

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS UFPE/UFPB

Ingrid Borba de Souza Pinto Domingos

**ALINHAVAR: POÉTICAS TÊXTEIS
E NARRATIVAS DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO EM ARTES VISUAIS**

Recife,
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS UFPE/UFPB

Ingrid Borba de Souza Pinto Domingos

**ALINHAVAR: POÉTICAS TÊXTEIS
E NARRATIVAS DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO EM ARTES VISUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPE/UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Artes Visuais.
Área de concentração: Artes Visuais e seus Processos Educacionais, Culturais e Criativos.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Luciana Borre Nunes

Recife,
2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Lílian Lima de Siqueira Melo – CRB-4/1425

D6718a Domingos, Ingrid Borba de Souza Pinto
Alinhavar: poéticas têxteis e narrativas docentes sobre a formação em artes visuais / Ingrid Borba de Souza Pinto Domingos. – Recife, 2022.
144f.: il., fig.

Sob orientação de Luciana Borre Nunes.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, 2022.

Inclui referências.

1. Artes Visuais e seus Processos Educacionais, Culturais e Criativos. 2. Pesquisa Narrativa. 3. Arte Têxtil. 4. Processos de Criação. I. Nunes, Luciana Borre (Orientação). II. Título.

700 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2022-123)

Ingrid Borba de Souza Pinto Domingos

**ALINHAVAR: POÉTICAS TÊXTEIS E NARRATIVAS
DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO EM ARTES VISUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPE/UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Artes Visuais.

Área de concentração: Artes Visuais e seus Processos Educacionais, Culturais e Criativos.

Aprovada em: 28/02/2022

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Luciana Borre Nunes – Orientadora
(Universidade Federal de Pernambuco)

Professora Doutora Maria Betânia e Silva – Membro Titular Interno
(Universidade Federal de Pernambuco)

Professora Doutora Vanessa Freitag – Membro Titular Externo
(Universidad de Guanajuato)

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de experienciar a vida e seus processos;

À minha mãe Juliana Borba pelo seu amor, força e apoio incondicional aos estudos;

Às mulheres da minha família pelo legado de lições sobre a vida;

À minha orientadora Luciana Borre pelos direcionamentos, exigências, generosidade e amizade que partilhamos ao longo de todo o processo de orientação;

As cinco estudantes colaboradoras da pesquisa, Letícia Melo, Alana Torquato, Mariana Albuquerque, Mayra Aparecida e Mellanie Nascimento, pela confiança de partilhar memórias e a dedicação em produzir poeticamente;

Ao meu companheiro Junior pela parceria e apoio;

Às instituições brasileiras de fomento e financiamento das bolsas de pesquisas CAPES/CNPQ;

Às professoras e os professores do Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais da UFPE/UFPB;

Ao grupo Tramações 3 pelas trocas e processos de criação;

Aos colegas de pós-graduação pela particular experiência de desafios e adaptações;

A todos que de alguma forma contribuíram para realização desta investigação.

“ Ser livre é ocupar o seu espaço de vida. ” (OSTROWER, 2014, p.165)

RESUMO

A investigação “Alinhavar: poéticas têxteis e narrativas docentes sobre a formação em artes visuais” trata de um processo de criação em arte têxtil que rememora e problematiza narrativas autobiográficas sobre a formação da docência em artes visuais. Deste modo, sob o aporte da abordagem a/r/tográfica alinharei as relações entre pesquisa autobiográfica, práticas contemporâneas em arte têxtil e a formação docente, perguntando quais sentidos sobre a docência artista posso construir em relação às narrativas de professoras de artes visuais em processo de formação inicial? Tive como objetivos específicos: 1) desenvolver o processo poético têxtil *Alinhavar* por meio de relações artístico- pedagógicas com cinco estudantes do curso de Artes Visuais – Licenciatura da UFPE; 2) refletir sobre as possíveis aproximações das narrativas autobiográficas na formação docente e; 3) compreender a partir das partilhas poéticas e narrativas os caminhos de uma docência artista. Perpassei por reflexões teóricas sobre Processos de Criação (OSTROWER, 2014); Pesquisa Narrativa (MARTINS; TOURINHO; SOUZA, 2017) e Saber-Fazer Docente (TARDIF, 2002) para embasar as narrativas compartilhadas na poética têxtil com as cinco estudantes em formação. Tive por caminhos interpretativos perceber a construção de sentidos da docência artista baseada na narratividade e nos processos de criação demonstrando como os processos de formação docente podem ser uma artesanania de saberes.

Palavras-Chave: Pesquisa Narrativa A/r/tográfica; Gênero e Educação; Arte Têxtil; Processos de Criação; Cultura Visual.

ABSTRACT

The research “Alinhavar: textile poetics and teaching narratives about training in visual arts” deals with a process of creation in textile art that recalls and problematizes autobiographical narratives about the training of teaching in Visual Arts. In this way, under the contribution of the a/r/tographic approach, I strung the relationships between autobiographical research, contemporary practices in textile art and teacher training, asking what meanings about artist teaching I can build in relation to the narratives of visual arts teachers in the process. of initial training? I had as specific objectives: 1) to develop the textile poetic process *Alinhavar* through artistic-pedagogical relationships with five students of the Visual Arts course – UFPE degree; 2) reflect on the possible approximations of autobiographical narratives in teacher education and; 3) to understand from poetic and narrative sharing the paths of an artist teaching. I went through theoretical reflections on Creation Processes (OSTROWER, 2014); Narrative Research (MARTINS; TOURINHO; SOUZA, 2017) and Knowledge-Doing Teacher (TARDIF, 2002) to support the narratives shared in textile poetics with the five students in training. Through interpretive paths, I had to perceive the construction of meanings of artist teaching based on narrativity and on the processes of creation, demonstrating how the processes of teacher training can be an artisanship of knowledge.

Keywords: Narrative Research A/r/tographic; Gender and Education; Textile Art; Creation Processes; Visual Culture.

SUMÁRIO

1	ENTRE LINHAS E ESCRITAS: CAMINHOS PARA INVESTIGAR.....	09
2	AS LINHAS QUE TECEM AS MEMÓRIAS.....	23
2.1	Relatos têxteis: uma contextualização das “Viradas Epistemológicas” do conhecimento pós-moderno.....	24
3	AS LINHAS QUE CRIAM POÉTICAS DE SI.....	39
3.1	História e materialidade das artes têxteis.....	40
3.2	Os relatos autobiográficos, a cultura visual e as questões de gênero no campo têxtil.....	45
4	A COSTURA SENSÍVEL DE NÓS.....	58
4.1	Costuras poéticas e autobiográficas na pesquisa em artes.....	59
4.2	Retalhos metodológicos da investigação.....	66
4.3	Pesquisa viva em prática e autobiografia docente.....	70
4.4	Partilhas poéticas e autobiográficas sobre a docência artista	97
5	AS ENTRELINHAS NARRATIVAS.....	00
5.1	A construção da docência artista entre os dissensos narrativos da formação.....	01
5.2	As visualidades pelas quais me espelho: experiências atravessadas por outros docentes.....	116
5.3	Caminhos de uma docência a/r/tográfica: a construção da narratividade na formação docente.....	127
6	ARREMATES.....	133
	REFERÊNCIAS.....	138
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	143

1 ENTRE LINHAS E ESCRITAS: CAMINHOS PARA INVESTIGAR

As inquietações desta investigação de mestrado estão imersas nos campos dos estudos de gênero, educação, processos de criação contemporâneos em arte têxtil no contexto da pós-modernidade. Os objetivos e intenções partem de confrontos entre as experiências autobiográficas vividas durante a minha formação como artista, pesquisadora e professora no curso de Artes Visuais - Licenciatura - da UFPE, bem como, nas vivências profissionais adquiridas após esse processo.

Durante o curso de Artes Visuais- Licenciatura participei e desenvolvi o projeto de iniciação científica intitulado: “*Desalinhos: Experiência A/r/tográfica sobre Formação de Professoras/es e Questões de Gênero*” que buscou examinar como aconteceu o meu processo de formação docente para questões de gênero e sexualidades a partir da poética *Desalinhos*.

Desalinhos trata-se de uma série de 6 imagens com meus exames de ultrassom que passaram pela intervenção da técnica do bordado livre para contar memórias pessoais e outras narrativas de vidas femininas ligadas a mim. A partir da necessidade de criar artisticamente uma poética que relatasse momentos que fizeram parte da minha identidade e autobiografia, questionei-me: 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 produção dessa poética procurou repensar e questionar a construção da minha identidade como mulher por meio do corpo. Durante o percurso criativo desenvolvi um processo artístico dentro das práticas contemporâneas em Arte Têxtil. A produção se entendeu inserida também no campo das discussões teóricas contemporâneas feministas. Esses dois campos buscam outras possibilidades narrativas e processuais em contraponto ao modo estabelecido e tradicional de se fazer arte. Além de elaborarem outras propostas artísticas que criam relações estéticas, políticas e éticas (TVARDOVSKAS, 2015).

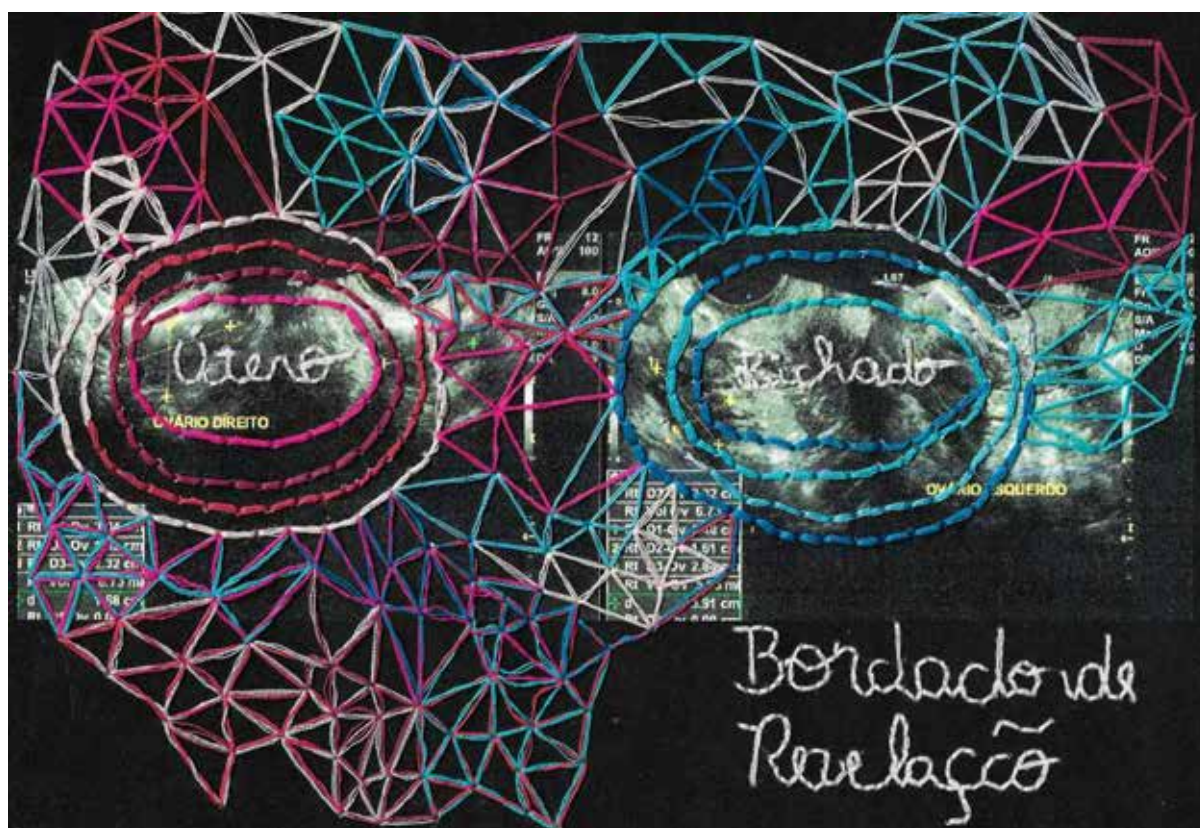


Figura 1: “Bordado de revelação”, Ingrid Borba, Série Desalinhos, Bordado sobre papel, 2018.



