

Entre fios, linhas e agulhas: pesquisa narrativa a/r/tográfica e suas possibilidades na formação de professoras/es

Luciana Borre Nunes

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

Enredei fios de linha; tricotei cachecóis; confabulei histórias sobre a mulher que lavava pratos; emaranhei dúvidas sobre como encher a cama de desejos e bordei sonhos de uma vida matrimonial. Conjuguei o verbo tramar e a cada ponto entraram em jogo lembranças, alegrias, injustiças e novas possibilidades de encapsulamento/clusura. Envolvi estudantes nas loucuras de um corpo poético e inventei caminhos de pesquisa narrativa e artográfica para entender como acontece a formação de professoras/es para questões de gênero e sexualidades no curso de Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco. Esbocei trânsitos de gênero e sexualidades, conspirei para o surgimento de novas poéticas e armei fraturas nos processos de ensinar e aprender através da educação da Cultura Visual.

Palavras-Chave: Cultura Visual; Pesquisa Narrativa e Artográfica, Gênero e Sexualidades.

Abstract

I embroidered line wires; I knit scarves; I created stories about the woman who was washing dishes; I tangled questions about how to fill the bed with desires and stitched dreams of a married life. I conjugated the verb “plot” and at every point came into play memories, joys, injustices and new possibilities for encapsulation/enclosure. I involved students in the poetic body and invented narrative and artographic research paths to understand how is the training of teachers on gender and sexuality issues in the Degree in Visual Arts of the Universidade Federal de Pernambuco. I have outlined transits of gender and sexualities, I conspired for the emergence of new poetics and fractured the processes of teaching and learning through education of Visual Culture.

Keywords: Visual Culture; Narrative and Artographic Research, Gender and Sexualities.



Enredei fios de linha

Tricotei cachecóis, decorei guardanapos com crochê

Contabulei histórias sobre a mulher que lavava pratos

Emaranhei dúvidas sobre como encher a cama de desejos

Bordei desejos de uma vida conjugal

Conjuguéi o verbo tramar

Percebi a presença constante do vestido branco

Envolvei estudantes nas loucuras de um corpo poético

Inventei caminhos de pesquisa

Conspirei para o surgimento de novas poéticas

Vivenciei situações conflitantes

Esbocei trânsitos de gênero e sexualidades

Artistei; e Armei fraturas nos processos de ensinar e aprender

Tramei... Dialoguei...

Enredei fios de linha e aprendi novos pontos de crochê a cada encontro familiar. Foram momentos em que minha mãe e eu, tias, primas e vizinhas ficávamos imersas nas aprendizagens manuais. Inserida no contexto de uma colônia alemã no interior do Rio Grande do Sul aprendi a tramar fios, criar pontos, tricotar casacos de lã e cachecóis. Essas habilidades eram valorizadas no âmbito familiar, mas, não tramávamos somente fios, agulhas e tecidos. Foram nestes momentos em que escutei as primeiras histórias de princesas e parábolas da Bíblia. Atenta aos pontos, os contos de fada sempre tinham uma relação com ensinamentos religiosos e crenças familiares. Eram rodas de conversa que consolidavam a felicidade feminina atrelada à vida em família e ao casamento. Foram

narrativas que se tornaram naturalizadas e que consolidaram versões de realidade nas quais acreditei que “toda mulher tem o sonho de casar”, que “todas nascem com instinto materno” e que o casamento, muitas vezes, é sinônimo de “viveram felizes para sempre”.

Tricotei cachecóis, decorei guardanapos com crochê e aprendi a consertar roupas. Sempre estivemos separadas do masculino, aprendendo sobre os “segredos” do universo das mulheres e criando um mundo protegido para os nossos sonhos. Lembro que cada prima, ao completar 15 anos, ganhava um jogo de cama, mesa e banho bordado por nós. Sonhava que o meu momento chegasse logo, pois ali, iniciava-se o enxoval e as conversas íntimas sobre as relações conjugais.

Confabulei histórias sobre a mulher que lavava pratos e que ficava feliz ao perceber que todos aprovaram seu bolo de chocolate. Via minha mãe envolvida com os afazeres domésticos e sabia que sua preferência estava no feitiço de peças com sua coleção de retalhos e lãs. O quarto com a máquina de costura representava um templo ao qual eu desejava pertencer. Lá, sabia que segredos eram trocados e que conversas cochichadas ainda me deixavam restritas ao mundo infantil. Nunca refleti atentamente sobre estas práticas familiares, mas vejo o quanto essas tramas me tornaram mulher, constituindo histórias de vida costuradas e memórias bordadas sobre como viver em família.

