais os medos e perspectivas neste processo; “traçando um itinerário de formação no qual os estudantes aprendem sobre suas próprias concepções, olhares, preconceitos, expectativas e medos” (HERNÁNDEZ, 2015, p. 30). Ingrid Borba ainda comentou:

Enquanto estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais e professora, penso que o meu fazer artístico encontrou diversos caminhos e possibilidades de aproximação com as minhas práticas em sala de aula. Nesse processo, pude reconhecer, também pelas experiências vivenciadas, a necessidade de legitimar as vozes dos sujeitos que participam do ambiente escolar. Assim como acolher os seus locais de afeto, subjetividades e narrativas de vida nos caminhos da escolarização.

A atuação como professora em estágios curriculares me fez compreender também os contextos sócio-históricos da minha profissão, as visualidades que carregava e as relações de poder em que estava imersa. Assim, a autorreflexão, a ressignificação e as estratégias de resistências do poder foram ações que me inseriram numa prática pós-feminista na educação.

Durante a realização do presente estudo, junto com Ana, Suelen, Jaci, Alice, Luana, Ingrid, Ana, Priscila, Natalia e Liz, desenhamos possibilidades de formação docente partindo da compreensão de uma identidade profissional relacional; “não se trata somente de ensinar aos futuros docentes estratégias para serem professores, mas se trata de que vivam essas estratégias mediante a criação de situações de vivência, convivência e colaboração” (HERNÁNDEZ, 2015, p. 26). Ana refletiu tais pontos no seguinte relato:

Os aspectos reflexivo e relacional me fizeram abrir mão de uma técnica e foi maravilhoso. Eu preciso me abrir mais, como professora, no sentido de que esse exercício pode ser mais experimental, sem receita.

Eu passei a mudar e fui podendo praticar mais o seguinte: essa aqui é a forma da professora fazer, mas cada um de vocês vai encontrar uma forma de fazer, procurando soluções individuais. Então isso me deixou bastante aliviada porque enriquece muito mais e limita muito menos, pois não havia mais um parâmetro, mas, várias possibilidades.

“nós”

deslocamentos em Artes

Os “nós” geralmente permanecem ocultos nas peças bordadas. Revelam o processo e o acabamento rigoroso dos pontos.

Certa vez minha orientadora perguntou se eu produzia “poéticas visuais” e eu respondi que não. Ela percebia minha resistência e as marcas da tradição das belas artes no curso de Artes Visuais. Sempre relatei arte a objetos e artistas consagrados, talvez por isso, sentia dificuldades em entender pessoas e histórias de vida comuns como possibilidade poética. Costumamos separar arte e vida e, às vezes, sem perceber reproduzimos discursos conservadores, excluindo outras formas de criar. Então “por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida?” (FOUCAULT, 1998, p. 261). Ainda me sinto presa a certos modos de fazer, ver e julgar arte. Mas já percebo algumas possibilidades de transitar pelo universo das Artes Visuais, não apenas como professora/pesquisadora, mas também como artista/produtora de imagens. Muita coisa mudou em minhas concepções sobre

ser artista, já não vejo separação, em minha formação, entre ser artista, professora e pesquisadora (narrativa de Priscila Ferreira).

No contexto de formação das estudantes aqui mencionadas, os processos de criação artística estavam atrelados às figuras renomadas e legitimadas pelo sistema das artes. Suas experiências não entravam nas aulas como fonte de conhecimento e suas práticas artísticas eram consideradas apenas um “esboço de profissionalização”, devido o foco na docência. Uma das estudantes escreveu: “nossas falas apenas ilustravam os caminhos iniciais de uma vida profissional e nossas experiências estavam subjugadas às experiências daqueles que fizeram, ganharam ou deflagraram histórias”.

Em outro encontro em sala de aula, Priscila e Clarissa questionaram “a concepção do ensino de artes que ainda considera os fazeres do cotidiano como uma estética pobre, não criativa e não imaginativa. Nossas produções artísticas ficam guardadas porque são intimidadas pela obsessão das técnicas e destrezas das belas artes”. Ingrid Borba apontou: “não me achava artista, nem produtora de qualquer arte. Não me encontrava ou me reconhecia em pintura, desenho e gravura, como meus colegas, e tinha muita dificuldade de executar os exercícios propostos nas aulas”. A estudante ainda continuou: “era estranho cursar uma graduação em Artes Visuais e não saber desenhar ou pintar, até que entendi outras possibilidades neste campo que não se referem à destreza técnica”.

Diante desses questionamentos, perguntávamos como representações sobre arte, produção artística e processos de criação estão sendo construídos em nosso curso de formação de professoras/es? Quais imaginários circulavam entre estas dez estudantes sobre processos de criação em Artes Visuais?

O grupo percebeu-se diante de nós difíceis de serem desatados e que “geralmente permanecem ocultos nas peças bordadas”. Por um lado, a grade curricular, o perfil pedagógico da maioria dos docentes e os conteúdos previstos na formação das estudantes,

privilegiavam uma visão eurocêntrica da arte e o estudo de nomes reconhecidos e consagrados no campo da história das Artes Visuais. Seus relatos demonstram que o contexto de produção de arte e os sistemas de distribuição e recepção apresentam profundos graus de regulação de nossos sentidos e dificuldades para analisar, problematizar e refletir criticamente sobre, por exemplo, o que é ou pode ser considerado artefato artístico. Não definimos arte, mas “prevalece um sentido difuso, compartilhado coletivamente, de que a certas produções em determinadas circunstâncias, legitimadas por certos procedimentos e rituais, veiculadas em certos lugares ou meios, sobretudo quando realizadas e assinadas por certas pessoas, pode ser atribuída a alcunha de arte” (MARTINS, 2013, p. 6).

Por outro lado, também havia iniciativas pedagógicas que valorizavam histórias de vida e que legitimavam os saberes oriundos do cotidiano sem o “espectro de erudição”. Recorrendo ao campo da Educação da Cultura Visual, busca-se uma história cultural da arte, o que significa “prestar atenção não somente ao contexto de produção das representações que chamamos obras de arte, mas também da sua distribuição e recepção, incluindo, além do espectro da cultura visual, as representações vinculadas à paisagem visual dos sujeitos” (HERNÁNDEZ, 2015, p. 31).

Durante o desenvolvimento de nossas investigações poético/pedagógicas, sugeri e instiguei o abandono da produção de objetivos artísticos para o investimento em acontecimentos poéticos e/ou atos performativos pedagógicos fundamentados nas experiências de autoconhecimento como propulsor de processos de criação. Ou seja, fazeres mais descolados de um sistema mercantilizado da arte; sem pretensões educativas para uma suposta “salvação” pela arte; abertos a possíveis “quedas do eu” diante de autodescobertas inquietantes; busca pela integralização de emoções, prazeres, sonhos e; práticas de silenciar que privilegiam a busca sincera pelo compartilhamento de histórias com o outro. Ficava evidente que no campo em que estávamos provisoriamente ancorados, a a/r/tografia, “o critério de comunicação e responsabilidade social predomina sobre aquele da habilidade artística” (HERNÁNDEZ, 2013a, p. 57).

É neste momento que as leituras de Canclini (2012) e Bourriaud (2011) contribuem para rupturas possíveis, onde “é preciso ensaiar uma visão da arte expandida pelas zonas da vida social, sem obrigá-la a representar ‘estratégias de distinção’, a exercer ‘violência simbólica’ ou dominação dos ‘legítimos’ sobre os demais” (CANCLINI, 2012, p. 30). É neste caminho que buscamos os “nós” que “geralmente permanecem ocultos nas peças bordadas” para revelar/subverter “o processo e o acabamento rigoroso dos pontos”, entendendo também que os protagonismos das dez estudantes na produção não encerrou-se na materialização dos processos criativos em performances, bordados, imagens, videoartes, etc. Ao contrário, penso que foram estes processos de criação que possibilitaram novas visualidades com potencial de desconstrução.

Também é possível dizer que nossas produções, o que falamos sobre elas e as articulações teórico/práticas que estabelecemos, não são representações “verdadeiras”, pois acreditamos na formação de professoras/es que valoriza incertezas, a partir de interpretações impregnadas por experiências sobre ser mulher, filha, mãe, professora.... O resultado disso: estabelecimento de laços afetivos que transbordam para o outro, criação de maneiras de estarmos juntos mesmo diante de tantas contradições, admissão dos possíveis desgastes que nossas interpretações produzem e capacitação para que cada um tenha uma história para contar, pois “é preciso tornar visíveis os nomes, fazer falar os corpos silenciados. Não é um assunto de subtração, mas de redistribuição do que se leva em conta” (CANCLINI, 2012, p. 166).

Entendemos que o “regime estético da modernidade” está fortemente presente no curso de Artes Visuais de nossa universidade, produzido sob a aura da capacidade artística como dom e privilégio de poucos, apontando a ruptura da ideia de que a arte promoveria transformações ao capacitar os sujeitos para uma relação crítico-reflexiva sobre os acontecimentos sociais. Como o mito da “capacidade/dom artístico” se mantém presente em nossa formação? Como a estética da vida cotidiana foi separada do âmbito da pesquisa e da formação das/os educadoras/es? Como

perceber e validar marcas pessoais, memórias, situações do dia a dia e contradições nas pesquisas? Como a utilização do bordado nos ajuda a entender os processos de legitimação da “estética do cotidiano”?

As vivências com esse grupo de dez estudantes e nossas poéticas sugerem a diluição da autonomia e aura das artes, trazendo-a (arrastando-a) para a vida cotidiana, deslocando o conhecimento estético e artístico de alguns grupos e lugares privilegiados. Ou seja, como os *Desalinhos* de Ingrid Borda se inserem em determinadas práticas e relações de visibilidades e modos de inteligibilidade? Quem ocupa lugares privilegiados de produção poética? Quem e onde se produz conhecimentos legitimados sobre arte? Quais possíveis invisibilidades? Quem pode falar sobre determinado assunto? Quem narra o outro? O que se vê, o que se pode dizer, o que não se vê e quem tem legitimidade para ver e dizer?

Nesse contexto, tomamos a experiência vivida como objeto de estudo e fonte de problematizações, com especial interesse pelas questões da narratividade, trazendo para a discussão os acontecimentos do cotidiano de sujeitos e grupos socialmente marginalizados.

caixa de retalhos

relato de vivências performáticas

Os aromas e os sabores de uma caixa de retalhos instigam memórias e sentidos lentos. São as linhas, tesouras, agulhas e retalhos de tecido, emaranhados aos nossos desejos, que projetam zonas de segurança e o conforto para tempos de descanso. (Jaci Borba)

Despejando poesia na indefinição dos processos de feitura, Jaci Borba dividiu sua caixa de retalhos e presenteou-nos com as histórias de seu vestido de linha cru. A transparência de sua alma podia ser sentida nos aromas que invadiam linhas, tesouras, agulhas e pedaços de tecido. Uma transparência que convidava ao voo do poema. Lá, no fundo da caixa e pertinho do lenço bordado, ouvimos canções de amor como as de uma serenata e choramingos de corações partidos. Os pontos investidos em seu vestido de crochê convidaram para os versos curtos de um universo feminino que acaba por sobressair de modo claro, direto e brilhante. Para que pudéssemos notar o inesperado da poesia em seu vestido, pegamos um punhado de imagens lapidadas: os quilos de beleza, os litros de lágrimas perdidas, as dores e o espinho que ficou fincado no vestido.



Vestido de crochê em construção. Jaci Borba, 2017.

A estudante evidenciou compreensão macropolítica ao trabalhar na busca pela territorialização e desterritorialização de sua identidade feminina, inserindo-se em reflexões de um feminismo sensível. Mas foi a vibração de seu corpo, a vontade de materializar o indizível, o medo de desmoronar-se – desmascarar-se – em sistema paradoxal/contraditório com a real capacidade de entendimento, difícil acesso ao visível, não perceptível, que despertou uma pulsão criadora. A isso, prefiro chamar de potência de vida.