Figura 2: “Tempo e dinheiro”, Ingrid Borba, Série Desalinhos, Bordado sobre papel, 2018.



Figura 3: “Tábua de Pirulito”, Ingrid Borba, Série Desalinhos, Bordado sobre papel, 2018.



Figura 4: “Você continua virgem?”, Ingrid Borba, Série Desalinhos, Bordado sobre papel, 2018.



Figura 5: “Porcarias para ela”, Ingrid Borba, Série Desalinhos, Bordado sobre papel, 2018.



Figura 6: “Sangrei”, Ingrid Borba, Série Desalinhos, Bordado sobre papel, 2018.

A série *Desalinhos* participou da exposição coletiva: *Tramações (2ª edição)*¹, na Galeria Capibaribe, em 2018, e foi dispositivo reflexivo de ações pedagógicas executadas durante os meus estágios curriculares obrigatórios, na educação formal e não-formal.

Ao final desse percurso de produção e atuação docente verifiquei nas ações e no compartilhamento de experiências com grupos diversos não só a necessidade de se trabalhar e compreender as relações de gênero, sexualidades e diversidade, mas também o desejo de aprofundamento pessoal, de estudos, e de abordagens específicas para esses temas na formação docente. Considerando que tais assuntos encontram-se em processo de visibilização nos conteúdos curriculares e disciplinares previstos para a formação de professoras/res, compreendi que um estudo como este pode contribuir com possíveis mudanças no curso de graduação em Artes Visuais. E objetivando criar material de referência que contribua com estudos sobre formação inicial de professores para questões de gênero e sexualidades a artista e professora do curso de Artes Visuais, Luciana Borre, aponta que a experiência de *Desalinhos*:

Demonstra 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 trazida na poética relacional e intensifica interações complexas abertas à diferença (BORRE, 2020, p. 128).

A partir dessas premissas e de minha atuação profissional nas escolas percebi de onde partiram os reconhecimentos identitários que carrego como indivíduo. Ser mulher é a primeira identidade pela qual me reconheço no exercício da profissão como professora de Artes Visuais. Talvez por isso, também foi a partir dessa identidade que vivenciei os primeiros confrontos com as/os estudantes e agentes escolares. No ambiente educativo, tinha noção de que ocupava um local que fora idealizado como o mais adequado para a atuação feminina. Nele observei as marcas dessa constituição histórica e papéis de representação do que é ser uma boa professora. Essa representação foi constituída por modos de ser que contornam e delimitam traços que devem transparecer sabedoria, gentileza, controle disciplinar, virtuosidade e descaracterização das sexualidades (LOURO, 2016).

¹ O registro do processo de criação de *Desalinhos*, bem como a experiência na exposição coletiva *Tramações 2ª edição*, encontra-se publicado em formato de artigo no ebook: *Tramações (2ª edição): sobre as visualidades em queda*. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/16-DdxKT9PLivwIRon_tnNYshRIGC2Mqg/view.

Os 10 mandamentos da professora



1. Sede justa e bondosa
2. Sede formadora dos alicerces da nação
3. Pregai e ensinais hábitos de higiene
4. Incutidei o exercício físico bem dosado
5. Não julguei as crianças
6. Observa e guia todas as crianças
7. Nunca humilheis uma criança achada em culpa
8. Dai-lhes bons exemplos de moral
9. Sede afetuosa e amiga
10. Pregai o amor à Pátria

para tia Jô e tio Jua

Figura 7: “Professoras Dóceis” Ingrid Borba, Toalha bordada em tecido de algodão, 2018.

A toalha de bordado *Professoras Dóceis*² é uma poética artística que também fez parte de *Tramações* (2ª edição) e da minha pesquisa no campo das Artes Têxteis. Ao estudar a história do Currículo de Artes no estado de Pernambuco, encontrei o recorte de um documento publicado no livro *O ensino normal de Pernambuco*, escrito pelo médico e professor Ulisses Pernambucano. O documento escrito e publicado na década de 20 orientava regras, a partir de mandamentos, para o comportamento e comprometimento profissional do exercício do magistério³. A produção da toalha também buscou remeter a minhas vivências e memórias no âmbito familiar onde todas as mulheres próximas a mim possuem o magistério por formação e profissão. Esse trabalho poético fez parte do material bibliográfico *Sem Mandamentos: conversas de estágio em Artes Visuais, Dança e Teatro*⁴ e contribuiu para reflexões em torno das experiências iniciais de estágio na formação docente, como foi apontado por Borre, Silva e Romero no seguinte parágrafo:

Ingrid Borba encontrou este registro no arquivo das inúmeras mulheres professoras de sua família, percebendo-se imersa nesses tipos de mandamentos questionou: 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 professores na contemporaneidade? Quais desses mandamentos ainda permeiam atuações pedagógicas e a quem pode interessar? (BORRE; SILVA; ROMERO; 2018, p. 8).

A profissão docente possui representações construídas historicamente, culturalmente e socialmente. Nesses papéis estão presentes as narrativas e trajetórias dos professores/as e estas também representam características e modos que os/as definem como professores/as pertencentes a um grupo (LOURO, 2016). A escola é também um ambiente de recorte da sociedade na qual estamos inseridos e é nesse contexto que são realizados significativos reconhecimentos e construções de gêneros e de sexualidades.

Ao me reconhecer professora imersa nas narrativas construídas historicamente, percebi que as minhas ações pedagógicas, artísticas e de pesquisa caminhavam juntas dentro dos estudos das pedagogias feministas. Essas pedagogias procuraram apontar alternativas e

² *Professoras Dóceis* compõem também um ensaio visual de 17 imagens artísticas-reflexivas sobre as teorias do currículo e suas aproximações com a cultura. Encontra-se publicada em um capítulo do livro: SILVA, Maria Betânia (Org.). **Raspando as tintas com que me pintaram**. Recife: Ed. UFPE, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1uwaWkgiZX2y6BEMzZZ-d0OfHD1gTmW10/view>

³ É importante contextualizar que no final do século XIX no Brasil foi permitida a entrada de mulheres na profissão docente. Gradualmente, essa prática se “feminizou” criando modos de ser professora e todo um repertório cultural e visual que perpassa nossas atividades docentes atuais.

⁴ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1cU--L8t8x-zk6l47ZdslN5YaHIU7XpDn/view>

estratégias para repensar e deslocar as desigualdades de gênero, sexualidades e estruturas de poder e saber nos espaços educativos.

Diante do contexto de experiências relatadas, percebo-me em um local de compreensão, interpretação e construção de sentidos para a prática docente. Faço isso investindo nas narrativas de professoras/es como estratégia de formação docente, pois a pesquisa narrativa emprega ênfase ao autobiográfico e apropria-se das memórias, da escrita de si e dos diários como dispositivos investigativos.

Deste modo, a prática narrativa torna visível a diversidade dos significados humanos entremeando aspectos da vida íntima com a história social. Destaca também as subjetividades na produção de conhecimento, caracterizando aos procedimentos de pesquisa alternativas que podem ser imaginativas e criativas, intencionam legitimar as distintas experiências que permeiam o pensamento cultural e social (MARTINS; TOURINHO; SOUZA, 2017).



Figura 8: “Memorial Imagético de Pesquisa” Ingrid Borba, 2020. Toalha bordada em tecido de algodão.

A partir desses caminhos, imersa na Pesquisa Narrativa A/r/tográfica, busco a oportunidade de construir conhecimentos sobre a docência artista em relação com as narrativas de professores/as em processo de formação. Tenho então a seguinte pergunta de pesquisa: quais sentidos sobre a docência artista posso construir em relação às narrativas de professores/as de

artes visuais em processo de formação inicial? Senti que neste novo processo poético busquei aspectos relacionais. Para isso, compartilhei processos poéticos e educativos com outras mulheres que estão em processo de formação docente. Desejei falar sobre minhas inquietações, materializando em imagens bordadas, para ser influenciada e redirecionada pelas aprendizagens de outros sujeitos que, próximas a minha realidade, tiveram muito a relatar. Com esse propósito, produzi a poética *Alinhavar* que se tratou de cinco imagens bordadas no tamanho A5, 21,0 por 14, cm, costuradas com tecido, contando com pequenas narrativas escritas em cartas enviadas junto aos bordados em um envelope. A intenção dessa poética foi criar aspectos relacionais ao trocar intervenções artísticas com as 5 participantes da pesquisa. Desta maneira, também adicionei ao envelope materiais de costura para serem utilizados pelas participantes. Entreguei os envelopes com imagens, já bordadas por mim, partilhando narrativas sobre situações que relatam dissensos autobiográficos da formação docente. Esses retalhos ficaram de posse de cada participante, durante o período de duas semanas, onde as mesmas foram instigadas a reconstruir e partilhar memórias comigo, intervindo artisticamente e participando assim do processo de criação poético. Ao final do período de troca, juntei os retalhos narrativos e arrematei caminhos interpretativos para pesquisa. Esse procedimento teve por objetivo identificar quais os sentidos estão sendo construídos nos processos de formação da docência artista.

Buscando direcionamentos, lacunas e suportes para a investigação, realizei uma revisão da produção de pesquisas, durante os períodos de 2010 a 2020, para entender o contexto histórico-cultural em que esta investigação está inserida. Selecionei teses e dissertações produzidas nas instituições e universidades brasileiras publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, BDTD, e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Na busca inicial não encontrei pesquisas com o recorte específico do tema: narrativas poéticas têxteis sobre a docência artista na formação inicial. Então dividi as pesquisas em três grupos de palavras-chaves nas áreas de Artes Visuais e de Educação. Eles foram assim divididos: 1) A/r/tografia e Pesquisa Narrativa; 2) Formação Docente em Artes Visuais; e 3) Arte Têxtil e Processos de Criação. Nessa busca, pude verificar uma grande diversidade de pesquisas, entre teses e dissertações, que utilizam as abordagens a/r/tográficas e narrativas para compreensão da atuação docente. Também encontrei investigações que empregam os processos de criação poética como métodos investigativos para responder inquietações e os objetivos de pesquisa. Por essas razões, os seis trabalhos selecionados para construir diálogos com esse estudo caminhavam nas relações entre a prática de pesquisa, a prática docente e a produção poética.

Assim, houve pontos de identificação nos estudos selecionados que me levaram a uma leitura mais aprofundada das pesquisas para construir aproximações e referências com o que eu estava desenvolvendo. Alguns desses pontos foram: a utilização de escrita em primeira pessoa, o uso de entrevistas narrativas e relatos autobiográficos para construção de conhecimento, produção de diários, imagens ou artefatos visuais como metodologia, a incorporação de aspectos como a memória, os afetos, as experiências de vida e a subjetividade nos estudos sobre a docência e, por fim, a criação poética e estética como ênfase de pesquisa em artes.