Emaranhei dúvidas sobre como encher a cama de desejos e, adulta, fui questionada sobre quando, finalmente, iria casar. Percebia que meu estado civil provocava angústia e certo sentimento de pena entre as mulheres de minha família. Neste processo, senti a preocupação de minha mãe com a possibilidade de um futuro de solidão caso não formalizasse uma união pelos votos sagrados do matrimônio.

Bordei desejos de uma vida conjugal harmoniosa no enxoval de minhas primas. Na vida adulta, depois de alguns anos separada das linhas, agulhas, retalhos e convivência diária com minha mãe, percebi que comprei uma máquina de costura portátil pela internet. De repente, apareceram vestígios de uma herança de família em minha casa e longos diálogos em volta de novos bordados. Finalmente as conversas não eram cochichadas e eu poderia conspirar sobre os segredos mais íntimos das mulheres de minha família.

Minha mãe e eu começamos a folhear álbuns de fotografias e nossos olhares se voltaram para a importância e os sentidos que o casamento – e os modos de viver a feminilidade – provocavam. Passamos a utilizar essas imagens como suporte para novos bordados. Foram vinte e três fotografias que sofreram a interferência de nossas agulhas na conjugação do verbo tramar. Nesses bordados não retratamos somente memórias, mas, desencadeamos um processo reflexivo sobre questões de gênero que repercutiram em minha atuação na formação de professoras/es em Artes Visuais na Universidade

Federal de Pernambuco. Afinal, “bordar será sempre o resultado de uma provocação da vida e do modo como nossos olhos, emoção e compreensão a veem e em panos e linhas a recria” (EVANGELISTA, 2015).



Percebi a presença constante do vestido branco nas fotografias ao relembrar 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. Foram momentos de reflexão inesperados, pois “a arte inventa pontos de contato inéditos, revela relações ainda despercebidas, gera vidas incríveis e novos costumes. A implicação: intensificar nossa relação com o mundo” (BOURRIAUD, 2011, p. 157).

As agulhas, algumas vezes, feriram os dedos e a legitimidade da instituição 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, s/p). Os bordados nas fotografias de casamento tornaram-se instrumento da dúvida, revelando quem sou, narrando parte da vida, entrando em minhas aulas nos cursos de graduação e pós-graduação em Artes Visuais e gerando pesquisa narrativa e artográfica. São lembranças que apontam para “versões de realidade” e para a maneira como negocio minhas subjetividades femininas para pertencer a determinados grupos e lugares. Mostram o quanto estou entrelaçada num jogo de poder que constitui modos de ser mulher, professora, filha, amiga, pesquisadora, branca (...) e o quanto a pesquisa sobre formação de professoras/es para questões de gênero e sexualidades está embebida por minhas crenças e valores.

Conjuguiei o verbo tramar e a cada ponto entraram em jogo alegrias, injustiças e novas possibilidades de encapsulamento/clausura. Dialogando com Evangelista (2015) penso que provocação é o componente principal que me levou a bordar. Tramar fios e criar pontos de crochê desencadearam práticas poéticas de ensino e de pesquisa, pois vi oito estudantes envolvidas em uma formação profissional para questões de gênero e sexualidades, contando suas experiências de vida e considerando a arte como “fundadora de existências e produtora de possibilidades de vida, por intermédio das informações que fornece, as quais informam nosso comportamento” (BOURRIAUD, 2011, p. 144).

Neste texto apresento recorte da investigação “Tramas na formação de professoras/es para questões de gênero e sexualidades”, em andamento no curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco. É um estudo que envolve produção poética e legitimação de relatos de vida na pesquisa e no processo de formação docente. Busco mapear os embates, enfrentamentos e possibilidades que professoras/es de Artes Visuais encontram em relação a questões de gênero e sexualidades no âmbito formal e não formal de ensino.