Ao conversar com as/os estudantes sobre processos de criação, sempre destaco que o entendimento macropolítico dos acontecimentos é relevante, fazendo-nos compreender as possíveis ocupações e os deslocamentos nas relações de poder, mas também enfatizo a necessidade vital de uma escuta atenta ao nosso “corpo que vibra” a partir da relação com o outro, “para que este processo se oriente na direção dos movimentos de afirmação da vida é necessário construí-los com base nas urgências indicadas pelas sensações, ou seja, os sinais da presença do outro em nosso corpo vibrátil” (ROLNIK, 2016, p. 20). Jaci Borba apresentou-nos o seguinte processo:

Queria mover meu corpo, performar, enlinhar minhas narrativas com outras, me relacionar com outros espaços de dentro e de fora de mim. Com este espírito de reconhecer o que se transforma, dialogo sobre autoconhecimento nas reflexões a respeito dos processos criativos em arte. Sim, digo autoconhecimento: a tomada de consciência sobre as formas, os símbolos e a intencionalidade. O autoconhecimento pautado nas relações.

Geralmente, proponho “vivências vibráteis” nas aulas que ministro na tentativa de acessar pontos ainda “não suficientemente trabalhados” ou descobertas de si ainda não alcançadas ou brevemente obstruídas. Nestas vivências, tenho como foco o seguinte encaminhamento reflexivo: recordar um fato marcante ocorrido nos últimos dias, um fato talvez muito simples, mas que tenha gerado certo incômodo; lembrar quais sensações corporais e sentimentos surgiram, quais as reações imediatas e quais sujeitos participaram da situação; quantificar o grau de autorresponsabilização para que tal situação se concretizasse; tentar responder, sem máscaras, culpas e vergonha, o que nossas reações corporais e sentimentos revelam de mais sombrio/nebuloso sobre nós; e agradecer a oportunidade de autoconhecimento revelada através da relação com o outro. Ao deixarmos-nos afetar pela força criativa gerada no encontro – nem sempre harmonioso – com o outro, acessamos descobertas sobre nós mesmos e nossas relações com o mundo. Com Rolnik (2016, p. 22), direciono tal “vivência vibrátil” para extrapolar/vazar para compreensões macropolíticas, entre elas: “como nossa força de criação é drenada pelo mercado? E nosso desejo, nossos afetos, nosso erotismo, nosso tempo? Que políticas de subjetivação estão sendo inventadas pelos movimentos de criação individuais e coletivos através das quais a vida se liberta de sua cafetinagem?”

É neste momento vivencial que também recorro a Hernández (2013a) para retomar alguns princípios a/r/tográficos, entre eles a busca pela reflexividade (conectando distâncias entre o eu e

o nós), a captura do inefável (aquilo que resulta difícil de colocar em palavras), a nossa atenção às emoções, o entendimento que a experiência de uma pessoa pode ressoar em muitas outras pessoas e o constante uso de metáforas e símbolos, para que os processos de ensino-aprendizagem se efetivem.

Jaci permitiu que “os aromas e os sabores de uma caixa de retalhos instigassem suas memórias e sentidos, projetando zonas de segurança e o conforto para tempos de descanso”. Buscou entender como vivenciar a produção artística, partindo das experiências pessoais sobre as subjetividades do feminino e dos processos artístico-relacionais de criação poética, utilizando o crochê e o bordado como matéria-prima de suas produções. Logo, buscamos inúmeras referências artísticas para entendermos melhor nossas relações com as ditas “manualidades”, artesanias, feituas com linhas e/ou artes têxteis.



Caixa de retalhos, tecidos, agulhas, linhas e aromas. Jaci Borba. 2017.

Rosana Paulino, Ana Miguel, Cristina Salgado e Silvia Gai são artistas que materializaram suas poéticas através do bordado, cercando-se de dimensões sócio-culturais e instigando-nos a projetar nossas produções em um campo autobiográfico que se

expande para contextos históricos, pois, engana-se quem imagina as práticas de bordar, costurar, tricotar e fazer crochê como repetição incessante de pontos e desprovida de um processo criativo.

Nossa conexão e empatia com esses fazeres artísticos foi imediata, mas também queríamos novas relações vibráteis com o outro, a fim de compartilharmos a caixa de retalhos. Por isso, conhecemos as produções de algumas associações de artesãs dos Estados da Paraíba, Pernambuco e Alagoas (Casa do Bordado de Entremontes, Associação de Mulheres Artesãs de Passira, Bordadeiras do Cariri Paraibano, Artesãs de Triunfo e Associação Quilombola de Conceição das Crioulas). Os encontros ocorridos nos possibilitaram acessar outros pontos de compreensão que nos afetaram diretamente, dentre eles, a relação entre a materialidade do bordado, o trabalho e a coletividade.

Para tais comunidades e/ou associações de mulheres, a ação de bordar representa o alcance de certa independência financeira, sustento da família, organização das responsabilidades da família e da casa, um momento para si e para estar com as colegas/amigas. Bordar, costurar, fazer crochê, traduz reflexões sobre a vida e o sentimento de pertencimento a uma coletividade colaborativa, “possivelmente esse momento de estar junto é tão, ou talvez mais importante, do que o belo produzido ou a produção para a venda. O bordado passa a ser um elogio à práxis, ao cotidiano e a história como elemento do constituir humano” (QUEIROZ, 2011, p. 04).

Para nós, professoras em processo de formação, o sentido de “estar junto” e de compartilhar narrativas, gera fortalecimento subjetivo, modifica visualidades e fortalece a construção de uma identidade docente que busca interdisciplinaridade, colaboratividade e aprendizagem com as adversidades.

Na Casa do Bordado de Entremontes – Alagoas, a maioria das peças são comercializadas e, embora o número de vendas não satisfaça às necessidades econômicas das artesãs, percebemos que há certa subversão de uma lógica de produção econômica que visa lucro/geração de capital. As bordadeiras estavam, corporalmente e subjetivamente, imersas na interação com pontos, linhas e agulhas, preocupando-se, muitas vezes, em investir seu

tempo na criação de peças para uso próprio e/ou permitindo-se à feitura de peças inacabadas. Prática semelhante foi registrada por Queiroz (2011), quando percebeu que para as bordadeiras do Cariri paraibano as peças poderiam ser produzidas de maneira mais rápida com a utilização de determinadas técnicas, no entanto, “o propósito não é somente produzir o bordado mas viver a fase de produção. Esse viver a fase de produção também implica dizer que poucas vezes o trabalho de bordado é executado sem interrupções. As atividades do lar, dos filhos e as vendas ocasionais do próprio bordado são formas de interrupção do trabalho sem que isso seja uma fragmentação do processo em si” (QUEIROZ, 2011, p. 5).

A complexidade era semelhante em nossas práticas, pois a relação com o tempo, com os espaços, com as outras atividades rotineiras, muitas vezes, impossibilitava sentir o processo no cotidiano e a integração direta com outras áreas do viver. Jaci Borba relata suas produções de sentido sobre o tempo de rememoração da infância, das primeiras interações familiares e até mesmo de uma consciência do olfato e do paladar afetivo.

Por volta dos meus dez (ou doze) anos, aprendi alguns pontos de Crochet e isso foi incrível! Antes, o desenho era meu brinquedo, eu passava umas boas horas desenhando e mergulhando nas criações e colorindo os desenhos até cansar – eu cansava pouco. Mas quando o crochet chegou na minha vida, outras texturas também chegaram com ela, outra experiência tátil. Eu queria criar um mundo do crochet. Aprendi uns pontos básicos e depois fui me desafiando e fugindo dos gráficos contidos em revistas especializadas na técnica. Fui me aventurando na confecção de algumas peças de roupas para mim. Comecei a vender pequenas toucas de crochet para os/as colegas da escola. Depois me aventurei no bordado. Mas isso tudo foi ficando para trás, à medida em que a vida foi escorrendo para outros lados, eu já não criava mais peças em crochet e o bordado estava abandonado nos primeiros pontos, já fazia alguns anos.

As “vivências vibráteis” instigaram Liz Santos a compartilhar suas memórias cruzadas com as histórias das mulheres de sua família e aspectos religiosos que transpassam sua formação. A série e o artigo *Autorretrato* (SANTOS, 2019) apresenta um legado familiar contado através de linhas, tecidos e outros elementos, principalmente pedras. “Aqui cabe dizer que o ato prático/poético de produzir um trabalho manual tem a capacidade libertadora e emancipatória, pois relaciona o campo íntimo das representações com a afirmação da vida e destas representações no campo do concreto” (QUEIROZ, 2011, p. 16). Para Liz,

“**A**utorretrato” apresenta algumas histórias e estórias que se entrelaçam e narram lembranças e legado de pessoas que compartilham a mesma gênese. Entre essas pessoas, foco, com uma atenção especial, as mulheres nas quais me reconheço espelho e semelhança. No meu autorretrato cabem todas as histórias mais longínquas que já existiram, como uma árvore que cresce com a chuva e, abaixo dela, uma raiz gigante que alcança a minha mil avó.

Para isso, envio-me ao passado a fim de encontrar peças – palpáveis ou imateriais – para ajudar a compor esse meu instantâneo. Algumas conexões imprescindíveis são estabelecidas, como a localização geográfica, por exemplo. A semente destas lembranças tem origem no tempo-espaço do Agreste de Pernambuco e vagam entre a cidade de Surubim e a região rural Taperinha, para, a partir daí, soltarem-se pelo mundo.

Estas histórias e estórias são narradas através de símbolos religiosos, algumas confissões e apropriações de lembranças, artefatos familiares e literatura oral. Neste universo de contar e descobrir a mim mesma, redescobrinho e reinventando as histórias que me antecederam, verifico questões de gênero especialmente ligadas à construção do feminino, por inserir-me nas experiências de mulheres que me ajudaram e ajudam a entender minha trajetória e a me perceber como um indivíduo no

mundo.

Entender a si mesmo é um facilitador para a socialização e interação com os indivíduos e os caminhos que nos circundam. É a partir do que somos que percebemos e interpretamos os eventos que presenciamos.



Autorretrato. Liz Santos. Bordado, 2017.

Cada vez mais sentimos a necessidade de extrapolar o espaço da universidade, de quebrar as paredes que cerceiam e formatam o pensamento acadêmico, de reinventar o “ponto contorno” e de criar vínculos e mais pontes. Os vínculos entre lugares, pessoas e realidades, rompem com a lógica padrão de uma aprendizagem linear, possibilitando o aprender através da rede, constituída por diversas tramas, compartilhando e produzindo cultura. Por isso, em 2017, Priscila, Luana, Liz, Jaci e eu, sentimos necessidade de transitar, deslocar, contatar, encontrar pessoas, sonhos, realidades, desejos, com as mulheres da Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas, localizada em Salgueiro – Pernambuco.

Inicialmente, pensamos direcionar as relações de ensino e aprendizagem para descoberta e aprimoramento de novos pontos, bem como ampliação do repertório visual do grupo. Era um objetivo

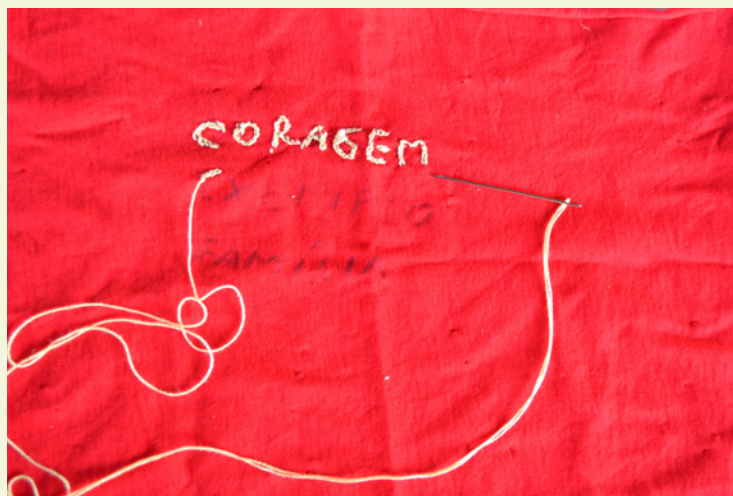
interessante, pois percebemos que a feitura e a comercialização de peças artesanais representa uma das principais fontes de renda na comunidade.