Utilizando esses pontos de identificação tive como referências de pesquisas para as temáticas da a/r/tografia e da pesquisa narrativa (MACHADO, 2016), (ASSIS, 2016) e (CHAUTZ, 2017). Os processos investigativos da minha pesquisa estão apoiados na abordagem a/r/tográfica propondo o entre saberes das minhas práticas artísticas, pedagógicas e de pesquisa. Portanto, a dissertação de mestrado “Diários A/r/tográficos: narrativas imagéticas em movimento” (MACHADO, 2016), desenvolvida na linha de pesquisa Ensino da Arte e Educação Estética do PPGAV da Universidade Federal de Pelotas, aponta o papel e importância dos registros e das imagens na construção de sentidos na formação docente. A autora mostra como criou diários imagéticos e narrativos para produção de dados durante a pesquisa. Além de, abordar como a prática de registro dos diários a/r/tográficos se torna um local de confissão onde, podemos criar reflexões sobre nossos desejos, identificações e conhecimentos estético/sensível na prática docente. A partir desta leitura, fiquei instigada a também produzir diários imagéticos têxteis com as cinco estudantes do curso de Artes Visuais da UFPE.

Fernando Hernández (2013) analisa que a perspectiva metodológica da a/r/tografia, na pesquisa em arte, surge com a “Virada Narrativa” das pesquisas em Ciências Sociais. Essa virada questionou as formas de se pensar os procedimentos científicos incorporando as narrativas de vida como uma abordagem teórico-metodológica para criação de práticas pedagógicas e de pesquisa a partir das vivências, das memórias e do cotidiano. Deste modo, a dissertação “Abrindo os cadernos da professora que pesquisa a própria prática: escrita narrativa e produção de conhecimento (CHAUTZ, 2017), produzida na linha de pesquisa em Formação de Professores e Trabalho Docente do PPG em Educação da Universidade Estadual de Campinas, dá direcionamentos na pesquisa narrativa a partir das reflexões da própria autora ao meta narrar seu cotidiano e prática pedagógica. A pesquisa narrativa vem apontando mudanças nas formas de produzir e interpretar saberes na medida em que nos narramos.

No campo da Arte e da Arte/educação a pesquisa narrativa se alia à prática a/r/tográfica e adiciona a essa abordagem elementos performativos, subjetivos e imagéticos como elementos do campo artístico, que não estão separados das nossas posições de pesquisa e da nossa atuação enquanto artistas e docentes. A tese de doutorado “Casa como Museus: narrativas afetivas de professores de artes visuais” (ASSIS, 2016) foca no desenvolvimento narrativo em primeira pessoa e na escrita poética para resignificar a autobiografia docente. A pesquisa realizada na área de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte do PPGE/UNICAMP, reflexiona também sobre os objetos biográficos e memória como mecanismos de compreensão de si e do outro. O autor conclui que a memória e as histórias de vida são um fenômeno de subjetivação e partilha de imagens que estão inseridos na cultura, na sociedade, na política e nas sexualidades. E que todos esses aspectos em conjunto fazem parte das narrativas que compõem o “museu pessoal” da trajetória de formação dos professores.

Deste modo, a temática de formação de professores em artes visuais foi outro ponto importante para a contextualização dessa investigação, pois procurei conhecer os sentidos que estão sendo construídos na formação da docência artista. Assim, costurei referências para estudos da formação docente em artes visuais com a tese de doutorado “Mo(vi)mentos Autobiográficos: historiando fragmentos narrativos de experiência de vida docente e discente em artes visuais” de (FERREIRA, 2015). O estudo foi realizado e defendido no programa de pós-graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. O autor utiliza a metáfora chave do espelho retrovisor para observar as imagens construídas na memória que escapam da nossa visão central, mas que fazem parte dos nossos percursos de vida e formação. Utilizando a metodologia narrativa autobiográfica ele rememora eventos para compreender como e porque se tornou professor de artes visuais. Sob essa abordagem metodológica Ferreira ainda aponta como as histórias de vida e o movimento da construção de uma arqueologia de si influem nas aprendizagens do saber- fazer docente.

Em diálogo e observação com referenciais citados percebo, na construção do estado da arte, que não há estudos que utilizem procedimentos poéticos têxteis como método de pesquisa para conhecer saberes da formação docentes. Também observo que os recortes e procedimentos metodológicos dos estudos não estão voltados para a prática da a/r/tografia como possibilidade de atuação docente engajada em processos de criação. E esse é um direcionamento que ambiciono tomar na construção dessa dissertação através da produção de poéticas têxteis que criem narrativas sobre a docência como processo de criação.

Para refletir sobre meus objetivos, procurei trabalhos que aprofundem teorias sobre a prática das artes têxteis. Em um primeiro momento, identifiquei vários trabalhos sobre a temática voltados para o campo de estudos da moda e do design. Não havia nenhum estudo sobre arte têxtil nas áreas de educação ou arte/educação. Encontrando por fim a dissertação, na área da teoria e interfaces epistêmicas da arte do PPGA da Universidade Federal do Pará, “Tramas invisíveis: bordando a memória do feminino no processo criativo” (SOUZA, 2019). O trabalho enfoca na prática contemporânea do bordado, como um processo criativo subversivo, que revisita a historiografia da arte feminina pelos locais da memória e das invisibilidades epistemológicas. Constitui assim, um referencial significativo para compreender o que se vem pesquisando sobre arte têxtil nas artes visuais.

A busca de estudos sobre Processos de Criação foi contemplada pela dissertação “Arqueologias Íntimas e Registros Poéticos: um percurso de mapeamento da autoimagem feminina” (DAIELLO, 2019). A pesquisa, que foi produzida na Universidade Federal de Pelotas no PPGAV, está imersa na área de Processos de Criação e Poéticas do Cotidiano, onde a autora se propôs a criar um dispositivo chamado *Caixa-Uteros*. O mesmo teve por objetivo mapear a autoimagem feminina por meio de uma poética compartilhada com um grupo de seis mulheres. A partir de um processo de criação a pesquisa reflete sobre a produção de subjetividades femininas contemporâneas e seus desdobramentos políticos.

As leituras dos estudos citados contribuíram para a investigação como forma de conhecer o que já foi produzido sobre as áreas de estudos elencadas. Além disso, os acompanhamentos dos caminhos percorridos pelos pesquisadores me ajudaram a visualizar diferentes formas de trabalhar com as abordagens narrativa a/r/tográfica, soluções para lidar com a produção de dados e referenciais teóricos para construir diálogos e interpretações com os pontos que se desenvolveram na pesquisa. Um outro aspecto observado durante a construção do estado da arte foi a brecha para pesquisar narrativas da formação a partir de um processo de criação têxtil, ponto que desenvolvi neste estudo.

Deste modo, a leitura dos dois últimos estudos, trouxeram por contribuição a importância que, para desenvolver uma pesquisa que tem por foco uma construção poética, necessitei elaborar pontes e referências com artistas que trabalham com arte têxtil.

A poética têxtil contemporânea abarca possibilidades criativas que tratam desde memórias, experimentações materiais, reconstrução de sentidos, relações com o corpo e com

os desejos até a criação de espaços de reinvenção ética e subjetiva (TVARDOVSKAS, 2013). Nessas linhas de criação podemos citar o nome de várias artistas que representam referências imagéticas e conceituais para essa pesquisa: Rosana Paulino, Cristina Salgado, Ana Miguel, Silvia Gai, Karina Maddonni, Vanessa Freitag, Karen Dolorez, Clara Nogueira, Sheila Hicks e Suzanna Scott. Das artistas citadas escolho Karina Maddoni como referência poética inicial para pensar meus caminhos de produção artística.

Karina Maddoni é uma artista visual argentina, curadora independente e professora na Faculdade de Arquitetura e Desenho da UADE em Buenos Aires. Trabalha no campo das artes têxteis e já foi artista convidada para integrar a VI Bienal Internacional de Arte Têxtil em Montevideo, Uruguai, 2017. Sua obra *La Hostilidad* (2017- 2019) esteve exposta na Faculdade de Arquitetura e Desenho, na Casa da Cultura da cidade de Río Cuarto, Córdoba), no Museu de Arte Contemporânea de Montevideo, na VI Bienal de Arte Têxtil e na Exposição Tramações 3ª edição- A memória e o Têxtil. Essa instalação é composta por 6 vestidos em sacolas fechadas a vácuo que expõem narrativas de memórias da dor em ambientes hospitalares. Os corpos que habitam as vestimentas da instalação estão ausentes e deste modo, falam como o têxtil pode operar com os nossos sentidos. O trabalho da artista consistiu em um referencial poético para que pudesse pensar nas materialidades têxteis e suas relações com as nossas narrativas cotidianas. Sua poética também contribuiu para que pudesse refletir sobre as relações do têxtil com as memórias e como estas podem ser atravessadas por diferentes contextos. Segundo a artista: “o têxtil é um suporte privilegiado para a memória. Um lugar que já tem uma estrutura real e conceitual preparada para abarcar memórias” (MADDONNI, p.15, 2021). Desta maneira, observo a partir das reflexões de Karina, em torno da poética *La Hostilidad*, meios de construir poeticamente narrativas têxteis que são permeadas por memórias sociais e afetivas.

Ancorada nos dados preliminares da pesquisa e sob os aportes teórico e artísticos percorridos, meus objetivos específicos para o desenvolvimento deste estudo foram: 1) Desenvolver o processo poético têxtil *Alinhavar*, por meio de relações artístico- pedagógicas com cinco estudantes do curso de Artes Visuais - Licenciatura; 2) Refletir sobre as possíveis aproximações das narrativas autobiográficas na formação docente e; 3) Compreender a partir das partilhas poéticas e narrativas os caminhos de uma docência artista.

A abordagem a/r/tográfica então, se configurou como o aporte necessário para a produção de dados da dissertação que ocorreu por meio da criação de cinco imagens bordadas que compuseram a poética têxtil *Alinhavar*. Utilizei a técnica do bordado livre como “suporte

subversivo" (SOUZA, 2019) para conhecer, partilhar memórias e desenvolver processos criativos com linhas e tecidos que caminhe nos trânsitos entre ser docente, artista e pesquisadora.