Envolvi estudantes nas loucuras de um corpo poético ao perceber que questões de gênero e sexualidades circulavam seus interesses, permeando suas práticas pedagó-

gicas durante os estágios e atuações nas instituições de ensino. Uma de suas problematizações era que o número de situações violentas a que as mulheres e sujeitos não heteronormativos estão submetidas/os parece, ainda, não entrar em pauta nas discussões escolares. Situações de violência e opressão foram frequentemente relatadas pelas estudantes, assim como a dificuldade de inserção de tais assuntos em suas práticas de docência.

O enfoque narrativo das aulas e desta pesquisa valorizou vivências que se tornaram relevantes quando refletidas, pois “desde uma perspectiva de conhecimento prático, narrativas e relatos são ferramentas de trabalho que os profissionais utilizam com frequência tanto pra dar sentido a sua experiência quanto para organizá-la” (PARDIÑAS, 2010, p. 23).

Enredei as/os estudantes nas memórias dos meus bordados, instigando-as/os a contarem suas histórias. 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).

Inventei caminhos de pesquisa apoiada no campo da Cultura Visual numa perspectiva pós-estruturalista em educação. Esta articula politicamente ideias, conceitos e argumentos, tentando tensioná-los, esgarçá-los e problematiza concepções, modos de ver, pensar e agir consolidados. Abordagens pós-estruturalistas “pretendem ainda, descrever processos de diferenciação e de hierarquização social e cultural para problematizar as formas pelas quais tais processos produzem (ou participam da produção de) corpos, posições de sujeitos e identidades” (MEYER, 2012, p. 50).

A produção de dados aconteceu através de anotações em um diário de campo, registro de conversas em sala de aula e momentos de orientação de monografias de Trabalho de Conclusão de Curso. As oito estudantes foram provocadas pelas narrativas de gênero e sexualidades e logo seus relatos autobiográficos foram surgindo e influenciando sua formação pedagógica.

Clarissa relatou uma dificuldade relacionada à formação docente em Artes Visuais: a invisibilização da mulher artista na história das artes:

Provocada por estas questões Clarissa desenvolveu sua monografia pesquisando 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 tinha sido apresentada a nenhuma artista mulher, especialmente pernambucana,

“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”.

durante o curso de graduação. Entendeu que era necessário investigar o quanto este jogo das políticas de representação configurava sua própria inserção no campo do ensino das Artes Visuais. Clarissa ainda comentou:

Conspirei para o surgimento de novas poéticas ao investir no trabalho de Natália, uma estudante que desenvolveu suas reflexões sobre a “performatividade de gênero e sexualidades” (BUTLER, 2002) através da produção de uma personagem *drag*. Ela desencadeou articulações entre teoria *queer* e educação e problematizou se sua “postura

“Como professora me sinto entusiasmada com escolas onde artistas homens e mulheres serão apresentados de forma equivalente. Sinto-me no dever de mostrar novas possibilidades para meus futuros estudantes. Esta pesquisa sobre Fédora do Rego Monteiro Fernandes trouxe mais que um conhecimento histórico, trouxe reflexões para a vida”.

pedagógica *queer*” possibilitaria novas aprendizagens em sala de aula. Ao trocarmos relatos de experiências ela voltou-se interessada no potencial do ser/fazer *drag* enquanto ato transgressor e potência pedagógica cultural. Para compor sua personagem investiu como se constroem as personalidades *drags* no contexto pernambucano.

Natália encontrou no campo da performance – assim como no ser/fazer *drag* – 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. O valor da poética desta estudante não se concentra tanto na obra apresentada ao público, mas, nas relações que ela teceu entre experiências de vida, inquietações, processo de produção artística e reverberações disso em sua formação como professora. Em suas reflexões registrou:

Ao investirmos na realidade cotidiana produzimos e reconduzimos circuitos de conhecimento e modificamos maneiras de entender as relações de gênero e sexualidades. Neste viés de pesquisa produzimos novas relações com o mundo e criamos possibilidades de vida, infiltrando-nos em processos reflexivos e subversivos.

“Concordo com Louro (2007) quando diz que temos a urgente tarefa de desconfiar do que é tomado como “natural””. Afinal, crer que todo esse conjunto de estéticas, obrigações, gestos e falas do nosso dia a dia é algo inerente apenas ao sexo, também compete dizer que não poderia ser feito 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”.