A possibilidade de conviver e aprender com um grupo quilombola no sertão nordestino soou como uma oportunidade de fuga e reinvenção, registrada no artigo *Bordando – muitos – nós e pontos isolados: investimentos afetivos para/na escuta do outro* (BORRE; ANDRADE; SILVA, 2018). Fuga da rotina acadêmica, das convivências normatizadas, do relógio que controla o nosso fôlego e da falta de tempo para pegarmos nossas caixas de linhas e agulhas, pois, “bordar com linha ou com letras, no tecido, no papel ou na vida é trabalho para quem sabe pegar o fio, seja ele da palavra ou da linha, e fazer brotar dele a poesia. Às vezes, construindo apenas um suave desenho de amor” (SISTO, 2011).

No entanto, durante o processo relacional com este grupo, queríamos entender os possíveis saberes relacionados a gênero e sexualidades de um grupo de mulheres de Conceição das Crioulas; queríamos estabelecer/vivenciar uma relação de troca afetiva ao discutir feminilidades através do bordado e escutar abertamente a outra, entendendo como isso pode se constituir como estratégia de formação docente.

Compartilhamos nossas poéticas e vivências pessoais com o grupo de mulheres, brincamos com histórias de vida e lembramos situações sobre como viver as feminilidades. Contudo, bordar com esse grupo, estarmos ali, presentes, tecendo imagens, constituindo novas formas com tecidos, linhas e agulhas, foram apenas pontos focais de um aqui e agora que se estendeu para intensas (re)configurações pessoais. Cada integrante foi vivenciando (re)posicionamentos cognitivos e afetivos a partir da ação poética proporcionada pela experiência com o outro. Nos encontros em Conceição das Crioulas, a cada troca de olhares, crescia a sensação de que algo acontecia para além das palavras e dos registros fotográficos; por exemplo, perceber a presença massiva e constante das crianças em todos os eventos da comunidade, nos fez ver que todos os adultos agem como corresponsáveis pelo desenvolvimento cognitivo e afetivo das meninas e meninos.







Encontros para Bordar em Conceição das Crioulas, 2017.

Aquela foi uma vivência poética que instaurou (des)caminhos. Nossos corpos estavam em expansão ao conectarmos relatos de vida aos pontos no tecido, afinal, “a qualidade penetrante e indefinida de uma experiência é aquilo que vincula todos os elementos definidos, os objetos dos quais temos consciência focal, transformando-os em um todo” (DEWEY, 2008, p. 350). O que ainda não acessamos? Sendo as relações de gênero um assunto tão aflorado, provocativo e inquietante para este grupo, quais experiências pessoais ainda não foram refletidas, mas, significativamente presentes em nossas relações interpessoais?

Parece que a sensação de compreensão e de certo equilíbrio das emoções, mesmo com a intensidade de muitas lágrimas, permeou as ações durante os encontros. Foi como se o momento de partilha apresentasse uma delicada inteligibilidade e uma óbvia compreensão sobre o que até então se tornava difícil explicar com palavras – eram as linhas, tesouras, agulhas e retalhos de tecido emaranhados aos nossos desejos, que projetavam zonas de segurança e o conforto para tempos de descanso.

A vivência poética com linhas, agulhas e tecidos apresentou-nos, com muita nitidez, às experiências de um todo indefinido que permeia a experiência “normal” e cotidiana, pois fomos “levados para além de nós mesmos, a fim de encontrarmos a nós mesmos” (DEWEY, 2008, p. 351).

desavessos

para pensar sobre religiosidades

Quando a tramação de fios se torna ferramenta de controle ou de ocupação de territórios emocionais, afetivos e espirituais, é hora de novas compreensões. Entre elas, o sentido verdadeiro dos desavessos dos bordados, não como desalinhos ou arremates dos pontos, mas como revelação interior através de desenhos/sentidos desmanchados.

Durante o doutorado, investi na compreensão das construções de gênero e sexualidades, com foco nas masculinidades, entre estudantes de uma escola da rede pública de Ensino (BORRE; MARTINS, 2016). No tempo de imersão com o grupo de crianças, percebi a forte presença de narrativas religiosas sendo utilizadas como base discursiva para ações de preconceito. Escutei falas como: “Jesus não fez a gente pra ser gay” e “nós existimos por causa do amor deles [Adão e Eva] e de Deus por nós. Por isso não pode ter gays.” Uma série de situações geraram especial impacto em minha atuação como educadora; por algum motivo, adiei a escrita e o aprofundamento nessas questões, até os últimos meses antes da defesa e comunicação pública da investigação.

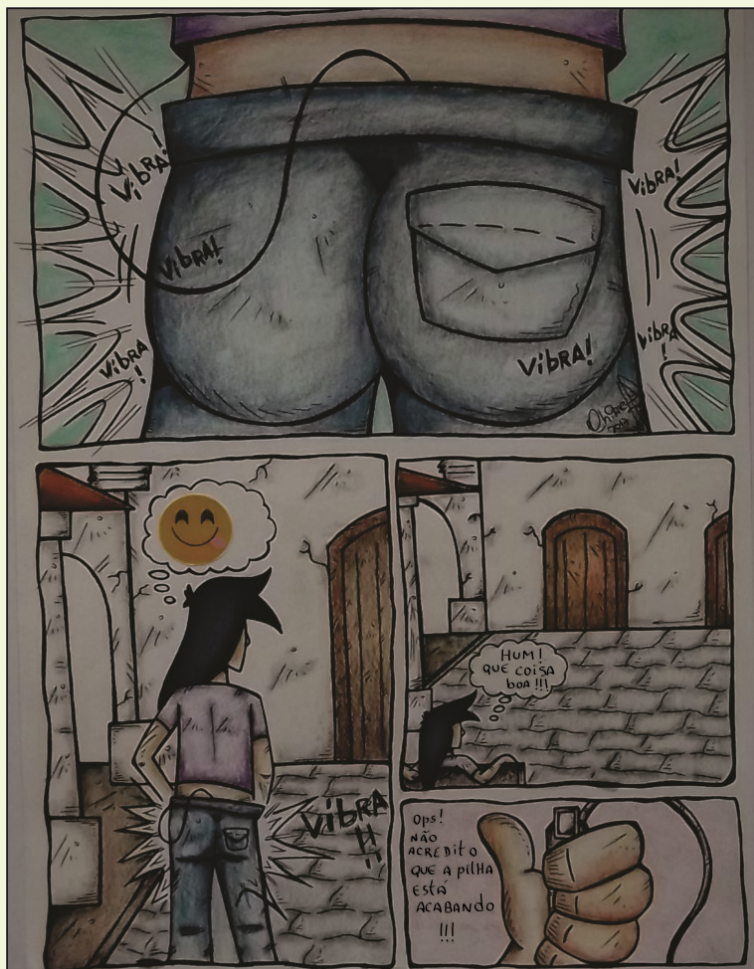
Ao atuar na formação de professoras/es, também percebia que aspectos religiosos e/ou de ordem espiritual eram

desencadeados ao abordarmos gênero e sexualidades durante as aulas. Ensinos cristãos foram defendidos e rechaçados com ênfase durante os debates, criando discussões acaloradas que, algumas vezes, ocasionaram brigas e intimidações verbais. Lembro que, certa vez, um grupo de professoras/es em processo de formação inicial relatou que estava enfrentando situações de homofobia em suas salas de aula na educação básica e que, ansiosas/os, tentavam buscar ou construir alternativas para lidar com preconceitos e atitudes de discriminação.

Descrevo a situação, em detalhes, no artigo *Cultura Visual: travessias, provisoriades e encontros em processos de ensinar e aprender* (BORRE, 2015), mas posso destacar que este mesmo grupo ficou perplexo – chocado – com a minha sugestão de trabalho pedagógico com o livro infantil *Olívia tem dois papais* (LEITE, 2010). Nesta obra infantil, uma menina esperta – que acha todas as coisas do mundo intrigantes – quer saber como vai aprender a usar maquiagem e sapatos de salto alto, se na casa dela não mora nenhuma mulher. Olívia conta como é ter dois papais e as coisas que a família faz no dia a dia. Fiquei curiosa diante do espanto e recusa que este material causou no grupo. Algumas falas me surpreenderam: “não é material pra tá na escola!” e “isso pode incentivar a homossexualidade e a maioria dos estudantes são cristãos”.

Recentemente, uma licencianda recusou-se a ficar em sala de aula enquanto discutíamos a possível inserção das temáticas de gênero e sexualidades nos currículos escolares, afirmando que seu orientador espiritual (pastor) advertira previamente para não ser influenciada por “tais questões” na universidade. Afirmou, ainda, que a Bíblia traz ensinamentos bem precisos sobre como viver a sexualidade.

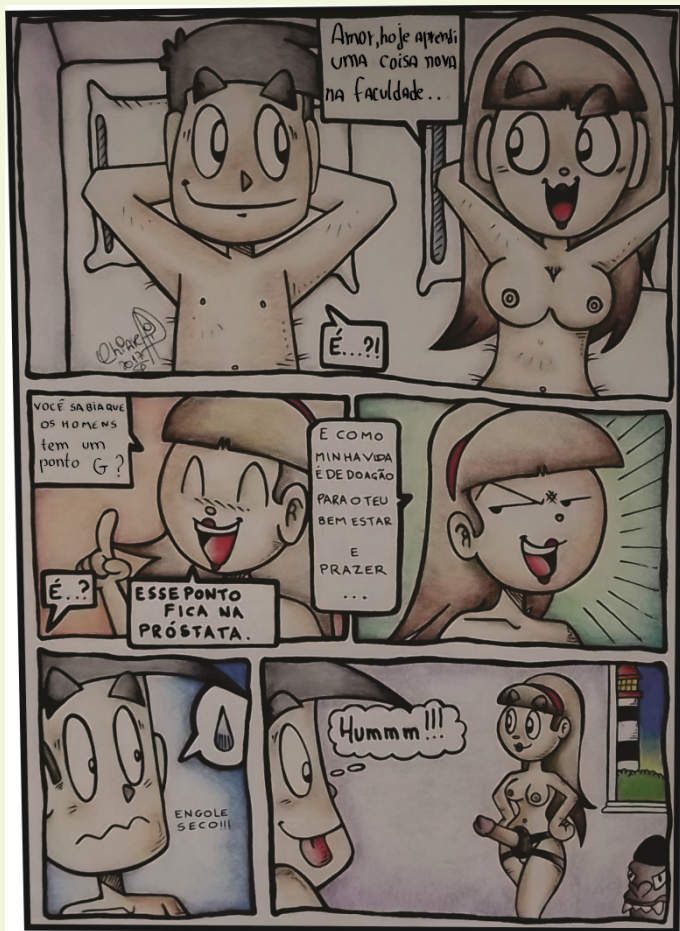
Em outro momento, mostrei duas histórias em quadrinhos buscando um viés alternativo para iniciar os debates. A discussão transcorreu bem, até que outra estudante me acusou de incitar o “pecado de Sodoma e Gomorra” (relato bíblico registrado em Gênesis capítulos 18-19, frequentemente interpretado como o castigo divino às práticas homossexuais).



Sem título. Wilson Chiarelli e Luciana Borre. Quadrinhos, 2017.



Sem título. Wilson Chiarelli e Luciana Borre. Quadrinhos, 2017.



Sem título. Wilson Chiarelli e Luciana Borre. Quadrinhos, 2017.

Durante o presente estudo narrativo com as dez estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais, percebi novamente que “o universo religioso adquiriu importância durante a investigação, entre outros motivos, porque suas ‘grandes enunciações/grandes verdades’ ressoaram no cotidiano escolar e repercutem em nosso dia a dia independentemente de sermos ou não religiosas/os” (BORRE; MARTINS, 2016, p. 193). O relato de uma das estudantes exemplifica isso:

Criei coragem e resolvi contar sobre minha falta de conhecimentos sobre o prazer feminino. Recebi uma história em quadrinhos da Garota Siririca, em uma aula sobre questões de Gênero e Sexualidades. Eu nunca tinha ouvido falar sobre esses quadrinhos, mas uma das histórias falava muito sobre mim. Eu nunca conversei sobre prazer e nunca ouvi falar sobre prazer feminino. Aprendi que sexo é apenas para reprodução e nunca para sentir prazer. Aprendi também que sexo deve acontecer somente depois do casamento. Sexo fora do casamento? Jamais! Estaria cometendo grande pecado, algo imoral, pornográfico e perigoso. Caso acontecesse, precisaria pedir perdão, confessar ao padre e ser condenada, assim como Maria Madalena.