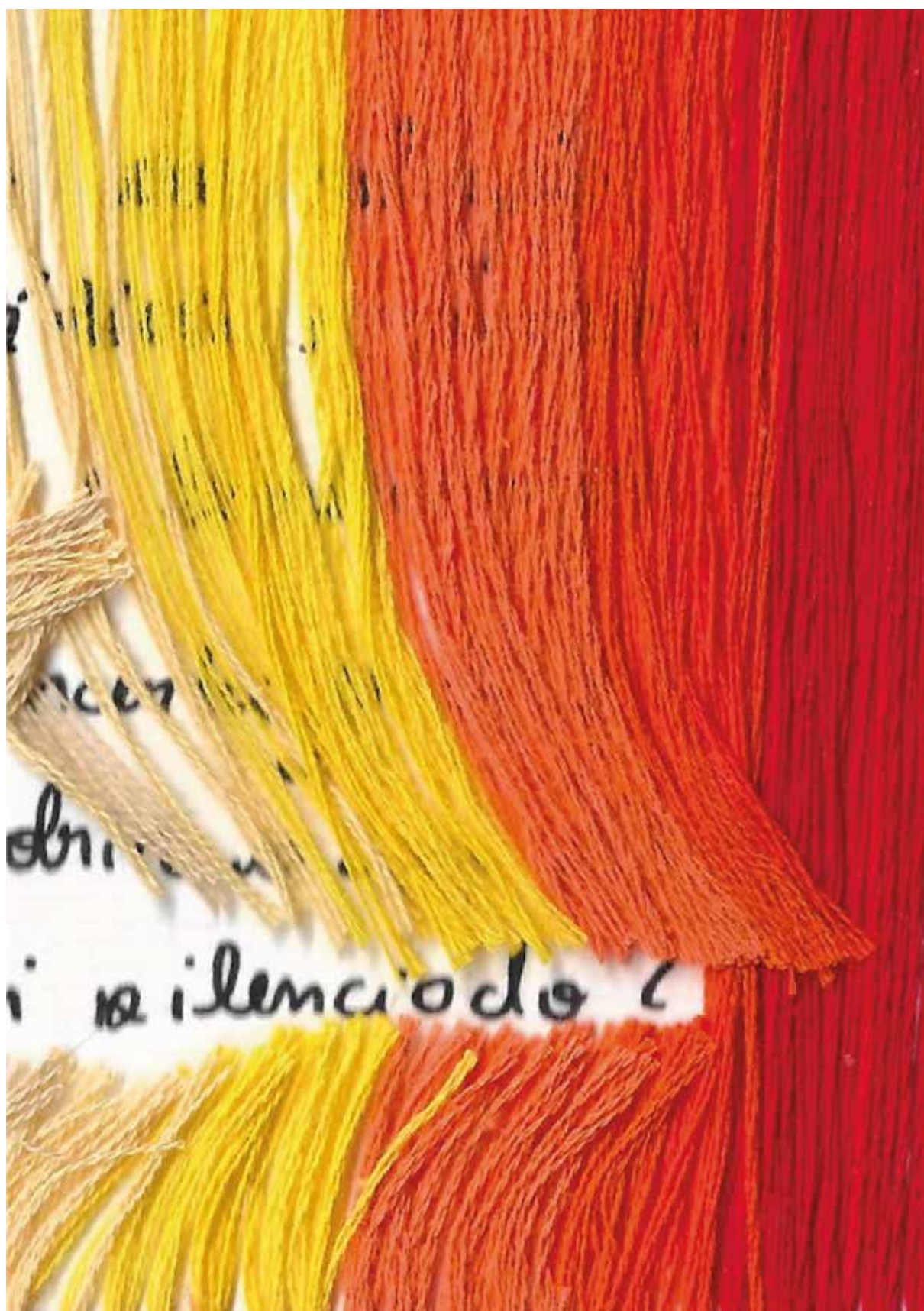
Organizei a apresentação desta investigação em quatro linhas narrativas que buscaram alinhar os sentidos da docência artista. Na primeira parte “As linhas que tecem as memórias”, rememorei acontecimentos autobiográficos que me ajudaram a construir quatro relatos têxteis, que foram contextualizados com os aspectos teóricos das chamadas “viradas epistemológicas” na pós-modernidade. Observo então, como essas “viradas” estruturam outras maneiras de produzir o conhecimento científico.

Dando continuidade às costuras de relatos na parte “As Linhas que Criam Poéticas de Si”, discorri sobre a história das artes têxteis e como sua materialidade está ligada ao desenvolvimento de saberes cotidianos apreendidos nas narrativas de vida. Desenvolvo também, uma escrita, sobre a construção do conhecimento têxtil com o feminino e suas relações, na contemporaneidade, com campo da pesquisa narrativa (MARTINS; TOURINHO; SOUZA, 2017), os processos de Escrita de Si (FOUCAULT, 2014) e discussões de gênero na arte.

Na terceira linha narrativa, “A Costura Sensível de Nós”, abordei os contextos da Pesquisa Educacional Baseada em Artes (DIAS; IRWIN, 2013) bem como, os fluxos híbridos de experimentação da docência como um meio artístico. Deste modo, observei como os procedimentos poéticos metodológicos de dados de pesquisa estiveram alinhados ao panorama conceitual de pós-autonomia da arte (CANCLINI, 2016); estética da iminência (CANCLINI, 2016); e partilha do sensível (RANCIÈRE, 2012).

O último fio condutor, “As Entrelinhas Narrativas”, expõe e problematiza os resultados do procedimento poético metodológico com as cinco estudantes do curso de Artes Visuais-Licenciatura. Nesse ponto, trago os três caminhos interpretativos estabelecidos para a investigação em confronto com as teorias dos saberes da formação docente (TARDIF, 2002); e da A/r/tografia (DIAS; IRWIN, 2013).

2 AS LINHAS QUE TECEM AS MEMÓRIAS



Antes de iniciar essa escrita, questionei: O que havia sido silenciado? Como poderia investigar problematizando as certezas construídas em torno da formação docente? Onde um devir poético têxtil poderia me levar? Levantei essas e muitas outras questões para investigar sobre os sentidos da docência artista. Percebo que esses primeiros questionamentos dispararam memórias que estão descritas no item 2.1) Relatos Têxteis: Uma contextualização das “Viradas Epistemológicas” do conhecimento pós-moderno. Tais lembranças, foram compreendidas e contextualizadas com as cinco viradas do conhecimento pós-moderno. Discorro assim, como esse panorama conceitual auxiliou as formulações e atribuições de sentidos para a presente investigação.

2.1 Relatos Têxteis: uma contextualização das “Viradas Epistemológicas” do conhecimento pós-moderno

*A mão da mulher tem olheiros nas
pontas dos dedos: risca o pano, enfia a agulha,
costura, alinhava, pesponta, chuleia, cerze,
caseia. Prende o tecido nos aros do bastidor: e
tece e urde e borda.*

(BOSI, 1994, p.470)

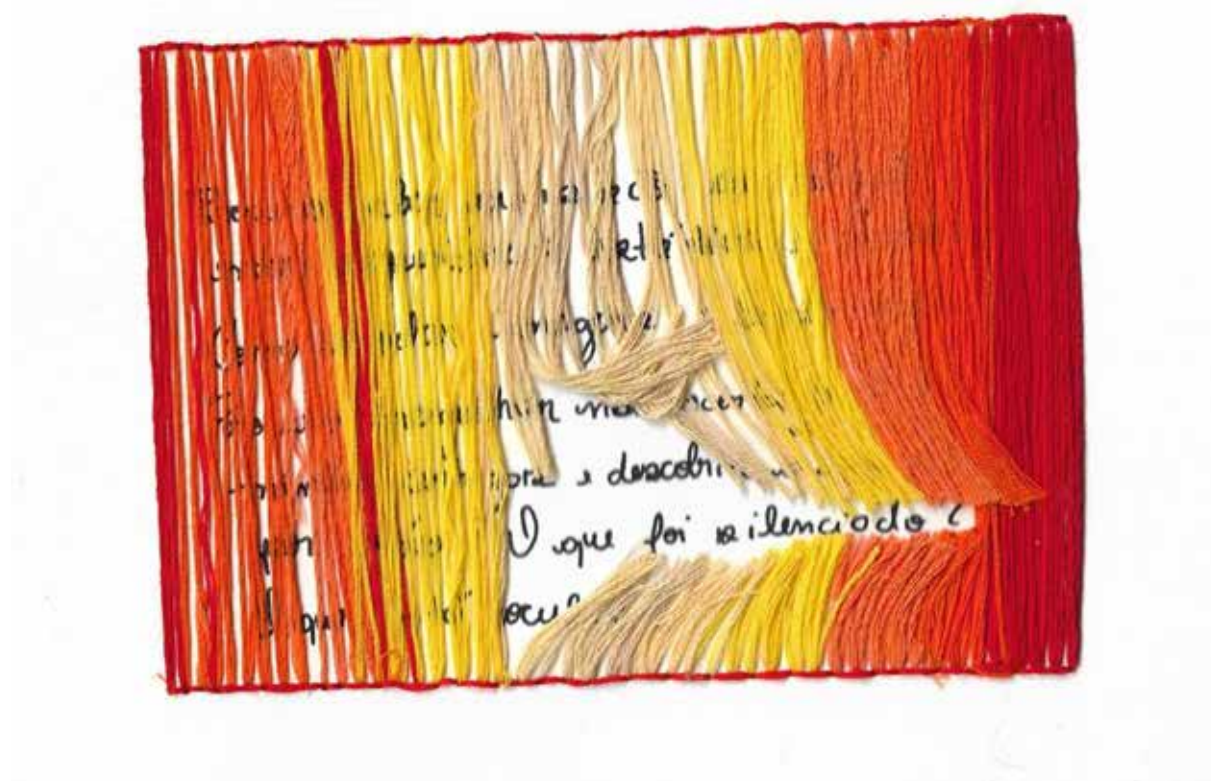


Figura 9: “Corte o Silêncio” Ingrid Borba, diários de criação, 2020, bordado sobre escrita.

Caminhar pela pesquisa narrativa autobiográfica e dar forma às minhas memórias são os pontos de partida dessa investigação em Artes Visuais. Mergulhar numa pesquisa pelo viés de nossas próprias experiências é um aspecto que tem emergido, cada vez mais, desde a “Virada Cultural” (HALL, 1997) nos campos das ciências sociais e humanas. Essa Virada representa uma mudança cultural global e epistemológica que reconfigurou elementos que foram invisibilizados na construção do pensamento crítico científico. A cultura, neste paradigma, é entendida no interior de posições discursivas e de narrativas dos sujeitos dentro das suas relações de conhecimento, interpretações e contextos. Difere, portanto, de concepções modernas que atribuem à Cultura o sentido de virtuosidade e civilidade produzida pelo homem, onde a humanidade alcançaria uma “elevação cultural” a partir de um único modelo educativo. Acerca dessas concepções Veiga Neto coloca que:

Aceitou-se, de um modo geral e sem maiores questionamentos, que a cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor - fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc. Nesse sentido, a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade. Assim, a Modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural (VEIGA, 2003, p. 7).

Assim, as discussões da chamada “Virada Cultural” desconstroem estes entendimentos para abarcar as noções sócio-históricas na produção de culturas. Trazem consigo também, o conceito de identidade como um ponto central para a análise da crise dos discursos e descontinuidades das sociedades modernas. A identidade, anteriormente concebida como inerente e unificada, se mostra cada vez mais em crise, movimentando categorias culturais de gênero, etnia, classe social, nacionalidade, sexualidades e outros aspectos que constituem as subjetividades humanas.

As ações sociais, partindo dessa análise cultural, são carregadas de significações e sentidos que se tramam e moldam nossos modos de vida, nossas identidades e subjetividades. Stuart Hall (1997, p. 26) afirma que “as identidades surgem de diálogos entre conceitos e definições que são representadas para nós pelos discursos de uma cultura”. Deste modo, para o autor, existem três conceitos de identidades que foram elaborados em busca de se compreender os sujeitos e suas atuações em variados momentos históricos. Estes seriam: 1) o sujeito do iluminismo; 2) o sujeito sociológico; 3) o sujeito pós-moderno. O primeiro conceito de identidade baseava-se no iluminismo onde, os seres humanos seriam dotados de consciência e razão e estas constituíam um núcleo essencial e intrínseco à existência do indivíduo. O sujeito

sociológico surge das complexidades sociais advindas da revolução industrial. O núcleo essencial do indivíduo é formado pelas relações sociais nas quais ele/ela habita. Existe nessa concepção de identidade a ideia de trocas entre a nossa essência interior, que se projeta em universos culturais exteriores nos quais internalizamos seus valores.

As nossas condutas e trajetórias pessoais participam de uma ordem estrutural que alinhava sentimentos subjetivos com locais objetivos da sociedade e da cultura. É sobre esse ponto estrutural da identidade que a terceira noção de sujeito pós-moderno problematiza. As paisagens culturais tidas como objetivas e basilares são confrontadas por identidades construídas por descontinuidades históricas e representações culturais que muitas vezes são contraditórias e não-resolvidas. Estas são resultado da multiplicidade de sistemas de significação com os quais os indivíduos podem se identificar. A descentralização da identidade promove, assim, mudanças estruturais na sociedade e na cultura que deslocam tanto os sentidos de si como a argumentação para a produção de ciência objetiva, imparcial e totalizante.

Interessante notar que, para este estudo, pensar a “Virada Cultural” tem relação direta com as múltiplas identidades que o campo das práticas contemporâneas em artes têxteis tem vivenciado e abarcado, onde por exemplo, vemos a costura constante entre as materialidades e produções têxteis com as problematizações de gênero, etnia, classe social, nacionalidade, sexualidades e outros. A construção de perspectivas de gênero feminino na formação docente nesta investigação tornou-se uma categoria a ser pensada em seus aspectos culturais.