Vivenciei situações conflitantes na relação entre religiosidade e formação docente. Aspectos religiosos foram pontos recorrentes em minhas anotações no diário de campo, estando presentes nos relatos, textos escritos e poéticas das colaboradoras desta investigação. Priscila foi uma das estudantes que demonstrou conflito entre os ensinamentos cristãos com os quais conviveu e sua formação enquanto professora/pesquisadora. Ela registrou algumas angústias em uma carta:

Nestas reflexões a estudante relacionou ações pedagógicas às aprendizagens religiosas, sendo necessário realizar uma conexão entre suas experiências vividas, docência e pesquisa para trilhar um caminho de reflexão crítica, imergindo em novas maneiras de interagir com o conhecimento. Este entrecruzamento agregou suspeitas, reposicionamentos e aprendizagens que contribuíram – perturbaram – na sua formação docente.

“Entendo que as práticas escolares estão inseridas em um campo político, passível de transformações. Falar sobre questões de gênero e sexualidades na educação e na formação docente dentro de âmbitos ligados a religiosidade foi difícil e desafiador para mim. Foi um desafio devido a minha relação pessoal com o catolicismo. Em minhas vivências familiares e na igreja aprendi que práticas homossexuais são pecados. Às vezes, me sinto

confusa e pressionada com tudo isso, mas ando problematizando-me e lendo muito a respeito. Perguntei-me várias vezes se estava a serviço do “inimigo” por defender que homossexuais e sujeitos não heteronormativos merecem respeito e legitimação. Sou agente da corrupção moral quando me nego a colaborar com a discriminação de gênero e sexualidades? Distanciando-me destas verdades questioneei se é correto disseminar discursos de ódio durante as pregações religiosas. Na minha concepção de fé, Cristo é amor e, por amar sem julgar, não discriminava por classe social, raça, etnia, gênero ou sexualidade. Como pode reparar, não é fácil pra mim. Muitas vezes tenho minha relação com Cristo colocada em dúvida. É como se agora eu fosse uma marginal também, uma contaminada, imprópria somente por questionar a doutrina”.

Priscila compreendeu que seu desenvolvimento profissional e pessoal, necessariamente, passaria por ações de questionamentos e construção de novos valores educativos. Com esta estudante e dialogando com Martins e Tourinho, aprendi que:

As marcas culturais que constroem nossas identidades servem para rachar, fraturar a pretensa solidez das nossas convicções. Somos invadidos por elementos das culturas que nos constituem e que vão, gradativamente, transformando-nos, assim como deixamos vazar nossas diferenças pelas frestas e rachaduras entre os diversos papéis e posições de sujeito que experimentamos. Nesse contexto, o conceito de diferenças torna-se fundamental nas discussões sobre os processos culturais de aprender/pesquisar/ensinar (MARTINS; TOURINHO, 2015, p. 144).

Também “é preciso destacar a existência de respostas muito plurais que variam entre religiões distintas, assim como no interior de uma mesma denominação ou mesmo no seio de um grupo local” (NATIVIDADE, OLIVEIRA, 2009, p.130). Priscila suspeitou dos discursos e normativas sobre práticas sexuais “pecaminosas” e suas versões de verdade foram confrontadas com o relato de uma colega: *“acho que minha fé só colabora para que questões de diversidade sejam trabalhadas em sala de aula. Se meu princípio é amar o próximo na vida pessoal eu levarei isso para a vida profissional, para minhas aulas”*.

O universo religioso adquiriu importância durante a investigação sobre formação de professoras/es, entre outros motivos, porque suas “grandes enunciações/grandes verdades” ressoam no cotidiano educativo e repercutem em nosso dia a dia independentemente de sermos ou não religiosas/os. Não vejo possibilidade de desconsiderar a religiosidade na formação docente para questões de gênero e sexualidades.