Tornou-se evidente que determinadas questões estavam “batendo à minha porta”, incomodando-me. Fui cercada pelo medo de tocar em convicções próprias, medo de remexer no que aprendi desde criança, medo de ferir minha relação com Deus, medo de ser castigada. Ao mesmo tempo, reconheci que meus anseios estavam intimamente imbricados com um desejo profundo de resignificação espiritual. Decidi falar, ler, discutir, artistar e escrever sobre práticas pedagógicas de cunho religioso, a partir de um posicionamento pessoal também “religioso”. Recorrer à Bíblia foi o meu primeiro impulso.

Inicialmente, anexeí diversas vaginas feitas em crochê aos trechos bíblicos que fazem menção ao ciclo menstrual, no livro de Levítico, e procurei entender como as leis do Antigo Testamento, mal compreendidas dentro de seu contexto local e cultural, criaram um imaginário de que a menstruação está ligada à sujeira, imundície, impureza e contaminação.

Depois, distribuí dezenas de postais para estudantes, colegas e amiga/os, presencialmente e via correios, feitos com páginas rasgadas da Bíblia e uma vagina em crochê que continha uma pequena pérola. Diante do mimo, agradecimentos, silêncios, sorrisos travessos, risos e piadinhas (que nos defendem de certos “constrangimentos”).

pedagógicas? Quais visualidades circulam entre as/os estudantes sobre sexo, gêneros, sexualidades, religiosidade e prazer? Quais imagens e artefatos culturais de cunho religioso estão presentes no cotidiano de nossas/os estudantes, permeando seus interesses e curiosidades? Como a recorrência de determinadas visualidades revela concepções de verdade e oculta narrativas de determinados grupos? Quais as possíveis ausências ao se abordar a temática de gênero e sexualidades? Quais possíveis desejos dissidentes permeiam imaginários contemporâneos sobre o sexo e a sexualidade? O que o depoimento da estudante revela sobre nós? Como verdadeiros desmoraamentos subjetivos acontecem ao se problematizar a naturalização dos desejos e dos prazeres centrados na heteronormatividade?

Mantidas distantes das discussões acadêmicas – não somente delas –, abordagens sobre prazer, erotismo, desejo e sexo, configuram-se como aprendizagens necessárias no campo da formação de professoras/es. Determinados assuntos são intensamente tratados por meio de interdições ao corpo, dos discursos médicos e psicológicos, dos controles políticos das práticas sexuais, dos valores morais amplamente disseminados, dos vocabulários adequados e das dissidências sexuais coibidas. No entanto, o que é “secreto”, “escondido”, “guardado” diz muito sobre quem somos, como pensamos e atuamos.

Revisitando experiências pedagógicas nas escolas e rememorando nossos medos e anseios sobre o prazer feminino, concordamos que, ao falar de formação de professoras/es para questões de gênero e sexualidades, teríamos de, necessariamente, abordar aspectos relacionados à religiosidade. Não somente sobre os discursos proferidos por determinadas igrejas e/ou denominações religiosas, mas as grandes narratividades de fé que circundam a constituição de nossas visualidades e consequente identidade docente. Tornou-se evidente que aspectos religiosos circundam os processos de formação docente e, embora, latentes e significativos, não recebem investimentos crítico-reflexivos nos processos de formação docente.

No caminho da pesquisa em Cultura Visual passamos a

compreender o contexto dessas discursividades e como construímos determinados olhares sobre o assunto, em circunstâncias do constante conflito. Contestamos nossos imaginários visuais sobre o prazer e sobre como viver a sexualidade, considerando que “as imagens, assim como a linguagem, são mediadoras de significados e cada interpretação é um modo de pensar do(s) indivíduo(s), fragmento subjetivo de uma realidade, de um contexto, de uma comunidade” (TOURINHO; MARTINS, 2013, p. 64).

Acima, o relato da estudante é apenas mais um entre tantos que escutei durante as aulas e que evidencia consideráveis graus de desconhecimento de muitas mulheres sobre o próprio corpo. Mostra também que, mesmo sem passar por uma educação religiosa, prerrogativas cristãs circundam o imaginário coletivo, ocultando o prazer e/ou acercando-o do pecado, culpa e proibição. Compreendemos que estamos fabricando mundos ao atribuir sentidos a tais relações com nossas visualidades, sendo “possível afirmar que a prática de escrever uma investigação é uma aventura/exercício de construir versões de realidade, ao mesmo tempo que editamos nossa própria criação do mundo” (TOURINHO; MARTINS, 2013, p. 65).

Foucault (1988, p. 22) forneceu pistas sobre “a multiplicação dos discursos sobre sexo no próprio campo do exercício do poder”, considerando como a evolução da pastoral católica e do sacramento da confissão atribuíram importância à penitência a todas as insinuações da carne. O sexo, “segundo a nova pastoral, não deve ser mais mencionado sem prudência; mas seus aspectos, suas correlações, seus efeitos devem ser seguidos até às mais finas ramificações” (FOUCAULT, 1988, p. 23). Sob poder da linguagem, sexo e todas suas possíveis relações, deveriam ser cuidadosamente mencionados, pois

a pastoral cristã inscreveu, como dever fundamental, a tarefa de fazer passar tudo o que se relaciona com o sexo pelo crivo interminável da palavra. A interdição de certas palavras, a decência das expressões, todas as censuras do vocabulário poderiam muito bem ser apenas dispositivos secundários com relação a essa grande sujeição: maneiras de torná-la moralmente aceitável e tecnicamente útil. (FOUCAULT, 1988, p. 24)

Ainda, conforme o autor, no decorrer da história, sexo e sexualidade foram amplamente abordados em uma imensidão de discursividades (na biologia, na medicina, na psicologia, na política...), a fim de educá-los, torná-los recatados e benéficos, instrutivos, para retirá-los do chulo, do pecado, do contágio, da doença. Sexo estaria a serviço de uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora, tais como as relações matrimoniais que mantinham a conjugalidade heterossexual regulada. Qualquer coisa fora disso seria perversão, ilegalidade, desperdício de energia destinada ao trabalho.

Também nas instituições educativas evidencia-se que sexo é um assunto recorrente nas preocupações das/os professoras/es, que aplicam estratégias para conter a disseminação de doenças, os casos de gravidez na adolescência e a “promiscuidade” exacerbada. Tais estratégias de contenção funcionam como mecanismos que, geralmente, ocultam aspectos íntimos preciosos – e perigosos – na formação de subjetividades. Fala-se de uma versão instrutiva para controlar práticas sexuais juridicamente e moralmente condenáveis, apaziguar polêmicas em torno do uso de preservativos e contornar conflitos familiares, possibilitando acesso limitado e codificado sobre o assunto. “Falar tanto de sexo, organizar tantos dispositivos insistentes para falar dele, mas sob estritas condições, não é prova de que ele permanece secreto e que se procura, sobretudo, mantê-lo assim?” (FOUCAULT, 1988, p. 36). Foucault ainda complementa: “o que é próprio das sociedades modernas não é terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como ‘o segredo’” (FOUCAULT, 1988, p. 36). Acerca disso, Ana Paula Barbosa apresentou a seguinte experiência pedagógica:

A professora falou a palavra sexo e eles [estudantes] ficaram Achocados. Eles se remeteram a essa professora como uma “louca de pedra” só porque ela falou a palavra sexo. Todos ficaram calados e eu perguntei qual era o problema, o que é que tem de tão estranho na palavra sexo? Eles responderam que ninguém precisa falar a palavra

sexo e que se fala “fazer aquilo”. Uma aluna disse que sexo é coisa feia. Neste momento eu saí da proposta de arte, criei coragem e me assumi diante da turma que sou feminista e, por isso, vejo as situações por um ângulo das discussões de gênero. Eu sou a professora que pode abrir espaço para esse diálogo e que pode ensinar maneiras alternativas de ver as coisas.

Todas as colaboradoras deste estudo trouxeram alguma problematização que tocava de maneira singular em suas narrativas religiosas e/ou espirituais. São relatos autobiográficos e enfrentamentos pedagógicos em suas salas de aula que evidenciam a tentativa frustrada de esconder e/ou distanciar desse estudo, aspectos de fé ou crenças. Jaci Borba disse:

Percebi cada vez mais profundas as conexões entre meus trabalhos de pesquisa artística e minha poética com elementos da religiosidade/ espiritualidade. E, ainda que não pratique hoje a religião que me foi ensinada na infância, reconheço e revelo sua presença em elementos simbólicos que trago no viver artístico.

Priscila questionou os ensinamentos religiosos com os quais conviveu e assumiu que questões religiosas poderiam fazer parte de suas ações pedagógicas nas escolas. Considerou que, ao trabalhar com a perspectiva da Cultura Visual, suas percepções de mundo funcionam enquanto interpretações – instáveis e mutantes. Ela relatou:

Vejo-me polarizada nos estudos sobre gênero e sexualidades. Tentarei explicar, pois acredito não ser a única mulher a vivenciar esse dilema entre feminismo e religiosidade. Sou uma mulher religiosa e estava clara a existência desses dois extremos: fundamentalismo

católico e um feminismo anticatólico. Por um lado, me sentia incapaz de transitar pelo movimento feminista e, por outro lado, tinha que usar máscaras para conviver na igreja.

Compreendi minha religião como experiência vivida e não apenas como instituição. Com os estudos, descobri que muitas teólogas feministas construíram histórias pensando sobre o racismo, a pobreza e a sexualidade.

Falar sobre questões de gênero e sexualidades na educação e na formação docente dentro de âmbitos ligados à religiosidade foi difícil e desafiador. De acordo com Louro (2007a), o Brasil está fortemente atravessado por escolhas morais e religiosas, “o tratamento da sexualidade nas salas de aula geralmente mobiliza uma série de dualismos: saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, etc.” (LOURO, 2007a, p. 133).

Existe, então, um padrão de organização familiar socialmente estabelecido e considerado como “normal”. Esse padrão de família, com o qual convivo, geralmente é constituído por um casal heterossexual e filhos. Logo, qualquer pessoa que não se encaixa neste padrão pode ser vista como “anormal”. Percebi, em minhas vivências, que um homem que não se relaciona amorosamente com uma mulher é visto como um ser “desviante”. Sobre isso, Louro alerta que “se a normalização tem como referência a heterossexualidade e coloca a homossexualidade e o sujeito homossexual como desviantes, precisamos nos perguntar de que modo isso se ‘faz’ nas escolas” (LOURO, 2007a, p. 137).

Sou católica e, dentro da minha comunidade de fé, aprendi desde pequena que na bíblia constam os textos sagrados. Depois aprendi que a bíblia é um texto normativo e que a igreja é uma das principais instituições reguladoras dos corpos. Observei também como os discursos normativos das instituições religiosas podem refletir sobre nosso corpo.

O que fazemos com as ideias religiosas? Como estamos vivendo nossa espiritualidade? Os questionamentos mencionados me motivam a buscar compreender a relação da religiosidade com os estudos sobre gênero e sexualidades. Sinto também a necessidade de repensar tudo o que me foi dito sobre religião, fé e Deus.

A princípio, notava que as estudantes distanciavam/desconsideravam suas crenças religiosas/espirituais dos estudos para formação docente, atribuindo limites ou demarcando muros em que estes dois aspectos de suas subjetividades deveriam ficar separados, cada um no seu devido lugar. Uma delas chegou a comentar que nunca professou sua fé em sala de aula por acreditar no princípio de laicidade da escola pública: “nunca falo de religião em sala de aula de escola pública”.