Sob a análise das culturas pela perspectiva da “Virada Cultural” e do seu descentramento podemos atribuir ainda ao campo das ciências humanas mais quatro “Viradas” que constituem a crise do discurso moderno e o paradigma de produção de subjetividades na pós-modernidade. São elas as viradas: linguística, narrativa e imagética.

A “Virada Linguística” parte dos estudos no campo do Estruturalismo por Ferdinand de Saussure. Onde o mesmo aponta que os sujeitos utilizam o sistema de linguagem para produzir significados que estão inseridos na cultura. Ou seja, a língua é portadora de sentidos formulados dentro de um postulado criado por heranças sociais preexistentes a nós. Importante frisar que essa “Virada Linguística” desarranja com os binarismos presentes na comunicação, tais como: homem/mulher, civilizado/bárbaro, arte erudita/arte popular entre outros. Essa teoria surge em um contexto de outras interpretações da teoria social Marxista e promove contribuições

filosóficas para o sujeito moderno nos seus modos de vida social. Sobre esse contexto, Stuart Hall (2001) coloca que:

Os escritos de Marx pertencem, naturalmente, ao século XIX e não ao século XX. Mas um dos modos pelos quais seu trabalho foi redescoberto e reinterpretado na década de sessenta foi à luz da sua afirmação que os “homens (sic) fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas”. Seus novos intérpretes leram isso no sentido de que os indivíduos não podiam ser “autores” ou os agentes da história, uma vez que eles podiam agir apenas com base em condições históricas criadas por outros e sob as quais eles nasceram, utilizando os recursos materiais e de cultura que lhes foram fornecidos por gerações anteriores (HALL, 2001, p. 35).

Deste modo, assim como o sujeito cria a história em seus modos de vida pelas condições do legado sócio-cultural em que está inserido a língua e seus significados estão estruturados nesse mesmo complexo. A partir dessa interpretação epistemológica, na “Virada Linguística”, os sentidos são compreendidos como não fixos na medida em que se relacionam com o conceito de culturas provenientes de nossas ações sociais em um paradigma de fragmentação e constante mudanças globais. O significado surge então das negociações de linguagem entre nós e as coisas dentro de uma realidade social no qual estamos inseridos.

A concepção dos fatos sociais como culturais e discursivos levam a compreensão da formação das nossas identidades por meio de uma constante construção das subjetividades. A concepção de identidade cultural, múltipla e inacabada, realocou os olhares para como são formados os demarcadores sociais da diferença, tais como etnia, classe social, gênero e sexualidades. Essa ruptura teórica é concomitante as duas primeiras ondas do movimento feminista, que além de promoverem lutas políticas para as categorias citadas questionam, neste momento histórico, as desigualdades e violências de gênero por meio da análise dos “regimes de poder” nos enunciados culturais.

Articulo a teoria dos enunciados culturais como discursivos imbricando-os com as visualidades culturais que carrego, ou seja, os modos pelos quais atribuo e desenvolvo sentidos, estes passam pela compreensão da minha identidade como pertencente ao gênero feminino. Sou professora de Artes Visuais e cresci em uma família onde a maioria das mulheres conquistou sua independência social a partir da atuação profissional como docente. As gerações mais antigas, e anteriores a mim, saíram do interior de Pernambuco com a única opção de estudarem o magistério, em Recife, para se tornarem professoras. Profissão que, até então, era a mais indicada para as mulheres. Ao partilhar meus desejos e escolhas profissionais senti os olhares

de desentusiasmo e certo desapontamento familiar, pois não havia escolhido me tornar médica ou advogada, como alguns familiares da mesma idade e geração.

A partir dessa vivência, problematizo o desconforto familiar com a profissão docente a partir das presenças e ausências que foram normatizadas pelos fatos sociais na construção dos conhecimentos. Guacira Lopes Louro, em seu estudo sobre gênero e educação, chama a atenção para observação atenta dos modos como fabricamos os sujeitos e as concepções que atribuímos como normais ou “naturais” (LOURO, 2016).

Deste modo, foi atribuído como “normal”, na construção do conhecimento, que as mulheres são melhores professoras, especialmente para crianças, por serem naturalmente bondosas e atenciosas; foi atribuído como “normal” que professoras/res não possuam autonomia sobre a formulação dos conhecimentos que transmitem em suas práticas, tornando a profissão docente socialmente desvalorizada. Foi instituído como natural invisibilizar certos grupos e suas narrativas da produção científica fazendo com que suas ausências sejam percebidas como “naturais”.

Partindo das invisibilidades e normatização de valores nos discursos dos fatos sociais, o movimento feminista da década de 60 se organizou como movimento político para pensar sobre as desigualdades e apagamentos sociais de gênero. Sobre essa articulação o feminismo:

Enfatizou como uma questão política e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos generificados. Isto é, ele politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas). Aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da *posição* social das mulheres expandiu-se para incluir a *formação* das identidades sexuais e de gênero (HALL, 2001, p. 46).

Surge então, as teorias críticas e teorias pós-críticas feministas cujo o ponto de partida inicial era problematizar e expor a ausência feminina na construção das grandes narrativas históricas e que depois, investiu no registro de histórias e relatos autobiográficos e/ou de pequenos grupos. Essa posição teórica e discursiva irá permear as várias áreas de produção de conhecimento e a “Virada Narrativa” passa a romper com as convicções da modernidade em relação a neutralidade, objetividade e racionalidade na produção de verdades científicas. Estudiosas feministas tornaram visíveis olhares antes negligenciados do saber científico onde o privado torna-se também público. Sobre o feminismo e suas contribuições epistemológicas, Rago afirma que:

Hoje é possível constatar que o feminismo introduziu outras maneiras de organizar o espaço, outras “artes de fazer” no cotidiano e outros modos de pensar, desde a produção científica e a formulação das políticas públicas até as relações corporais, subjetivas, amorosas e sexuais. Conferiu novos sentidos às ações das mulheres e à sua participação na vida social, política, econômica e cultural, tanto quanto na esfera privada. Aliás, desfez as tradicionais fronteiras instituídas entre essas dimensões da vida em sociedade, afirmando que os problemas domésticos deveriam ser denunciados como questões de domínio público, o que alterou profundamente a imagem de si mesmas que as mulheres podiam construir (RAGO, 2013, p.25).

Nessa perspectiva de investigação científica o pesquisador não separa sua subjetividade do objeto de pesquisa e, deste modo, a pesquisa autobiográfica possui vários e heterogêneos meios de criar produções de sentidos.

O sujeito “comum” passou a protagonizar a construção do conhecimento coletivo, dando destaque para a autobiografia e intencionando dar conta, mesmo que parcialmente, da diversidade de significados das nossas formas de vida. Esse posicionamento torna público as experiências a nível pessoal e cria diálogos entre o social, cultural e político, questionando, por exemplo, quem exerce o poder de falar sobre a subjetividade do outro? Quem transita nos campos de poder para constituir conhecimentos sobre o outro? Sobre esse momento de ascensão narrativa e políticas de subjetividades Ivor Goodson nos aponta que:

Podemos observar, então, como a “era de pequenas narrativas”, de narrativas de vida, têm sido expressa em padrões emergentes na arte, na política, nos negócios. Nesse sentido, a problemática do estudo da vida das pessoas compõe um contexto mais amplo de relações, convenções e condições sociais (GOODSON, 2017, p. 35).

A narrativa nos apresenta, então, os pontos para compreensão de como se constroem as subjetividades sociais sem descontextualizá-las de seu tempo histórico. As grandes narrativas da história passaram a ser questionadas por um viés crítico do discurso, tendo como base “o tempo pessoal - o modo como cada pessoa desenvolve fases e padrões segundo sonhos, metas ou obrigações no decorrer da vida” (GOODSON, 2017, p. 39).

Deste modo, a “Virada Linguística” contribui para pensar as relações de conhecimento a partir da centralidade do sujeito e imbricada a “Virada Narrativa” assinalam formas de organizar sentidos e significados dos indivíduos quando se narram. Ambas contribuem para esse estudo como uma potência de pesquisa que parte de registros autobiográficos das experiências vividas desdobrando-se em processos de criação que partilham sentidos no campo da arte têxtil.

Contar as experiências de vida abre um espaço dentro da investigação científica para o desejo e a criatividade onde cada contexto biográfico pode se tornar uma fonte de mapeamento para a produção de sentidos. O saber, portanto, é parte da experiência vivida e da convivência dos sujeitos com o outro e com a cultura.

Artefatos visuais e culturais, imagens e símbolos são recursos submersos em discursos que constituem subjetividades. Fazem parte de nossas narrativas cotidianas e com as quais criamos percepções de mundo. Assim, a “Virada Imagética” traz a importância das imagens e visualidades que nos rodeiam nas mídias digitais, televisivas e nos artefatos culturais como formadores das identidades sociais e agentes da constituição do saber.

No período clássico da história da arte, cabia à pintura a função de produzir imagens que representassem o real a partir de um postulado de formas e técnicas. Essas representações imagéticas estabeleciam um regime de verdades a partir de um sistema de significações. Com o passar das tendências e motivações artísticas, a invenção fotográfica e as mudanças dos paradigmas da filosofia na pós-modernidade, o conceito de representação da realidade clássica, presente nas imagens, foi modificado. A representação passa a ser problematizada como uma estrutura construída culturalmente que carrega consigo características de indeterminação, ambiguidade e instabilidades. Tal característica aliada às novas tecnologias digitais fotográficas, atribui às imagens o entendimento de uma constituição híbrida, com diversas possibilidades de edição e profusão, passando a serem habitadas pelos sujeitos em âmbitos tanto públicos como privados. As imagens nesse contexto fazem parte de um “campo político e reflexivo da cultura visual tenta compreender a cultura a partir das nossas interações com imagens e artefatos, problematizando o efeito dessas relações para a produção de identidades” (BORRE; MARTINS, 2016, p. 37).

Parto desses entendimentos conceituais de viradas do conhecimento científico para aproximar a minha narrativa autobiográfica com as narrativas de cinco docentes em formação no curso de Artes Visuais- Licenciatura. Construo minha narrativa dentro das possibilidades da a/r/tografia a partir da criação imagética de pequenas memórias que intitulei de relatos têxteis.

A a/r/tografia tem sua origem nas Pesquisas Educacionais Baseadas em Artes que além de considerar as representações visuais como formadoras de aspectos identitários e biográficos encontra imersa na “Virada Pedagógica” nas Artes Visuais. Esta coloca em questão a separação dicotômica entre as identidades do professor de artes e do artista para pensar ambas em espaços

de convergências e hibridismos. Tal separação, encontra fundamentos nas práticas educacionais e artísticas do final do século XIX e início do século XX.

As mudanças e demandas sociais advindas da revolução industrial modificaram as práticas educacionais de formação artística como também, o papel e a relevância que o artista tinha dentro de um meio de produção. As academias de belas artes não formavam artesãos e designers, que foram profissionais incorporados pelas necessidades econômicas de aplicação dos conhecimentos estéticos para a indústria. Cabia então ao ensino nas escolas de artes e ofícios a função de formar esses profissionais. Os efeitos dessas mudanças foram a fragmentação do conhecimento artístico que, ao se adequarem às necessidades industriais, se afastava da concepção de genialidade e purismo da arte. Assim, o início do século XX foi formado pela divisão entre as atuações do artista, do professor de arte, do designer e do artesão. Essa separação significou também, a produção de dicotomias entre o que seriam artes superiores e artes inferiores como também, a ideia autonomia e de heteronomia na arte. Estas concepções permeiam as teorias da arte moderna como também, as práticas educacionais artísticas.