Esbocei trânsitos de gênero e sexualidades ao perguntar o que acontece com quem não atende aos ensinamentos ditos “normais”? Quem fica à margem dos padrões culturais de nossa época? Ao produzir os bordados nas fotografias, investir nas pesqui-

sas e poéticas das/os estudantes e valorizar os relatos de vida durante as aulas senti que “liquefazia” vivências de gênero e sexualidades, pois negocieei minha permanência em determinados grupos, rompi comportamentos esperados, aceitei e busquei normas de convivência social naturalizadas. Desejei e caminhei pelo nomadismo. Escolhi e produzi relações líquidas, mas, diversas vezes, sedimentei limites e territórios. Ao pensar sobre subjetividades líquidas, me apropriei do conceito de Bauman (2001) por entender a impossibilidade de definir ou demarcar conhecimentos sobre como viver gênero e sexualidades. Estar em estado líquido significou romper, entrar, vazar, deslizar pelas fronteiras. Infiltrar-se em outros lugares. Embrenhar-se em diferentes caminhos e encharcar-se de possibilidades. Também significou exposição, perdas, aflição e agonia.

A solidez tornou-se desejável. Nas idas e vindas, memórias e perspectivas, encontrei provocações para buscar um estado líquido, negociando a solidez. Queria pertencer tendo a possibilidade de fuga. Carreguei valores que considerei essenciais para as minhas vivências, mas, me encontrei em um momento de reflexão e questionamentos sobre minha condição enquanto mulher, levando-me a dialogar com a ideia de “subjetividade nômade feminista” de Braidotti (2002).

A ideia de nomadismo desconstrói destinos pré-concebidos e expectativas consolidadas, possibilitando certa consciência crítica que resiste ao ajustamento de modos de pensar e agir naturalizados. A condição nômade produz a tentativa de escapar de alguns códigos e convenções ao mesmo tempo em que se aprisiona em outros. Estar em processo de deslocamento tende a não privilegiar fixação e estabilidade. É uma tentativa de desconstruir identidades fixas, resistindo às maneiras dominantes de pensar como devo ser mulher. “Assim, o nomadismo refere-se ao tipo de consciência crítica que resiste a se ajustar aos modos de pensamento e comportamento codificados” (BRAIDOTTI, 2002, p. 10). Sendo as representações atribuições de sentidos produzidas socialmente, interajo, produzo, aproprio-me, resisto e negocio minha identidade feminina entendendo que “para que algumas delas [representações] se tornem hegemônicas, há vários investimentos de poder que as legitimam como ‘verdade’” (XAVIER FILHA, 2012, p. 642).

Artistei os caminhos na produção de uma poética que envolveu histórias de vida e reflexões nos processos de ensinar e pesquisar. As tramas nas fotografias de família revelaram-se inseparáveis dos planejamentos de aula e das escolhas metodológicas de pesquisa, pois “as artes, então, criam, alimentam e fortificam possibilidades transformadoras de pesquisa e de docência” (TOURINHO, 2013, p. 64). Junto com as estudantes compreendi que nossa formação profissional estava atrelada ao ensinar, aprender, pesquisar e artistar. E ainda, que “a docência é uma prática atrelada à pesquisa e, ao mesmo tempo, de que a pesquisa é uma prática que fundamenta, organiza e renova a docência” (TOURINHO, 2013, p. 64).

A relação da artografia neste conjunto de ideias não vê separações entre processos de criação poética, práticas de ensino/aprendizagem e pesquisa. Com linhas, agulhas e fotos busquei eternizar este tempo em que uma “subjetividade nômade feminina” ganhou espaço e forçou novos entendimentos sobre ser professora, pesquisadora e produtora de imagens, problematizando a atualidade a qual pertença. “Em outras palavras, o produto do trabalho não pode ser considerado fora das condições de sua produção. A prática e a produção compõem as duas faces da mesma moeda” (BOURRIAUD, 2011, p. 67).

Aprender e entender com as/os estudantes sobre seus processos de formação docente e criar estratégias de pesquisa narrativa artográfica foram formas de interpretar o mundo; de investigá-lo de maneira crítico reflexivo 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 este processo. Aprendi, por exemplo, que deveria priorizar o rompimento do planejamento das aulas – conteúdos e atividades – para a entrada de questões específicas trazidas 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 improvisado e a inventividade assumem-se, então, como palavras-chave a perseguir na formação de professores na contemporaneidade” (CHARRÉU; OLIVEIRA, 2015, p. 196). Considerando que “o ponto crítico da a/r/tografia é saber como desenvolvemos inter-relações entre o fazer artístico e a compreensão do conhecimento” (DIAS, 2013, p. 24) desenvolvemos uma pulsão frente aos processos de artista, pesquisar, ensinar e aprender.