Foi importante discutir com as estudantes o que entendemos sobre escola laica e problematizar o distanciamento de nossas vidas “privadas” da profissionalização docente. Consideramos a importância de revisitação de nossas crenças religiosas, também o quanto estamos dispostas a transitar por uma concepção verdadeiramente pluralista e em consonância ao princípio de laicidade que confere direito à liberdade de crença de todos os cidadãos. Professoras/es não são neutros nem estão alheios ao mundo que os cerca, mas apresentam e vivem suas crenças e convicções. Nossa compreensão a respeito disso toca a promoção do diálogo intercultural e interreligioso para que a alteridade seja uma vivência constante, colaborando com a compreensão dos motivos e razões da existência da diversidade. Instigada a contrariar a ideia de que não se pode falar de religiosidade em sala de aula, Liz Santos apresentou suas experiências no campo da fé:

Rezar. Esperar. Sentar-se à beira de um batente debaixo d'um altar
Velho cheio de farpas de madeira. Olho para cima com olhos da
minha bisavó “mãe véa”, da minha avó Ciça, da minha mãe e me calo.
Fico parada num gesto herdado de gerações atrás de mim, grampeado

no meu DNA. Insistentemente parada à mercê do amor e da piedade da Virgem pura. A Madona, harmonia dos coros angélicos, clemente, doce e piedosa Nossa Senhora, “A mãe de Deus”. A mulher em cima do altar de madeira com farpas, vestida com um manto azul e um vestido quase anágua debaixo do cetim fino. Como eu sabia que era fino? Não sabia, só imaginava. É o que o gesso pintado com verniz parecia: fino. Um sopro delicado em cima da imagem fria. Essa mulher foi o primeiro interesse que tive por arte: o corpo, o rosto espremido com olhos de pingos de tinta gotejados um a um, meio que com pressa. A santa não tinha o branco do olho, também não tinha íris. O olhar da Virgem era uma pupila, um circulozinho que ia dilatando conforme minha cabeça ia imaginando roupinhas de boneca pra variar o figurino do corpo de gesso. Lembro de ficar tentando associar o título de Santa ao nome da minha tia Santa Cazé, tentando entender o que ela tinha a ver com aquilo. Por um bom tempo eu achava que ela era uma santa de verdade.

Minha avó contava histórias dos santos e uma lembrança bem ávida que tenho é a d'ela falando sobre o choro de Nossa Senhora sob a cruz de Cristo. Tia Santa chorava, às vezes, lá em casa, chorava nos terços de Maio, na missa das almas, ela tinha um olho sapirengo por vida. Verifico que há, então, uma estreita semelhança entre o olhar dela e o semblante das Santas de gesso. Santa Cazé foi uma assídua frequentadora de missas e peregrina de procissões. Falando assim dela, dissociando-a do meu autorretrato por um momento, posso enxergar até os ladrilhos mais gastos da comunhão entre sua espiritualidade e os desejos impedidos. Era difícil desvendar qualquer desejo que fosse de Santa que não tivesse embebido da responsabilidade de não perder sua “honra” perante Deus. A honra das mulheres católicas mais conservadoras da nossa família sempre esteve representada na postura da virgindade. Manter-se virgem é uma espécie de cinto de castidade moral, que teoricamente bloqueia a via de acesso a outros pecados

que estejam ligados ao prazer. Esta é uma educação moral. Uma espécie de batismo que dá início aos demais aprendizados.

Lendo Rubem Alves (2013), encontrei uma observação interessante: “a espiritualidade que nos ensinaram foi construída sobre a negação do prazer. O caminho da santidade é o caminho do sofrimento. Não conheço nenhum santo que teve o rosto sorridente”.

O autorretrato que consigo enxergar, se eu fechar os olhos neste instante, é o da minha tia Santa na frente de uma parede de tinta azul, com o rosto meio cinza e dentro de um vestido que ela nunca teve. Você, por acaso, já viu uma “fotografia pintada” das que as avós costumam ter, dentro de uma moldura redonda na parede de casa? É bastante interessante. Estas fotos que foram muito comuns até aproximadamente a década de 1980/1990, configurava um aspecto mais “nobre” às pessoas mais humildes, colocando-as em vestes formais, cuidadosamente desenhadas. Mas para mim, a maioria das pessoas que vejo nessas fotos, ou já se foi ou está com um olhar de pesar. Neste caso em específico, acredito que “peso” seja um bom termo.

Observo as práticas e rituais espirituais pelo viés cristão católico da minha família e entendo que há uma linha tênue entre a manutenção da fé e o sofrimento. O prazer e a espiritualidade me parecem, algumas vezes, não se coadunarem. Refiro-me, aqui, ao prazer ligado à carne. Ser santa é um cargo muito pesado a se dedicar. Há séculos existe certa necessidade de controle dos corpos, o que se desdobra entre poderes políticos, religiosos e econômicos, tendo o sexo como um de seus focos. Embora haja esses fatos (e obviamente a necessidade de não descartá-los como peças importantes para se analisar e entender a sexualidade – aqui direcionada à mulher), ao longo da história, de onde as convenções religiosas arraigadas nas narrativas que trago, derivam, penso em como enxergar esses comportamentos por um prisma mais ressignificante do que acusador. Por ora, é pra onde aponta meu olhar curioso.

Numa análise foucaultiana, entender a repressão sexual meramente como uma interdição das práticas sexuais, nos afasta a visão de enxergar os “pontos cegos” como, por exemplo, a vontade de se aprender sobre o sexo a partir desse controle, e as práticas discursivas, o ato de se disseminar os discursos sobre temas sexuais, ainda que como uma prática de confissão. Em “História da Sexualidade 1: a vontade de saber”, Foucault diz:

“Todos esses elementos negativos — proibições, recusas, censuras, negações — que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não, sem dúvida, são somente peças que têm uma função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso” (FOUCAULT, 1998, p. 17).

Para o filósofo, a repressão sexual estava ligada às relações de poder, e isso é inegável, mas, a partir do século XVIII, as histórias sobre sexo começaram a se expandir como práticas discursivas dentro dos confessionários. Embora estivessem ligadas aos aspectos negativos, traziam consigo aspectos político-econômicos relacionados ao controle da população, do que diz respeito ao equilíbrio da fecundidade e natalidade.

Considerando as análises de Foucault, permaneço em algumas reflexões sobre a estreita linha entre a curiosidade por aprender e o medo, ou a ideia do “errado”. Baseando-se no que é considerado “o pecado original”, a ótica sobre nós, mulheres, tende a ramificar-se na perspectiva da santificação, a partir da qual é preciso haver consciência da “falha” e um conseqüente caminho de purificação do corpo e do espírito. Essa visão eclesíástica reverberou para além dos limites religiosos e se instalou em outros pilares sociais, como a medicina e a política, o que foi moldando aspectos biológicos e intelectuais, dentre eles, a ideia de “fragilidade” e potencial vulnerabilidade.

Apoiada em Foucault (1988), Liz Santos narrou um possível afastamento da concepção de que a sexualidade é produzida, unicamente, por meio de sistemas repressivos e de censuras. De fato, nas salas de aula este é um ponto que sempre gera discussões intensas e muitos questionamentos. Afinal, torna-se cômodo pensar que “somos produzidos por forças externas”, que “nossas escolhas são geridas unicamente por fatores socioculturais” e que “não há possibilidade de agir/ser diferente” em um contexto normatizado. O que Foucault (1988, p. 71) sustenta é que “dispositivos de poder e de saber, de verdade e de prazeres, (...) tão diferentes da repressão, não são forçosamente secundários e derivados; e que a repressão não é sempre fundamental e vitoriosa”. O autor ainda segue afirmando que

ao invés de partir de uma repressão geralmente aceita e de uma ignorância avaliada de acordo com o que supomos saber, é necessário considerar esses mecanismos positivos, produtores de saber, multiplicadores de discursos, indutores de prazer e geradores de poder. É necessário segui-los nas suas condições de surgimento e de funcionamento e procurar saber de que maneira se formam, em relação a eles, os fatos de interdição ou de ocultação que lhes são vinculados. (FOUCAULT, 1988, p. 71)

Sou professora que vive artistas e pesquisa a formação pedagógica para questões de gênero e sexualidades e, imersa nos ensinamentos que construí ao longo da vida, também fui catequista de crianças e jovens na igreja católica. Ensinei valores sociais e os caminhos da fé cristã que considero corretos e importantes para nossas relações interpessoais. Mas, “quando a tramação de fios se torna ferramenta de controle ou de ocupação de territórios emocionais, afetivos e espirituais, é hora de novas compreensões”. Durante minha trajetória, ressignifiquei muitas destas verdades religiosas, assim como, fortaleci a abertura curiosa a outras maneiras de viver a espiritualidade.

Acreditando na formação de professores que desloca o local de fala e que mexe no jogo das políticas de representação, revisitei os diários que escrevo desde a adolescência e vivi uma experiência

devastadora. Faz tempo que registro pistas de como construí o amor através de inúmeras paredes de medo. As anotações provocaram efeito assolador porque destruíram alguns vestígios enganosos sobre felicidade e impulsionaram um mergulho nas práticas do cotidiano que me acercam de luz. Precisei de armas para me defender da releitura do que escrevi (e do que decidi não escrever) no passado e escolhi agulhas e linhas para encarcerar lembranças. Um gesto infantil/imaturo/ingênuo, porque mesmo amarradas por pontos de crochê e firmemente atadas por muitos nós, a linha vermelha ainda não foi suficiente para enclausurar as memórias do que sou. Fadada à impossibilidade do retorno, tornei-me outra. Os dezoito diários fechados com crochê em linha vermelha, intitulado *Segredos.2*, representam a tentativa de uma redenção que me consome e que terá efeito inevitavelmente permanente na alma.

Sempre tive medo que meus diários fossem lidos, que minhas histórias, sentimentos e mentiras fossem descobertas, que eu fosse tomada pela vergonha. Por isso, em várias passagens utilizava símbolos, códigos e imagens que encobriam/disfarçavam os fatos ocorridos, principalmente aqueles ligados ao sexo, à sexualidade, afinal, “desde a penitência cristã até os nossos dias o sexo tem sido a matéria privilegiada de confissão. É o que é escondido, dizem” (FOUCAULT, 1988, p. 60). As práticas de confissão, pelo menos nas sociedades ocidentais, foram colocadas entre os rituais mais importantes para a produção de verdade:

Passou-se à confissão como reconhecimento, por alguém, de suas próprias ações ou pensamentos. O indivíduo, durante muito tempo, foi autenticado pela referência dos outros e pela manifestação de seu vínculo com outrem (família, lealdade, proteção); posteriormente passou a ser autenticado pelos discursos de verdade que era capaz de (ou obrigado a) ter sobre si mesmo. A confissão da verdade se inscreveu no cerne dos procedimentos de individualização pelo poder. (FOUCAULT, 1988, p. 58)



Segredos.2. Luciana Borre. Instalação de diários fechados com crochê em linha vermelha, 2018.

Confessava meus “pecados” para um interlocutor com alto grau de exigência e com boas sugestões de penitência: eu mesma. Também percebia certo prazer em professar a “verdade”, em tentar escondê-la; na possibilidade de ser “descoberta”, o prazer da verdade do prazer – “prazer de sabê-la, exibí-la, descobri-la, de fascinar-se ao vê-la, dizê-la, cativar e capturar os outros através dela, de confiá-la secretamente, desalojá-la por meio de astúcia; prazer específico do discurso verdadeiro sobre o prazer” (FOUCAULT, 1988, p. 69).

Atualmente tenho quatro Bíblias. Todas presenteadas em momentos marcantes e por pessoas pelas quais tenho respeito e admiração. As parábolas, os ensinamentos, as poesias e os cantos que integram este livro, estiveram presentes em minha formação pessoal desde a infância – tanto que reconheço minhas primeiras práticas pedagógicas atuando como catequista de crianças e de adolescentes na igreja que frequentava.

Acredita-se que a Bíblia foi escrita por pessoas sob inspiração divina. O que geralmente não é conhecido por aquelas/es que nunca tiveram contato com a historicidade desta produção é que as diversas Bíblias que conhecemos hoje tiveram um percurso de incontáveis reescritas, reformulações, reinterpretações e (re) traduções. Cada livro adquirido na contemporaneidade é fruto de uma infinidade de releituras. Um dos usos comuns da Bíblia – e neste aspecto temos a reprodução de uma prática que remonta a sua origem – é que suas palavras necessitam ser pregadas ou interpretadas por aquelas/es que detém “maior grau de instrução” sobre o assunto. Ou seja, geralmente um líder espiritual, que detém “maior conhecimento e experiência”, deve auxiliar os leitores menos familiarizados, na interpretação dos ensinamentos bíblicos. Nesta lógica, inúmeras versões da Bíblia têm sido editadas com o acréscimo de notas explicativas escritas por personalidades reconhecidas em seus meios – cada texto é acompanhado pelas notas para que os leitores possam ser devidamente “bem” orientados nas interpretações.