A “Virada Pedagógica” da arte então, insurge como uma produção que esteja nesse espaço de encontro onde a própria pedagogia seja um processo artístico. Constitui um espaço híbrido e de experimentações que coincidem experiências de vida e procuram estratégias que permitam explorar e conhecer a partir da estética e da poética (FERNÁNDEZ, 2016).

Ancorada nessa perspectiva, pretendo priorizar o subjetivo, as emoções, a criatividade, a escrita poética e a criação de imagens que constituem aspectos essenciais do trabalho em processos de criação. Compreendo, também, que ao escrever sobre minhas experiências estou criando imagens que habitam lembranças e ressignificando subjetividades. Sendo assim, questiono: quais são as imagens que me constituíram como mulher, professora e artista? Como desvelar imagens e lembranças narrativas? Que imagens partem de mim para o outro e do outro para mim? O que foi silenciado? Quais são as relações entre meu processo de criação e minhas memórias?

A partir dessas perguntas comecei a me relacionar com o processo de escrita de si e compreendi que a criação visual me fornece pistas iniciais de pesquisa para buscar compreender como se constroem identidades docentes a partir do que foi vivido. A escrita de si é um conceito estudado por Michel Foucault (2014) que nos mostra como a prática da escrita narrativa promove o exercício auto reflexivo que busca encontrar melhores relações com o eu presente,

com a vida em seus regimes. No campo das pesquisas em Artes Visuais as imagens ganham destaque, pois além de auxiliar na prática narrativa, alteram nossas percepções estéticas e cognitivas. Sobre essa questão Rosa María Hernández pontua que:

As imagens não estão alheias à construção autobiográfica. A escrita de si é uma reconstrução e re-subjetividade, em que sonhos, fotografias, desenhos, diagramas, vídeos, imagens digitais etc, aparecem em coexistências com imagens exógenas da publicidade, da televisão, das redes sociais, do cinema, da pintura, das caricaturas etc., corroborando que o ser humano é um “animal visual” que habita a iconosfera, essa zona onde as imagens são representadas como onipresentes (HERNÁNDEZ, 2017, p. 187).



Figura 10: “Primeira Formação em vermelho” Ingrid Borba, Relatos Têxteis, 2020, bordado sobre cianotipia.

Sou mulher, artista visual, pesquisadora, filha, neta, e ao me graduar como professora de Artes Visuais, confrontei os demarcadores de construção da minha identidade de gênero feminino. O início dessas indagações passou pelo olhar da construção do meu corpo feminino, suas funções e representações.

Agora, como pesquisadora, deparo-me com os estudos sobre a construção das imagens femininas nas artes por olhares masculinos no ocidente. Essas imagens, eternizadas em livros de História da Arte, representam imagetivamente as narrativas do poder e do saber sobre o gênero feminino. Surge então, indícios de como essas construções ridicularizam, muitas vezes, as mulheres e condicionam sua sexualidade para espaços privados e velados.

Nesse momento, em meio às teorias da arte e de gênero, recordei de quando era criança e gostava de brincar com o estojo de maquiagem da minha avó materna. Ele era cheio de sombras, lápis de passar em olhos e batons de muitas cores. Mesmo sendo algo pessoal, de mulheres adultas e usado para festas e ocasiões importantes, eu tinha permissão para brincar, pois eu era considerada uma criança cuidadosa e disciplinada, com interesses em “coisas de menina”. Minha avó não usava o batom vermelho que vinha nesse estojo, porque segundo ela “boca vermelha não é coisa de mulher séria e casada”. Era a minha cor favorita - e ainda é. Adulta, observei como o vermelho passou a ganhar destaque nas minhas imagens como artista visual e nas minhas representações de identidade feminina. Ao ser questionada sobre o uso deste tipo de batom, expondo caracteres da minha sexualidade, me vi, muitas vezes, querendo não usar essa cor de batom e escolhendo roupas que me dessem uma aparência “mais sóbria e contida”. Ecoava em minha memória: “não é coisa de mulher séria”. Ecléa Bosi vai nos dizer que no devir das nossas memórias expandem-se imagens:

Percebo, em todos os casos, que cada imagem formada em mim está mediada pela imagem, sempre presente, do meu corpo. O sentimento difuso da própria corporeidade é constante e convive, no interior da vida psicológica, com a percepção do meio físico ou social que circunda o sujeito (BOSI, 1994, p.44).

Para Ecléa, essa noção estabeleceria a articulação entre o corpo, as suas imagens e as nossas ações. Desta forma o trabalho da memória seria então perceber quais imagens e sentidos do presente estamos produzindo ao evocar as ações do passado.



Figura 11: “Regulações em linhas vermelhas” Ingrid Borba, Relatos Têxteis, 2020, bordado sobre tecido e papel de algodão.

As questões que estou levantando nesse processo inicial de pesquisa em Artes Visuais me levaram novamente a Stuart Hall (2001) porque ele afirma que a identidade na pós-modernidade é móvel e transformada continuamente pelos regimes culturais que nos rodeiam.

Sob esse aporte, ao estudar e questionar a minha própria formação de gênero e sexualidades, me deparei com recordações de minhas práticas de estágio de docência em escolas do Ensino Médio. No meu primeiro dia de aula, escolhi cuidadosamente qual roupa deveria usar para parecer “mais segura”. Não usei batom vermelho em nenhuma das minhas aulas e, mesmo estando sob orientação de duas professoras titulares e com a parceria de uma colega, senti o peso de ser uma referência de “bom comportamento”, bem como, o peso de estar ocupando uma posição de “certa autoridade” e detentora de conhecimentos específicos de arte. Procurei, naquele espaço, mostrar referências artísticas de mulheres que os livros de História da Arte desconsideram e invisibilizam. Seguido todo o percurso de estágio e com os resultados obtidos com os estudantes, no último dia, em comemoração, usei o batom vermelho. Estava muito satisfeita em completar minhas obrigações e também ter conseguido criar um espaço para trabalhar com artistas mulheres. O uso de batom vermelho em sala de aula foi libertador e escutei que deveria fazer uso do mesmo mais vezes, constituindo-se como aspecto da minha performatividade, pois “faria total sentido” com a temática abordada nas aulas.

Guacira Louro afirma que “a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar na instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (LOURO, 2016, p. 93).

Os arranjos estruturais escolares, as atividades, o currículo, as práticas e as estratégias foram idealizados para demonstrar um modelo a ser seguido dentro de um exercício de controle disciplinar. Como docente, percebi que tanto possuía a função de transmitir o conhecimento como a de representar um papel de um modelo disciplinado a ser seguido. Esse modelo gira em torno de uma não sexualidade feminina e Guacira Louro irá nos dizer que: “Professoras foram vistas em diferentes momentos, como solteironas ou ‘tias’, como gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtude, trabalhadoras da educação...” (LOURO, 2016, p. 104).

Todos esses relatos estão presentes em meu corpo, nas minhas ações e nas minhas memórias. Eles moldam os modos como me entendo mulher, professora de artes, artista visual e pesquisadora. Longe de se encerrar em mim, a produção dessas narrativas ativa relações com a produção de sentidos de outros sujeitos.

Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Nossos deslocamentos alteram esse ponto de vista: pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual. O que nos parece unidade é múltiplo. Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas

diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado (BOSI, 1994, p. 413).

Ao buscar esse encontro de vários caminhos descrito por Ecléa Bosi, a autora ainda vai nos falar sobre como funcionam as nossas lembranças. Muitas não são originais ou puras, mas sim permeadas pelo passado de outros sujeitos nos espaços coletivos com os quais convivemos: a escola, a família, a cidade, a casa, o quintal da avó...Esses constituem nossos aspectos autobiográficos e subjetivos. Dentro desses espaços, geralmente vividos na infância, encontramos os “Objetos Biográficos”, aqueles que perdem seu caráter de mercadoria do capital e passam a representar experiências vividas se incorporando simbolicamente à vida do seu dono. Segundo Ecléa:

Há objetos como talismãs, cobertas de pele e cobses blasonados, tecidos armoriais que se transmitem solenemente como as mulheres no casamento, os privilégios, os nomes às crianças. Essas propriedades são sagradas, não se vendem, nem são cedidas, e a família jamais se desfaria delas a não ser com grande desgosto. O conjunto dessas coisas em todas as tribos é sempre de natureza espiritual. (BOSI, p. 442, 1994)



Figura 12 : “Averso” Ingrid Borba, Relatos Têxteis , 2020, bordado sobre vestido.

O meu primeiro evento social da infância foi o meu aniversário de 1 ano de idade. Foi um dia muito importante para minha família, 10 de maio de 1994, pois sou a primeira neta dos meus avós e filha única. Minha mãe sempre me relata como organizou todo o evento comprando os docinhos, arrumando as lembrancinhas, planejando a mesa do bolo e a caixa onde foram depositados os presentes que ganhei. Nesses relatos há sempre um destaque principal para a escolha do meu vestido de festa. Foi encomendado em uma loja de roupas infantis e chegou dentro de uma caixa muito bonita embalada com papel vegetal. Todo o meu vestuário da infância foi doado para outras crianças, mas o vestido do meu aniversário ficou guardado durante 27 anos. Possuo as fotografias, as memórias da minha família e o vestido como registros físicos do evento. Ao revirar essas lembranças, consigo sentir toda a energia do afeto envolvida nos relatos familiares em me presentear e vestirem.

Em diálogo com Bosi, percebo que meu vestido de 1 ano é um objeto biográfico têxtil que carrega relatos e aspectos da minha autobiografia feminina. Ao investigar sobre as práticas contemporâneas têxteis percebi como os tecidos e as linhas carregam em si uma adaptabilidade e versatilidade material. Os tecidos e linhas que formam nossos vestuários têm tanto a função de nos proteger, como também de nos demarcarem socialmente dentro do gênero. Problematicizei então as variedades de modelos definidos, pela cultura e indústria, como de uso feminino: saias, calcinhas, sutiãs e vestidos.

O vestido escolhido para mim na infância possui todas essas características materiais e conceituais explicitadas. Além de, carregar grande valor afetivo e simbólico. Porém, ao revisitar aspectos da minha subjetividade feminina percebo como senti desconforto em usar vestidos. Ao me tornar adulta em várias ocasiões não me senti segura ao usar saias e acabei escolhendo usar calças.

A partir dessa reflexão, resolvi reconciliar meu desconforto com a materialidade e funcionalidade das roupas consideradas femininas ressignificando esse objeto autobiográfico têxtil em um processo de criação poética que se chama “*Avesso*”⁵. A poética participou da exposição coletiva, que aconteceu virtualmente pela plataforma Instagram, “Tramações (3ª edição) a memória e o têxtil”.

Ao construir pequenas memórias nos relatos têxteis, cruzo minhas narrativas com outros aspectos das artes têxteis. A rememoração de eventos e a ligação com meu vestido de um ano como objeto autobiográfico remonta para as questões materiais do têxtil, bem como a sua história.

⁵ “*Avesso*” encontra-se registrada em formato de vídeoperformance no Instagram da exposição virtual Tramações 3ª edição. Disponível em : <https://www.instagram.com/tramacoes/>.

Cruzo essas narrativas também com as teorias que problematizam as questões de gênero, as subjetividades, a autobiografia na produção de poéticas das práticas contemporâneas têxteis. Tais direcionamentos apontam como as questões de gênero estão intimamente ligadas à construção do conhecimento com linhas e agulhas. Entendo que esse aspecto se apresenta como relevante para a construção das narrativas autobiográficas como também para os desenvolvimentos poéticos realizados. É sobre esses aspectos que alinharei a escrita do próximo tópico desta investigação.