Armei fraturas nos processos de ensinar e aprender ao capturar as experiências pessoais de gênero e sexualidades das/os estudantes e transformá-las em debates, relacioná-las com leituras, compará-las com outros marcos teóricos e torná-las ponto de partida para a produção de poéticas. Este caminho de produção de conhecimentos, priorizado pela educação da Cultura Visual, “exige, ainda, lidar com a multiplicidade de sentidos, significados e usos dessas experiências, entendendo-as sempre como trincheiras de nossas subjetividades, de nossos contextos, parcialidades e, também delírios” (MARTINS; TOURINHO, 2015, p. 137).

No contexto de formação destas estudantes o processo de criação artística estava atrelado a nomes renomados e legitimados 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 ao foco na docência. Uma das estudantes escreveu: *“nossas falas apenas ilustravam os caminhos iniciais de uma*

vida profissional e nossas experiências estavam subjugadas as experiências daqueles que fizeram, ganharam ou deflagraram histórias". Em outro encontro em sala de aula elas 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"*.

Junto com as oito colaboradoras deste estudo percebi a necessidade de uma formação pedagógica que priorize o protagonismo das/os estudantes. Natália, por exemplo, construiu uma personagem *drag*, revelou situações pessoais nas quais sofreu preconceito na escola quando adolescente e compreendeu que, enquanto professora, teria a atribuição de planejar aulas que abordem a temática da violência contra as mulheres e sujeitos não heteronormativos.

Neste mesmo caminho, Priscila fortaleceu sua fé, questionou os ensinamentos religiosos com os quais conviveu e assumiu que questões religiosas poderiam fazer parte de suas ações pedagógicas nas escolas. Entendeu que ao trabalhar com a perspectiva da Cultura Visual as suas versões de realidade, suas percepções de mundo são interpretações – instáveis e mutantes – e, "portanto, uma prática de produção de significado que depende do ponto de vista do observador/expectador em termos de classe, gênero, etnia, crença, informação, faixa etária, formas de lazer e demais experiências socioculturais" (MARTINS; TOURINHO, 2015, p. 141).

Tramei, intencionalmente, processos de ensino e aprendizagem, caminhos de pesquisa e ações poéticas. Tamar tornou-se metáfora para minhas ações como docente, pesquisadora e produtora de imagens e nesta pesquisa narrativa e artográfica tornou-se "dispositivo de existência" (BOURRIAUD, 2011). Ao tecer pontos e linhas com oito estudantes do curso de Artes Visuais encontrei pistas – mesmo que incompletas – para entender como acontece a formação de professoras/es para questões de gênero e sexualidades.

Narrativas de professoras/es e estudantes apresentam potencialidades como textos pedagógicos, mas, muitas vezes suas histórias não são registradas, dificultando a continuidade de reflexões sobre o próprio processo de formação docente. Por isso, construir e registrar experiências pessoais e práticas educativas possibilitou circulação de ideias, autorreflexão, continuidade das discussões com outros grupos de professoras/es e estudantes, inovação nas práticas pedagógicas, protagonismo político e legitimação destas profissionais como produtoras de conhecimentos e sua circulação nas redes de saber-poder.

Entre(tecemos) nossas histórias pessoais revivendo/relembrando fatos passados que nos constituíram como mulheres e profissionais da educação. Traçamos possibilidades e apropriações que legitimaram nossas ações pedagógicas para o trabalho com ques-

tões de gênero e sexualidades em espaços formais e não formais de ensino. Desalojamos visualidades comuns e criamos novos espaços de naturalização, pois discursos, mesmo que desviantes, geram novos aprisionamentos.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

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

BRAIDOTTI, Rosi. Diferença, diversidade e subjetividade nômade. In: Labrys, **Estudos Feministas** (revista virtual). Trad. Roberta Barbosa. N. 1-2, jul. / dez. 2002, p. 1-18.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”**. Traducción de Alcira Bixio - 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2002.

CHARRÉU, Leonardo; OLIVEIRA, Marilda. Sobre ensinar e aprender e sobre aprender e ensinar no campo das visualidades contemporâneas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **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.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 21-26.

EVANGELISTA, Olinda. A vida em Bordados. 37ª reunião da Anped, 2015. Acesso em: 25/01/2016, endereço: <http://37reuniao.anped.org.br/bordados-olinda-evangelista/>