No modelo dos últimos exemplares que recebi, “a Bíblia da mulher que ora”, há comentários/explicações de trechos que

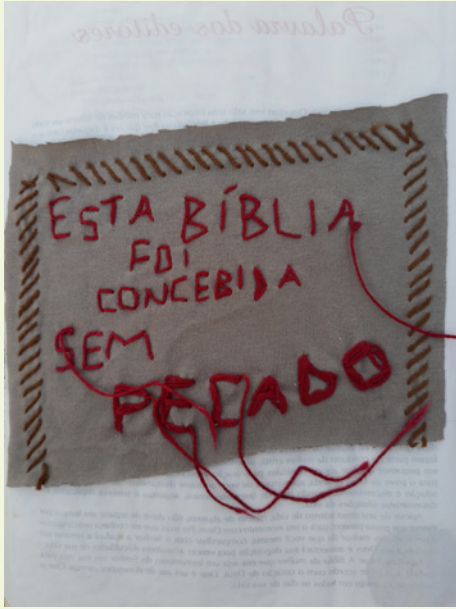
apresentam personagens femininos e suas relações interpessoais, ajudando a leitora a “aprofundar seu relacionamento com Deus, intensificando sua vida de oração e experimentando dia a dia o poder transformador das Escrituras” (trecho da propaganda publicitária). No entanto, muitas páginas desse novo livro me deixaram aflita. Primeiro, reconheci diferenças gritantes na tradução de algumas palavras, em comparação com meus outros exemplares; depois, percebi que os comentários apresentavam instruções de como viver adequadamente a feminilidade. Indignou-me perceber que um dos trechos que mais me inspiravam, até então, apresentava a palavra “caridade” no lugar de “amor”. Foi o momento em que quebrei uma importante barreira que me afastava de Deus e passei a ser portadora da amplamente falada “inspiração divina”. Decidi reescrevê-la, reinterpretá-la, conforme minhas versões de realidade, de acordo com minhas angústias, alucinações e desejos.

Segredos.1 registra – não revela – como tem sido minha relação com Deus e os caminhos que tenho percorrido para reequilibrar minha fé. “Faltava-me o peso de um erro grave” (LISPECTOR, 1998), até que decidi desobedecer às verdades que criei e profanar o mais belo de todos os livros: a Bíblia. Acessei certo grau de desobediência a Deus, lendo, além da própria Bíblia, o texto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector (1998) e conhecendo a instalação *Bíblia Agrada*, da artista Márcia Bellotti. O preço da desobediência foi alto, por isso levava a sério a calmaria, os acertos. Mas são os erros que abrem portas: brincar com Deus foi um desacerto devastador/promissor.

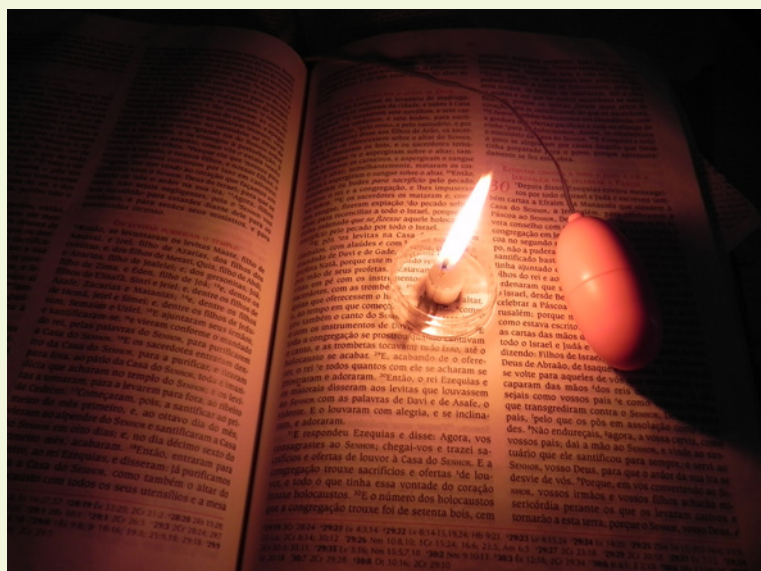
Decidi intervir em minha Bíblia Sagrada, colando fotografias, recortando páginas, destacando trechos que falam de mim, acrescentando folhas com minhas histórias de vida e tentando reavaliar o vocabulário enfático da abominação. Queria construir algo COM Deus e fiquei motivada a pedir ajuda. Os rabiscos, tintas, imagens e rasgões são aproximações – muitas vezes revoltadas/indóceis/furiosas – com a imagem que criamos de Deus. *Ajuda-me a construir algo COM Deus?* foi a proposta que lancei para algumas amigas que também receberam um massagedor/vibrador vaginal como acessório indispensável ao estudo bíblico que propus. O

resultado: ousei experimentar o lúdico com Deus e gostei! Agora posso vê-lo em mim, senti-lo circular pelo meu corpo e contar-lhe coisas ao pé do ouvido. Minha Bíblia tornou-se sagrada.









Segredos.I. Luciana Borre. Instalação, 2018.

linhas e barro

relato de uma vivência performática

Vaso quebrado, pedras, fogo...
Outros elementos podem ser explorados e
incorporados às peças de bordado.

Sou vaso de barro que teme a queima.

Ao chegar no atelier, vi que meu vaso se quebrou durante a queima. Não posso negar certa frustração, mas, no fundo, sabia que não resistiria aos quase 800 graus do forno. Embora tenha dedicado tempo em sua produção, atenção às orientações da professora e carinho ao pensar seu destino final, a quebra do vaso refletiu meu humor/estado de espírito durante sua feitura.

Abandonei-o.

Voltei a enfrentá-lo depois de alguns dias.

Perante o barro despedaçado e os restos que indicavam a fratura no objeto, percebi certa beleza/sedução no estado quebradiço. Mesmo diante da impossibilidade de ser utilizado

com as propriedades típicas de um recipiente, ainda era possível visualizar um vaso. Objeto que se transformou em um dispositivo de memórias e metáfora para a produção de sentidos em minha vida pessoal e profissional.

O que este vaso quebrado provocava? O que dizia de mim? Quais lembranças me despertava? Em quais momentos revelei-me como vaso que teme o momento da queima? A tentativa de mantê-lo longe do forno mostrava quem eu era/sou? Como encontrar poética em meus processos pessoais de queima? Como as possibilidades de enfrentamento e de desacomodação provocadas pela queima constituiriam meu ser?

Assim como na modelagem do barro, dediquei tempo ao meu processo de autoconhecimento. Fiquei atenta aos conselhos de quem já tinha experiência, aos fatos revelados nas interações pessoais, à voz interior que se fortalecia pouco a pouco e às instruções descritas nas leituras em que me debruicei. Mesmo assim, fugia da queima. Temia conhecer quem eu realmente era. Acovardou-me perceber como sou... Arrogância, carência, baixa valia, medos, poder de destruição, impaciência, orgulho e certa incapacidade de amar. Perceber tudo isso trouxe à tona o mesmo sentimento de frustração ao constatar que o vaso estava quebrado. Fui transformada, assim como a queima modificou as propriedades daquela peça. Nunca mais poderia esconder as cicatrizes das rachaduras e nem continuar projetando as mesmas funcionalidades.

Soube que alguns objetos eram submetidos três vezes à queima. Na terceira passagem pelo forno, a 1.340 graus, as peças de barro ganhavam inscrições que jamais poderiam ser removidas. Poderia eu, passar tantas vezes pelo forno? Sobreviveria? Conhecer tais possibilidades foi aterrorizante. Em outro momento, conheci um forno enorme em que a presença de inúmeros queimadores incidiam calor direto nas peças, produzindo uma perda significativa das mesmas. A possibilidade de sobrevivência diminuía consideravelmente, mas, consolou-me saber que não estaria sozinha.

Certa vez um senhor contou-me que muitos colegas artesãos

não modelavam santos ou imagens religiosas porque consideravam a queima como um gesto de desonra, humilhação e até pecado. Na hora achei engraçado, mas, depois percebi que fazia todo sentido para mim. Afinal, porque submeter ao forno ícones e lembranças que nos fazem tão bem?

Sou vaso de barro que teme a queima. Quero ficar intacta, presente como sou e satisfeita com a incompletude do processo.

Era vaso de barro que temia a queima. Queria ficar intacta, presente como sou e satisfeita com a incompletude do processo.

Hoje, quero encontrar o poema de um vaso quebrado, pois foi somente através da coragem da queima e da dor para mostrar-me como realmente sou, que revelou um brilho até então desconhecido, mas comparável ao valor de uma pedra preciosa.

Desconstituída.

Aflita.

Ofegante.

Decidi investir em um novo processo de modelagem com barro, rememorando o momento em que tive um ovário removido por indicação médica e desafiando-me a buscar pistas de um autoconhecimento que apavora. Instigada pela obra *útero* (1997) da artista argentina Silvia Gai, lembrei de cada ensinamento durante as aulas de cerâmica: eliminar bolhas de ar, provocar sulcos para a junção das partes e molhar as pontas dos dedos para acabamento final. Também encarei a necessidade de eliminar lembranças fantasiosas, de provocar fraturas nos modos de pensar e de dar o acabamento final com autoperdão carinhoso.

Silvia Gai buscou referências em suas memórias de infância, em família, para criar a série *Órganos y Mutaciones* com uma técnica peculiar: a modelagem com crochê e açúcar. O trabalho com tecidos, telas e fios engomados – e solidificados – com açúcar eram provenientes do seu mundo doméstico e de afazeres considerados femininos. A série materializou problemáticas comuns de mulheres que conviviam com o paradoxo entre as aprendizagens ditas do âmbito doméstico – amorosidade e cuidado para com o próximo – e uma vida pública no campo do trabalho – destreza, proatividade e competitividade.

Com sensibilidade, Silvia Gai defende que a arte atua em um campo de forças e disputas de poder que desequilibram grandes verdades e narrativas consolidadas. Ao demonstrar leveza e postura ousada e transgressora, Silvia Gai revelou a insatisfação feminina diante do instituído e daquilo que foi naturalizado historicamente. No entanto, muito além da denúncia, suas criações artísticas sugerem outros modos de sentir e outras possibilidades de experiências cotidianas.

Pensando em outras formas de existência, no teor político e artístico de Silvia Gai, na poética de *Desalinhos* de Ingrid Borba e nos processos de autotransformação que eu vinha sofrendo através da “queima”, criei a obra *Entrego-me*, a qual rompeu/quebrou com diversas narrativas religiosas de origem judaico-cristã com as quais convivi durante minha infância e adolescência.

Em minha peça, despejei memórias visuais e sentimentos sobre como viver o feminino através do útero. Maternidade, obrigações familiares, sonhos provocados e construídos através das histórias de princesas e ensinamentos bíblicos. Sou mulher, irmã, amiga, professora, filha e mãe, que também aprendeu sobre como viver a feminilidade pelos olhos do outro. Estes olhos, muitas vezes, reprovavam atitudes consideradas inadequadas a uma mulher respeitável e utilizam-se das palavras de Deus para me manter em meu “devido lugar”. No interior deste útero acrescentei páginas da Bíblia para que queimassem junto das interpretações e mentiras inventadas sobre Deus.

Ao arrancar as páginas da Bíblia, lembrei do artesão que temia queimar santos e santas – compartilhei de suas angústias e temores. Arrancar e queimar as páginas da Bíblia não foi uma tarefa fácil. Hesitei por alguns momentos e senti que desonrava ensinamentos sempre presentes e importantes para mim.

Levaria o útero à queima, temendo que a peça saísse quebrada e, ao mesmo tempo, torcendo para que não resistisse ao forno e, assim, pudessem ser reveladas outras Lucianas, do seu interior. Nesse processo, subverteria o estado de revolta contra a igreja e as escrituras sagradas, para reinterpretá-las e compreendê-las com outras lentes. Mais uma vez, a queima seria dolorosa e

arremates

conclusões

Para aprimorar a técnica do bordado, crie novos pontos, nós e silêncios.