3 AS LINHAS QUE CRIAM POÉTICAS DE SI



Como os estudos sobre as materialidades têxteis podem contribuir para as narrativas da docência artista? Quais as linhas dessa história atravessam minhas narrativas e processos de criação poética? Ao lembrar memórias para o processo de criação dos pequenos relatos têxteis, apresentados no capítulo anterior, busquei encontrar os sentidos que movem a construção de uma docência baseada em processos de criação. Para aprofundar essas questões, desenvolvo nos próximos tópicos os seguintes apontamentos: 3.1) Materialidades e processos contemporâneos da arte têxtil; 3.2) Os relatos autobiográficos, a cultura visual e as questões de gênero no campo têxtil.

3.1 História e materialidade das artes têxteis

Os trabalhos manuais com linhas e a tecelagem podem ser consideradas as mais antigas formas de produzir arte. Elas surgem inicialmente das necessidades funcionais humanas, como a proteção do corpo para o frio e o calor, mas logo passam a compor os hábitos cotidianos e os modos de vida que ampliam as percepções da criação humana para além da execução de funções.

Segundo (PEZZOLO, 2017) as primeiras tramas têxteis que deram origem aos tecidos surgem da manipulação de fibras naturais como galhos e folhas. Dessa produção criam-se as cestarias utilizadas para transporte, armazenamento de alimentos e outros itens de subsistência. Da evolução produtiva dessa atividade nascem os primeiros tecidos que eram constituídos de materiais tramados que ao se entrelaçarem produziam diversas texturas, formas e desenhos. A mesma autora ainda aponta que a arte da tecelagem:

Sempre foi vista como uma atividade relativamente recente, nascida após a agricultura, surgida entre 8 mil e 10 mil anos. Além disso, o homem da Idade da Pedra sempre foi mostrado vestido sumariamente com pele de animal, segurando um bordão nas mãos. Ora, todos sabemos que aquelas foram épocas glaciais e que havia a necessidade de vestimentos e calçados. Não há por que de se admirar se, naquela cultura euro-asiática de mais de 20 mil anos, a tecelagem já era desenvolvida, uma vez que na mesma época, na França, havia grutas com fabulosos afrescos. (PEZZOLO, 2017, p. 13)

Deste modo, a confecção de tecidos, a sua costura, tingimento, ornamentação e manipulação de fibras naturais é uma tecnologia do conhecimento antiga que carrega saberes cotidianos e materiais que foram perpassados pela história. Dando seguimento a seus apontamentos históricos sobre o universo têxtil, Dinah Pezzolo, ainda comenta que durante a Idade Média a tecelagem foi um trabalho que passou a ser relegado ao gênero feminino. Assim, criou-se uma cultura de produção artesanal têxtil baseada na estrutura familiar constituída por fiandeiras, bordadeiras e tecelãs qualificadas (PEZZOLO, 2017).

O bordado é outra atividade do universo têxtil que possui em sua história imbricações com os cotidianos femininos e suas narrativas. Esse trabalho consiste em ornamentar tecidos com agulhas e linhas criando uma série de relevos e texturas diversas. Diferentemente da tecelagem, o bordado foi incorporado ao ideal de feminilidade e sua educação durante a Renascença. É nesse momento histórico também que passam a existir as concepções de separação entre as belas artes e o artesanato. Esse último corresponderia a formas aplicadas de arte que produziam artefatos utilitários para o dia a dia, se diferenciando das grandes obras de arte como a escultura ou a pintura. Tal separação caracterizou o campo têxtil como de menor valor nos sistemas das artes como demonstra Ana Paula Simioni no seguinte trecho:

Na tradição ocidental, as artes aplicadas ocupavam um espaço inferior, o qual foi paulatinamente feminilizado. A gênese dessa posição encontra-se no Renascimento, em especial nos estudos de G. Vasari, autor das primeiras categorias fundadoras da moderna história da arte. Segundo seus escritos, considerava-se digno do nome artista o indivíduo dotado de capacidades intelectuais que o distinguíssem dos contemporâneos, configurando um estilo próprio. Estipulava-se a atividade artística como algo individual, fruto de trabalho intelectual, e que conferia superioridade ao criador. A distinção pautava-se por um padrão de habilidade técnica proveniente das grandes artes, a partir de então definidas como todas aquelas baseadas no design: a pintura, a escultura e a arquitetura. As outras artes passavam a ser consideradas inferiores, associadas ao artesanato, termo que adquiria um sentido negativo, compreendendo produções coletivas nas quais não se fazia necessário o conhecimento do desenho, configurando trabalhos mais manuais do que intelectuais, a saber, característicos dos procedimentos de produção presentes nas guildas. (SIMIONI, 2010, p. 93).

As artes têxteis foram então classificadas como um tipo de arte aplicada que recebeu o estigma de atividade de pouca produção intelectual e, por essa razão, foram excluídas das academias onde se ensinava artes. As modalidades artísticas com linhas e agulhas passaram, pouco a pouco, a compor os valores, a educação e as atividades que circundam o universo doméstico feminino sendo assim considerada uma “arte feminina” (SIMIONI, 2010, p. 94).

Ao final do século XIX, com o declínio das academias de belas artes e a crítica à alienação produtiva da indústria capitalista, retoma-se uma valorização da produção artesanal dos objetos entre os movimentos artísticos do final do século. As escolas modernistas de arte e design, como a Bauhaus, passam a incorporar em seus currículos de ensino atividades têxteis como a tecelagem e tapeçaria. Os valores modernos e revolucionários do início século XX, no entanto, não diminuíram as associações de gênero e de inferioridade intelectual criadas em cima das práticas têxteis. Ainda em diálogo com Ana Paula Simioni ela contextualiza que:

Mesmo na Bauhaus, a mais emblemática moderna escola de artes e design ocidental, os princípios norteadores revolucionários adotados pela instituição alteraram muito pouco as relações entre os gêneros. As mulheres foram sistematicamente desencorajadas a cursarem os ateliês mais importantes da escola, como o de arquitetura e pintura, ao passo que o ateliê de tecelagem, o menos prestigiado, foi praticamente freqüentado com exclusividade pelo sexo feminino. Ainda que os estatutos de admissão da escola não previssem exclusões por idade ou sexo, na prática seu fundador, Gropius, assustou-se com a quantidade de mulheres ansiosas por ingressarem na instituição. Em 1920 o conselho reuniu-se, sugerindo “uma separação, no momento da aceitação, sobretudo para o sexo feminino, cujo número está fortemente representado”. Em poucos meses estabelecia-se que as mulheres seriam aceitas, preferencialmente, nos ateliês de cerâmica e de tecelagem; este último tornou-se praticamente um “nicho feminino” na escola (SIMIONI, 2010, p. 95).

As distinções valorativas presentes em torno das artes têxteis surgem na história pelas categorizações entre a arte e o artesanato, a divisão sexual do trabalho e pelas exclusões e desigualdades de gênero. A historiadora da arte Rozsika Parker, em seu livro *The Subversive Stitch: Embroidery and the Making of the Feminine*, diz que investigar sobre as artes têxteis é conhecer as histórias de vida feminina (PARKER, 2010).

Na contemporaneidade histórica e artística, muitos coletivos, grupos e artistas têm investido nas categorias simbólicas, ancestrais, essenciais e moldáveis que as linhas e os tecidos possuem. Os estudos do campo do têxtil, se expande de práticas artesanais, aos estudos de fibras, feitura indígenas, história da moda e do design até as práticas de ativismo político feminista.

Nesse último ponto, podemos observar várias propostas artísticas que repensam o têxtil como um suporte de resistência e subversão às concepções de trabalhos com tecidos e linhas como uma arte de habilidade feminina ou de pouca reflexão criativa como demonstra Clara Nogueira no seguinte comentário:

O uso do têxtil na arte é defendido aqui como tecido dessa resistência, já que a sua própria história carrega o estigma de um lugar menor; é, portanto, uma prática subversiva, pois os materiais, como vimos, sofreram e ainda sofrem com o significado pejorativo que o trabalho manual em geral carrega (neste caso, usando fios e tecidos), além de serem utilizados por mulheres que historicamente não detinham o reconhecimento artístico/criativo dessas práticas (NOGUEIRA, 2021, p.46).

No entanto, verifica-se ainda que trabalhar com as artes têxteis carrega concepções binárias de gênero, juízos de valor estético entre artesanato e obra de arte como também, concepções de processos de gosto inapropriado. Assim, a contemporaneidade da atividade têxtil

caminha por espaços de conflito e dissensos entre as relações de gênero e os valores estéticos e culturais. Sobre essa questão Saturnino:

A tapeçaria, arte têxtil de grande complexidade, longe se constituir um campo menor, foi considerada por diferentes culturas e épocas como uma elaborada expressão do pensamento e desejos humanos - sendo até mesmo produzida por homens, por exemplo na França no período gótico. Para as mulheres na contemporaneidade, essa prática têxtil conjuga experiências pessoais e familiares a significados simbólicos e míticos, com os quais artistas moldam aspectos subjetivos. Desta forma, não se trata de afirmar uma visão essencialista (mulheres expressam-se por meio de tecidos, por sua delicadeza e destreza, imitando a natureza), mas de observar como essas poéticas investem na transformação e elaboração dos enunciados sociais. (TVARDOVSKAS, 2015, p. 185)

O objetivo desses investimentos poéticos não seria então reafirmar o papel das mulheres junto a essa produção relegada a este gênero, mas problematizar, por meio do têxtil, os enunciados relativos ao feminino. Luana Tvardovskas (2015, p. 185) afirma que “para as mulheres na contemporaneidade, essa prática têxtil conjuga experiências pessoais e familiares a significados simbólicos e míticos, com os quais artistas moldam aspectos subjetivos”.

Diante dessas premissas históricas sobre o têxtil percebo um outro ponto relevante e instigador sobre essa atividade tramada pelas mãos, a sua potencialidade questionadora presente em sua materialidade como objeto e suas relações de coexistência com nossos modos de vida. Assim, rememorei os pequenos relatos têxteis que construí no início da investigação e questioneei: quais objetos me acompanham em ritos sociais desde o nascimento? Quais me protegem, distinguem socialmente e me classificam entre gêneros? Quais estão presentes em minha narrativa seja adornando ou compondo cômodos e esferas cotidianas mais íntimas?

A observação da materialidade têxtil e suas relações de coexistência entre a minha narrativa fez com que pudesse atribuir sentidos e questionasse as realidades, e tivesse o desejo de utilizar o têxtil como suporte para construir saberes dentro de um investimento poético.

As artes têxteis e tudo que se refere a sua produção, materialidade e história sempre estiveram ligadas a um saber cotidiano e as pequenas narrativas invisibilizadas na produção de ciência. Seria a partir da observação desses micros contextos que podemos questionar realidades dadas como também perceber na materialidade dos artefatos têxteis diversidades de possibilidades para conhecer. Segundo Tatiana Pérez- Bustos (2016) a produção de ciência então pode ser compreendida pela metáfora de feitura de um tecido com muitas costuras. Ela exemplifica que os saberes pensados como confecções de tecidos possuem uma “aproximação

etnográfica ao bordado que permite revelar formas de conhecimentos particulares que contribuem para deslocar o conhecimento tecnocientífico, em especial quando se encontra com outras esferas do saber” (BUSTOS, 2016, p. 166).

Desde modo, as costuras feitas nos tecidos representam tudo aquilo que está inviabilizado revelando, pelos remendos das linhas, as diversidades de experiências nas narrativas humanas. Tatiana ainda aponta que o bordado e as práticas têxteis constituem tecnologias do conhecimento que estão comprometidas com investimentos de cuidado, autoconhecimento que criam um saber-fazer pautado na observação dos cotidianos e das práticas de vida.