Arrematar os pontos de uma peça significa verificar as trajetórias dos fios, as pendências nos cortes e os desmanches de nós. É possível que todos os pontos permaneçam intactos, todavia, as reverberações da feitura nas bordadeiras são irremediáveis. Por isso, os pontos e nós que criamos e desfizemos ao longo dessa investigação, nos possibilitaram construir algumas aprendizagens sobre os processos de formação da/do docente em Artes Visuais – principalmente àquelas/es que discutem questões de gênero e sexualidades. Algumas dessas aprendizagens são:

a) Os descaminhos da formação da/o docente de Artes Visuais como oportunidade inventiva ou; sobre a impossibilidade de apontar caminhos de qualificação profissional como um dos motores de processos de criação artístico/pedagógico.

Os impactos de cada narrativa foram distintos, por isso, investigar as subjetividades e as visualidades de dez estudantes em processo de formação docente, suscitou a revelação de semelhantes

situações de opressão de gênero e até mesmo de violência. No entanto, os sentidos que elas trouxeram de determinadas experiências para os seus trabalhos poético/pedagógicos foram tão diversos quanto as possibilidades de se viver os gêneros e as sexualidades. Em suma, essa investigação de memórias não procurou organizar ou mostrar quais os caminhos para a formação docente – ainda que os aponte; entendemos que as possibilidades inventivas podem ser potencializadas quando acolhemos diferentes perspectivas narrativas para a atuação artístico/pedagógica.

b) A busca pelo autoconhecimento favorece as relações de ensino-aprendizagem, oportunizando processos narrativos que transbordam/afetam o outro.

A valorização do autoconhecimento gerou melhores relações interpessoais, oportunizando maior equilíbrio emocional a nível individual, o que reverberou melhor compreensão sobre os impactos das interações com outros sujeitos envolvidos nos processos educacionais. Ver o “outro” a partir de mim e refletir sobre experiências pessoais é a ideia defendida por nós como um dos pontos determinantes na formação de professoras/es para questões de gênero e sexualidades. Ou seja, para ver o outro e, principalmente, trabalhar pedagogicamente com situações de conflito de gênero e sexualidades em sala de aula, torna-se necessário ver a si próprio, investigando quais acontecimentos pessoais revelam ou dão pistas para entendermos a constituição de nossas “verdades” pessoais. A partir disso, espera-se que as/os professoras/es valorizem e projetem tais processos autorreflexivos em suas futuras práticas pedagógicas.

c) A valorização das narrativas de vida e dos relatos de experiências na formação docente, como encaminhamento para compreensões histórico-culturais.

À medida que leituras e encontros presenciais eram realizados, entendíamos que narrar não significava apenas descrever e acumular vivências, mas, também incorporar ao texto aspectos crítico-reflexivos, além de aprofundar o contexto histórico

e cultural de cada situação. Neste caminho, as estudantes se depararam com frequentes propostas de acesso às suas biografias como fonte de conhecimento, reconhecendo que o campo “pessoal” estava intimamente ligado ao político, recuperando vozes ainda não narradas.

Quando extrapolamos a narração de fatos pessoais, enxergando-nos como agentes sociais inseridos em aspectos históricos e investigando documentos e outras experiências singulares, trazemos luz às questões que viriam a auxiliar nossas práticas enquanto educadoras/es. A formação de professoras/es pode girar em torno dos relatos e registros narrativos para criar, instigar, provocar, rasgar e/ou fraturar metanarrativas educacionais.

d) O exercício do protagonismo na produção de imagens e/ou artefatos culturais como possibilidade de trânsito pelas políticas de subjetivação.

Um dos pontos que consideramos significativos no processo de formação docente de Artes Visuais é o protagonismo na produção de imagens, nos processos de criação e/ou, ainda, professoras/es que performatizam o ato pedagógico. Assim, constroem uma série de sentidos: de que são capazes de produzir – não somente receber ou transmitir – conhecimentos; de que têm algo relevante a ser dito; que suas histórias importam; que podem usar recursos imagéticos como ferramenta crítico-reflexiva; que podem deixar de se considerarem vítimas desinteressadas das estruturas ditas dominantes e; de que podem criar brechas para transitar pelo jogo das políticas de subjetivação, responsável por fabricar modos de ser, sentir e pensar, dentro da sociedade. Também suspendem as relações excludentes do sistema das artes, rompendo o regime estético próprio da modernidade e possibilitando a relação direta da arte com as experiências vividas.

e) O alerta diante de um afogamento imagético que produz invisibilidades.

As leituras no campo da Educação da Cultura Visual alertaram-nos para uma “enxurrada imagética” que impossibilita abarcar

criticamente a construção de inúmeras visualidades. Entendemos que as imagens e artefatos culturais – e nossas relações com eles – constituem uma das matérias-primas na formação de professoras/es de Artes Visuais. Neste sentido, é possível identificarmos algumas invisibilidades, imagens que faltam, artefatos culturais ainda não construídos e visualidades ainda não criadas. Valorizamos as narrativas de grupos/comunidades/sujeitos subjugados nas relações de poder e apontamos a presença de imagens que “causam medo”, diante da possibilidade da insurgência de determinadas narrativas.

Entendemos a necessidade de um processo de formação de professoras/es que busque “o outro” – “ser outros” – transpassando a ideia de que o reconhecimento da diversidade, por si só, promoveria o respeito às diferenças. Respeitar e reconhecer o outro, possivelmente, reforce a celebração das peculiaridades, todavia, o ponto chave neste processo é a legitimação das histórias e maneiras de ver do outro.

f) A procura por uma formação docente que invista nos aspectos relacionais de construção do conhecimento.

Desenhemos possibilidades de formação docente partindo da compreensão de uma identidade profissional relacional. No caso específico da nossa investigação, vivenciamos a a/r/tografia, entendendo-a não somente como junção entre o ser artista, ser professora/r e ser pesquisadora/r, pois não se trata do ensino de estratégias metodológicas e didáticas sobre como ser professora/r, mas, como viver essas possíveis estratégias, mediante situações de convivência e de colaboração. Compreendemo-nos como a/r/tógrafas nos espaços – abrindo espaços – ENTRE tais identidades e todas as possibilidades de atuação para uma/um profissional que pensa pedagogicamente, reflete esteticamente e produz poéticas.

g) O entendimento da inserção pessoal em contextos macropolítico e micropolítico, não como campos ou forças opostas, mas intimamente imbricados e emaranhados.

Especificamente na formação pedagógica para questões de

gênero e sexualidades, faz-se relevante debater a invisibilidade da questão nos cursos de Licenciatura, a consequente improvisação ou ocultamento de trabalhos pedagógicos sobre o tema nas instituições escolares e os constantes embates oriundos de noções conservadoras e religiosas. Sendo assim, busca-se um profissional que entenda sua inserção em contextos macropolítico e micropolítico do cotidiano.

A abordagem histórico-cultural dos acontecimentos é relevante, pois nos faz compreender, por exemplo, a ocupação e os deslocamentos nas relações de poder, bem como a não elaboração e execução de políticas públicas que atendam às alarmantes denúncias de precarização da educação brasileira. Enfatizo, ainda, a necessidade vital de uma escuta atenta ao nosso “corpo que vibra” a partir da relação com o outro.

A força política das narrativas está centrada no fato de que o eu narrado – sujeito comum – considera suas aprendizagens, posiciona-se face a elas e toma as decisões que melhor lhe cabem, escolhe onde e como quer transitar e põe as cartas nos jogos de poder. Afinal, a diferença é marcada por aquelas/es que contam a história do outro em relação a si próprios – ou seja, aqueles que impõe a norma, descrevem-na, classificam-na e definem o lugar de cada um.

h) A descentralização do conhecimento nos processos de ensino-aprendizagem e o investimento nas vivências pessoais das/os estudantes.

Conteúdos formais e preestabelecidos, aplicação de técnicas e estudo de movimentos e artistas renomados são algumas práticas comuns no processo de formação pedagógica no ensino das Artes Visuais. No entanto, muitas vezes, elas não abarcam a complexidade das relações interpessoais. Em contraponto, buscamos aqui uma formação de professoras/es que descentraliza conhecimentos no processo de aprender e ensinar e aprecia encontros e desencontros com as vivências do cotidiano das/os estudantes. Consideramos que questões de gênero, sexualidades, raça, etnia, condições sociais, gerações, novas tecnologias (entre tantos outros

aspectos que constituem nossas identidades), não estão somente “atravessando” as salas de aula, mas, estão diretamente implicadas em nossas maneiras de ser, perceber e estar no mundo.

i) A discussão reflexiva sobre sexo, prazer, erotismo e desejo, como integração da energia vital nos processos de criação poético/pedagógico e como rompimento das visualidades comuns sobre como viver as sexualidades.

Na trajetória desta investigação narrativa a/r/tográfica fomos confrontadas a pensar as possíveis relações de prazer, sexo, erotismo, sexualidade e formação pedagógica. Geralmente ocultada ou mantida distante das discussões, a articulação desses assuntos configurou-se como uma aprendizagem necessária no campo da formação docente para questões de gênero e sexualidades. Nossa proposta, entre outros pontos, baseou-se em discordar de crenças vigentes sobre o corpo feminino, ou feminilizado, como objeto de contemplação, duvidar dos ensinamentos até então instituídos sobre as relações sexuais heteronormativas, protagonizar a insurgência de relatos e narrativas dissidentes, reinventar desejos e as variadas formas de vivê-lo.

j) A abordagem de aspectos religiosos e/ou espirituais durante o processo de formação docente, como promoção do diálogo intercultural e da compreensão da existência da diversidade.

Ao falarmos sobre formação de professoras/es para questões de gênero e sexualidades temos que, necessariamente, abordar aspectos relacionados à religiosidade e/ou espiritualidade. Não exatamente ligados aos discursos proferidos por determinadas igrejas e/o denominações religiosas, mas às grandes narratividades de fé que circundam a constituição de nossas subjetividades e consequente identidade docente. Todas as colaboradoras deste estudo trouxeram alguma problematização que tocava de maneira singular em suas narrativas religiosas e/ou espirituais. Eram relatos autobiográficos e enfrentamentos pedagógicos em suas salas de aula que evidenciaram a tentativa frustrada de

esconder e/ou distanciar aspectos de fé ou crenças de suas práticas artístico-pedagógicas. Desse modo, consideramos a importância de revisitarmos nossas crenças religiosas, a fim de percebermos o quanto estamos dispostas, ou não, a transitar por uma concepção verdadeiramente pluralista; em consonância com o princípio de laicidade que confere direito à liberdade de crença de todos os cidadãos e que revela o mistério da alteridade.

Por fim, nossos bordados e seus diferentes pontos – e muitos nós – favoreceram o autoconhecimento e a compreensão de que há uma necessária busca pela integração de emoções, prazeres, sonhos e práticas de silenciar, os quais privilegiam o compartilhamento de histórias com o outro. Enquanto pesquisadora narrativa, reconheci os efeitos que nossa relação provocou em aspectos pessoais e profissionais, pois, “ao trabalhar com histórias de vida nos tornamos cúmplices de nós mesmos e cúmplices daqueles que constroem as narrativas, fazeres e saberes. As vozes se misturam e se coletivizam” (MARTINS; TOURINHO, 2017, p. 154).

Me vi muito mais aberta e instigada a procurar conhecimentos no campo das Artes Visuais alinhados aos estudos têxteis; vivi processos de criação artística surgidos de minhas práticas cotidianas e descolados de técnicas e do julgamento externo; fiz de minha casa um grande laboratório de “feituas manuais” e afastei-me das discussões políticas de ordem “macro”, para investir nas relações com as “pequenas narrativas”.

O estudo partilhado aqui afirma-se enquanto um processo de reflexão de efeito multiplicador, já que as estudantes agora atuam nos campos educativos, artísticos e/ou investigativos. Ana atua em uma organização não governamental (ONG) como professora e arte-educadora de jovens e crianças; Priscila e Ingrid realizam pesquisas de mestrado pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB, acerca da formação de professores para questões de gênero e sexualidades, ministrando cursos de formação nesta mesma área; Luana também desenvolve pesquisa de mestrado pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB, em processos de criação, além de atuar como professora de Artes Visuais na educação formal e não formal, está

inserida como artista no cenário pernambucano; Jacilene é artista visual, Alice é professora de Artes Visuais na rede privada de ensino e Liz Santos atua como professora de Artes Visuais na educação formal e não formal e também está inserida como artista visual no cenário pernambucano.

As tramas narrativas que tracei com essas estudantes revelaram um processo de formação de professoras/es para questões de gênero e sexualidades ainda incompleto. Incompleto porque verificamos a necessidade de maiores oportunidades para o compartilhamento de relatos de experiências e, também, porque estávamos abertas/disponíveis/desejosas de novos desafios educativos a partir da vontade política de protagonizarmos narrativas de rompimento.

Incompletude se tornou um valor/premissa/desejo no processo de formação de professoras/es. Ser/estar incompleto possibilita reinventar-se, transitar por caminhos diversos nas instituições de ensino, experimentar atividades pedagógicas, conversar com autores de diferentes correntes epistemológicas, mudar planejamentos e entender que os erros também ensinam. A busca por um estado de incompletude, agora, é sinônimo de possibilidades e rompimentos.

Professora/r incompleta/o problematiza, critica, rompe, propõe fraturas e desloca olhares. Encontra-se em constante avaliação. Caminha junto com o Outro, transforma-se no Outro, trama-se com o Outro. Para além de uma estratégia de pesquisa, compartilhar relatos transformou-se em fórmula, necessidade, desejo ou, simplesmente, constatação no processo de formação de professoras/es para questões de gênero e sexualidades.

Somos professoras, artistas e pesquisadoras em processo – constante – de formação e protagonizamos poéticas de vida através de linhas, agulhas, tecidos e outros instrumentos. Avaliamos que a troca de pontos e os possíveis “nós” e desalinhos em nossa caminhada pessoal e profissional possibilitam (re)encontros necessários nas relações educacionais. Sabemos que “pontos de bordado com nós nem sempre são simples de fazer” e defendemos que o compartilhamento de relatos de vida – sempre afetivo – pode

transformar as relações de gênero e sexualidades. O processo contínuo de abrir-se ao outro, no exercício de (re)conhecer os múltiplos tecidos, as múltiplas cores que eles apresentam, e experimentar coletivamente a (re)construção dos pontos, nos possibilita abertura ao novo, ao inusitado, ao inesperado. Afinal, não há modos de definir previamente a imagem que vai se revelando somente no trajeto, por via dele.

ponto referência

Aprenda novos pontos, dialogando com quem já vivenciou muitas técnicas de bordar.

AGUIRRE, Imanol. Situação e desafios da formação de artes na Espanha. In: OLIVEIRA, Marilda de Oliveira; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2015, p. 171-189.

ALMEIDA, Jane Soares de. Índícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930). *Educar em Revista*, nº 35, Curitiba, 2009.

ALVES, Rubem. *Perguntaram-se se acredito em Deus*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

AQUINO, Suelen; BORRE, Luciana. Tu é Menino ou Menina? Possibilidades Artográficas em Artes Visuais e Teoria Queer. *Revista Vis Programa de Pós-Graduação em Arte*, v. 16, 2017, p. 68-86.

BORBA, Ingrid; BORRE, Luciana. Desalinhos: Experiência Artográfica e questões de gênero. In: *Actas del I Seminario Internacional de Investigación en Arte y Cultura Visual*. Montevideo: Universidad de la Republica, 2017, p. 425-430.

BORRE, Luciana (Org.). *Tramações II: visualidades em queda*. Recife: Editora UFPE, 2019.

_____. *Tramações: Cultura Visual, Gênero e Sexualidades*. Recife: Ed. do autor, 2018.

_____. Professora, o Eduardo vai ser gay? In: SILVA, Maria Betânia; ZACCARA, Madalena; XAVIER, Robson (Orgs.). *Encontros e Conexões em Artes Visuais*. Recife: Editora UFPE, 2017, p. 126-145.

_____. Entre fios, linhas e agulhas: pesquisa narrativa a/r/ tográfica e suas possibilidades na formação de professoras/es. *Cartema – Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB*, v. 5, 2016a, p. 166-178.

_____. Cultura Visual: Travessias, Provisoriedades e Encontros em Processos de Ensinar e Aprender. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da Cultura Visual: Aprender? Pesquisas? Ensinar?* Santa Maria: UFSM, 2015, p. 111-132.

BORRE, Luciana; ANDRADE, Luana; SILVA, Maria Betânia. Bordando – muitos – nós e pontos isolados: investimentos afetivos para/na escuta do outro. In: PAIVA, José Carlos de (Org.). *As artes, a luta, os saberes e os sabores da Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas*. Porto: Universidade do Porto, 2018, p. 149-168.

BORRE, Luciana; MARTINS, Raimundo. *Cultura Visual Tramando Gênero e sexualidades nas Escolas*. Recife: Editora UFPE, 2016.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONCO, T.; DINIZ, D. (Orgs.). *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres, EdUnB, 2009.

BOURRIAUD, Nicolas. *Formas de vida: a arte moderna e a invenção de si*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

_____. *Cuerpos que importam: sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

CANCLINI, Nestor Garcia. *A sociedade sem relato: Antropologia e Estética da Iminência*. São Paulo: EDUSP, 2012.

CHARRÉU, Leonardo; OLIVEIRA, Marilda. Sobre ensinar e aprender e sobre aprender e ensinar no campo das visualidades contemporâneas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da Cultura Visual: Aprender... Pesquisar... Ensinar...* Santa Maria: Editora UFSM, 2015, p. 191-210.

CONNELLY, M.; CLADININ, J. *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. *Revista Brasileira de Educação*. n.17, 2001, p. 100-114.

_____. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COUTO, Mia. A Saia Almarrotada. In: _____. *O Fio das Missangas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Materiais visuais na pesquisa em Educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da Cultura Visual: Aprender... Pesquisar... Ensinar...* Santa Maria: UFSM, 2015, p. 57-73.

DEWEY, John. *El arte como experiência*. Barcelona: Paidós, 2008.

EVANGELISTA, Olinda. *A vida em Bordados*. 37ª reunião da Anped, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/bordados-olinda-evangelista/>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

_____. *História da sexualidade: a vontade de saber*. São Paulo: Graal, 1998.

GOODSON, Ivor. A ascensão da narrativa de vida. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.). *Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2017, p. 25- 47.

_____. Historiando o eu: a política-vida e o estudo da vida e do trabalho do professor. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013, p. 253-271.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: Editora UFSM, 2015, p. 15-36.

_____. A pesquisa baseada nas artes: proposta para repensar a pesquisa educativa. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013a, p. 39-62.

_____. Artistic research and Arts-based research: Can be Many things, but not everything. In: HERNÁNDEZ, Fernando; FENDLER, R. (Orgs.). *1st Conference on Arts Based and Artistic Research: Critical reflections on the intersection of art and research*. Barcelona: University of Barcelona, 2013b.

_____. *Catadores da Cultura Visual*. Editora Mediação. Porto Alegre, 2007.

_____. *Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

IRWIN, Rita. *A/r/tografia*. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013a, p. 27-35.

_____. *Becoming a/r/tography*. *Studies in Art Education*, 2013b, p. 198–215.

_____. *A/r/tography: A metonymic métissage*. In: IRWIN, Rita; COSSON, Alex de (Orgs.). *A/r/tography: rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press, 2004, p. 27–38.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LEITE, Márcia. *Olívia tem dois Papais*. Companhia das Letrinhas: São Paulo, 2010.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente*. Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007a, p. 41-52.

_____. *Sexualidades e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2007b.

_____. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 85-92.

MANEN, Max Van. *Researching lived experience: human Science for na action sensitive pedagogy*. New York: The State University of New York Press, 1990.

MARTINS, Raimundo. Deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual: implicações para a formação de professores. In: OLIVEIRA, Marilda de Oliveira; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2015, p. 89-102.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Des)arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.). *Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2017, p. 143-165.

_____. *Pesquisa narrativa: concepções, práticas e indagações*. In: Anais do II Congresso de Educação, Arte e Cultura – CEAC. Santa Maria: 2009, p. 1-12.

MARTINS, Alice Fátima. *Tramas artísticas, práticas artesanais e experiências estéticas contemporâneas*. Coleção Desenredos. FAV/ UFG, FUNAPE, 2013.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

PARAÍSO, Marluce Alves. *Diferença no currículo*. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 587-604, 2010a.

_____. *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: CRV, 2010b.

PAGES, Judit Vidiella. Materialidade e representação: repensando a corporalidade desde as pedagogias de contato. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da Cultura Visual: Aprender... Pesquisar... Ensinar...* Santa Maria: Editora UFSM, 2015, p. 19-44.

PARDIÑAS, Maria Jesus Agra. Topografia crítica: el hacer docente y sus lugares. In: EÇA, Teresa Torres Pereira; PARDIÑAS, Maria Jesus Agra; MARTÍNEZ, Cristina Trigo; PIMENTEL, Lúcia Gouvêa (Orgs.). *Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos*. EDIÇÃO: APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual), Porto: Portugal, 2010, p. 18-35.

PIMENTA, S.G; LIMA, M.S.L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

QUEIROZ, Karine Gomes. O Tecido Encantado: o cotidiano, o trabalho e a materialidade no bordado. *Revista Cabo dos Trabalhos*, v. 5, p. 1-25, 2011.

RAGO, Luzia Margareth. *A aventura de contar-se: feminismo, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

RODRIGO, Javier; COLLADOS, Antônio. Enredando-nos dentro e fora das pedagogias: paradoxos e desafios das políticas e Pedagogias Culturais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Pedagogias Culturais*. Santa Maria: Editora UFSM, 2014, p. 19-44.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: Transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2016.

SANTOS, Lizandra. Autorretrato. In: BORRE, Luciana (Org.). *Tramações II: visualidades em queda*. Recife: Editora UFPE, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128. Feira de Santana, 2006.

SIEGISMUND, Richard; FREEDMAN, Freedman. Images as research: Creation and interpretation of the visual. In: HERNÁNDEZ, Fernando; FENDLER, R. (Orgs.). *1st Conference on Arts Based and Artistic Research: Critical reflections on the intersection of art and research*. Barcelona: University of Barcelona, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 247-258.

SISTO, Celso. Poesia na ponta da agulha. *Revista Biografia* (online), 2011. Disponível em: <<http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com.br/2013/08/poesia-na-ponta-da-agulha-celso-sisto.html>>. Acesso em: 10 set. 2017.

SPRINKLE, Annie; VERA, Veronica [et al.]. O Manifesto Pós-Pornográfico Modernista (Estados Unidos, 1989). *Revista Performatus*, Inhumas, ano 5, n. 17, 2017.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Processos e Práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 61-76.

TORREGROSSA, Apolline. Da arte e da narração à sensível textura de nós. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.). *Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2017, p. 303-320.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

sobre a autora:

Luciana Borre é artista visual, professora e pesquisadora em Cultura Visual, Gênero, Sexualidades e Formação Docente. É coordenadora dos Cursos de Artes Visuais - Licenciatura e Bacharelado - da Universidade Federal de Pernambuco; Professora no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. Doutora em Arte e Cultura Visual pela UFG (2014); mestra em Educação pela PUCRS (2008); especialista em Gestão e Planejamento Escolar pela PUCRS (2006) e graduada em Pedagogia pela UFRGS (2004). Escreveu os livros: "Tramações" (2018); "Cultura Visual tramando gênero e sexualidades nas escolas" (2016) e "As Imagens que Invadem as Salas de Aula" (2010). Atuou como professora de Séries Iniciais na Educação Básica.

Andarilha Edições
Povoado do Cruzeiro, zona rural
44320-000, Conceição da Feira – BA
andarilhaedicoes@gmail.com
@andarilhaedicoes

~

Este livro foi composto em tipografias Cardenio Moderns e Jenelson, aplicadas aos títulos, Source Sans Pro e Metafors, aos textos do miolo, e impresso em papel pólen 90g/m². Esta é uma publicação da Andarilha Edições, produzida na casamendoeira, no inverno de 2020, em parceria com o Alinhavos.



andarilha