Percebo, a partir desse panorama teórico, as potencialidades de fraturas teóricas metodológicas que os processos de criação têxteis podem produzir a partir das narrativas autobiográficas, como evidenciei no próximo tópico.

3.2 Os relatos autobiográficos, cultura visual e questões de gênero no campo têxtil



Figura 13: “Retalhos” Ingrid Borba, diários de criação, 2020, bordado sobre tecido.

Os questionamentos apontados no tópico anterior bem como os pontos teóricos explicitados ajudaram-me a rememorar aspectos relevantes para a escolha dos caminhos investigativos com o têxtil.

Atrai-me alguns trabalhos artísticos que misturam técnicas de impressão fotográfica com intervenção de linhas de bordado. Em 2018, mesmo sem nunca antes ter bordado um ponto, investi em um projeto artístico que trabalhava com bordado em intervenção fotográfica, chamado “Desalinhos”. Fiquei surpresa e apreensiva quando este mesmo projeto ganhou visibilidade e interesse dos integrantes do grupo de pesquisa que eu integrava na época. Desconhecia a feitura dos pontos, mas queria mostrar que daria conta de aprender essa técnica e de que conseguiria me reconhecer como uma artista têxtil. Ficava confusa e deslocada porque, diferente de algumas colegas, não recebi a herança de aprender a bordar com minha mãe ou com o restante das mulheres da minha família. Acreditava que não ter passado por esse rito simbólico - e muito bonito - tornava minha experiência nas narrativas têxteis menos valorosas e pouco interessantes.

O ponto de virada dessas concepções aconteceu quando fui convidada a ressignificar a técnica e problematizar o papel das narrativas que estava construindo. A construção de “*Desalinhos*” foi concomitante aos encontros com esse grupo de pesquisa, onde traçamos muitos objetivos, metas e narramos muitas histórias das nossas vidas. Considero esse aspecto de produção de trabalho compartilhado em relação com as ideias de Bosi (1994, p. 414) ao dizer: “as lembranças grupais se apoiam umas nas outras formando um sistema que subsiste enquanto puder sobreviver a memória grupal”. Deste modo passei a incorporar o têxtil e suas possibilidades discursivas e práticas em minhas proposições de pesquisa e de arte.

Nesse contexto, reconheço que estou inserida, em um momento de ascensão das práticas têxteis que negociam por espaços nos sistemas das artes, intencionando a visibilidade de autobiografias como outros modos de produzir enunciados culturais através das estéticas das existências. Essas práticas, partem de uma compreensão do corpo como um local conjugado às subjetividades de gênero e identidades. Desse modo, conferem outras interpretações de representação da feminilidade em negociação com modelos que associam o feminino aos espaços privados, domésticos e comedidos. Esse processo pode ser assimilado como uma percepção de si que busca expor aspectos suprimidos nas esferas públicas do saber e do poder dentro de uma experiência de criação artística. A percepção de si algo é pontuado por Fayga Ostrower nos processos de criação como:

Ao se tornar consciente de sua existência individual, o homem não deixa de conscientizar-se também de sua existência social, ainda que esse processo não seja vivido de forma intelectual. O modo de sentir e de pensar fenômenos, o próprio modo de sentir-se e pensar-se, de vivenciar as aspirações, os possíveis êxitos e eventuais insucessos, tudo se molda segundo ideias e hábitos particulares ao contexto social em que se desenvolve o indivíduo. Os valores culturais vigentes constituem o clima mental de seu agir. Criam as referências, discriminam as propostas, pois, conquanto os objetivos possam ser de caráter estritamente pessoal, neles se elaboram possibilidades culturais. Representando a individualidade subjetiva de cada um, a consciência representa a sua cultura (OSTROWER, 2014, p. 16).

Ao reconhecer o que me constitui e perceber esses sentidos nas minhas ações e práticas artísticas têxteis, percebo que estou envolvida em espaços de resistência micropolítica do devir que aspira uma transformação de enunciados estéticos, políticos e sociais para o gênero feminino. Invisibilizado pela epistemologia do conhecimento a partir da naturalização das diferenças.

As Viradas do conhecimento pós-moderno, suas abrangências culturais e as teorias críticas feministas contribuíram para a modificação das concepções de progresso dentro da narrativa de história da arte. Esta não era mais uma narrativa de linearidade, de pacificidade, neutralidade ou de negação a uma tendência anterior.

A história, em um contexto geral, e a história da arte passaram a ser compreendidas a partir da organicidade dos discursos. Assim, os fatos destacados como marco nas metanarrativas históricas dependem da relevância, sentidos e valores que lhes são atribuídos. Estes também são formados por condições socioculturais e políticas que determinam posições e representações para os indivíduos que deles fazem parte. Estabelecendo regimes de sentido e verdade para a construção desses fatos.

Anteriormente pontuado, é na segunda onda do movimento feminista, em meados do século XX, que a teoria crítica feminista irá permear as discussões entre os artistas e o seu papel político na sociedade. Historiadoras, artistas e pesquisadoras mulheres trouxeram à tona as narrativas históricas e as distribuições de poder nos sistemas das artes, a vasta maioria dos atores, nestas relações, eram homens. Ao escrever o ensaio “*Por que não houve grandes mulheres artistas?*” Linda Nochlin problematiza as práticas de curadores, museus, galerias e pesquisadores de história da arte em relação ao trabalho produzido por mulheres, como pode ser evidenciado na seguinte passagem:

As suposições por trás de tal questão são variadas em extensão e sofisticação, desde as “cientificamente provadas” demonstrações da inabilidade de seres humanos com útero ao invés de pênis de criar qualquer coisa significativa, até maravilhas relativamente esclarecidas de que, como muitos homens, as mulheres – apesar de tantos anos de quase igualdade – também se deparam com desvantagens e ainda não atingiram nada de excepcional significância nas artes visuais (NOCHLIN, 2016, p.3).

A proposta prática introduzida por Linda Nochlin é analisada como uma estratégia política de embate contra o apagamento das mulheres na história. Os discursos produzidos na arte e na história da arte são referentes a um “nós” do gênero masculino. A esse “nós” foi atribuído um status de sujeito político, histórico com lugar de fala e autoridade. Desta forma, instituem-se narrativas contornadas por binarismos estruturais de superioridade/inferioridade entre sexos que justificaram as práticas de exclusão feminina.

É importante salientar que, durante o século XIX, as perspectivas naturalistas classificavam que existiam duas espécies de seres humanos baseadas em habilidades diferentes. Os homens representariam a razão e a inteligência, já as mulheres representariam a emoção e a fragilidade. As sociedades modernas foram construídas sob as bases dessas dicotomias entre sexos: razão/

emoção, público/privado, masculino/feminino entre outros. Segundo a pesquisadora Tânia Navarro- Swain é a partir do conceito de diferença que “o indivíduo não é mais mestre do seu processo de subjetivação, pois seu ser já é determinado pela essência que se lhe constrói. É assim que os corpos se tornam a marca exterior da identidade social para exprimir a diferença” (NAVARRO, 2013, p 52).

A naturalização das diferenças de gênero, pautada num contexto de inferioridade/superioridade, produzem verdades que caracterizam sentidos de dominação, de ordem biopolítica e de controle dos corpos. A naturalização da diferença entre os sexos tenta esconder as diversidades e dobras das relações humanas e dos papéis históricos. Esses não são fixos e apresentam pluralidade social assim como, diversas significações culturais. Ainda em diálogo com Navarro- Swain a narrativa histórica seria organizada em quatro momentos: 1) O primeiro momento da narrativa histórica é o acontecimento que deixa os vestígios marcado pelo fator da historicidade humana, essa apresenta diversidade social e papéis que não são universais ou idênticos; 2) O segundo momento, o da seleção e produção de registros, expõe o inventário dos acontecimentos de uma determinada época, pois os fatos sociais são complexos e sempre deixam pistas, traços que exprimem as ações. Esses registros compõem o processo de elaboração discursiva sob o suporte de produção de imagens ou escrita. Esse constitui o repertório de enunciados que o terceiro momento se apropria para realizar interpretações; 3) A leitura e interpretação dessa narração já tida como histórica. E nesse momento que a epistemologia histórica é produzida pelas características de imparcialidade e exclusão; 4) A enunciação e exposição da narrativa histórica onde se decodificam e analisam os regimes de verdade e sentidos bem como seus valores, significados e normas.

A presença feminina na história da arte ainda é uma questão de invisibilidade discursiva e imagética. E é no quarto momento da elaboração narrativa que pesquisadoras feministas propõem a decodificação de outras possibilidades de pesquisa e escrita histórica submersas pelos três momentos citados anteriormente. Para alcançar esse objetivo e promover essa virada narrativa, pesquisadoras, artistas, ativistas e estudiosas feministas passaram a romper com as convicções em relação à neutralidade, objetividade e racionalidade na produção de verdades científicas. Era necessário a construção de uma nova memória social que também estivesse ligada a narrativas de vida onde fosse ultrapassada a compreensão do mundo por binarismos sexuais.

Narrativas de vida femininas compreendem um feminino plural que através de práticas ligadas à vida cotidiana como escrita de diários, fotos, cartas, relatos autobiográficos propõe

modos de resistência e estratégias de mudanças sociais carregados de subjetividades e trabalhos de si. Sobre o feminismo e suas contribuições narrativas Rago afirma que :

Hoje é possível constatar que o feminismo introduziu outras maneiras de organizar o espaço, outras “artes de fazer” no cotidiano e outros modos de pensar, desde a produção científica e a formulação das políticas públicas até as relações corporais, subjetivas, amorosas e sexuais. Conferiu novos sentidos às ações das mulheres e à sua participação na vida social, política, econômica e cultural, tanto quanto na esfera privada. Aliás, desfez as tradicionais fronteiras instituídas entre essas dimensões da vida em sociedade, afirmando que os problemas domésticos deveriam ser denunciados como questões de domínio público, o que alterou profundamente a imagem de si mesmas que as mulheres podiam construir (RAGO; 2013, p. 25).

É a partir desses reconhecimentos que está imersa a minha prática como pesquisadora, professora e artista como também, a prática de outras artistas mulheres. Buscamos analisar os discursos metanarrativos e expor aspectos subjetivos e autobiográficos como potencial de criação que carregam em si outras possibilidades de constituição histórica e cultural.

Assim, as minhas criações com bordados ordenam percepções sensíveis que se entrelaçam entre subjetividades, gênero, sexualidades, identidades e autobiografias, evocando relatos que me atravessaram para compreender o que experiencio hoje como a/r/tógrafa.

Segundo (ARCHER, 2012) a partir de um determinado marco historiográfico os objetos artísticos não se classificavam mais dentro do duopólio de pintura e escultura. O movimento de vanguarda Dadaísta, por exemplo, passou a investir em enunciados e ações que davam significados a partir da própria realidade vivida. A conexão com o cotidiano criou relações na arte com uma extensa variedade de materiais e processos criativos. Assim, levantaram-se questões sobre o que definiria um objeto de arte de um objeto ordinário. Marcel Duchamp e seus *readymades* abrem os precedentes criativos para contrapor a ideia de que não existiam somente artefatos específicos, próprios ou privilegiados para se produzir arte. Esses poderiam ser legitimados como obras ao serem lançados em uma galeria ou museu.

O objeto artístico, nesse panorama, foge do sistema clássico mimético de observação e representação a partir do signo e desloca-se para a experiência estética. Existe nesse movimento um convite para o espectador de interação com a obra em um fluxo de processos. Todo esse contexto de relações, que rompe com os limites da experiência estética e da materialização do objeto, é conceitualmente compreendido como campo expandido da arte. A dilatação dessas barreiras, e consequentemente das categorias artísticas, irá movimentar uma diversidade de tendências nos períodos conhecidos como modernismo e pós- modernismo.

Procurando estabelecer uma genealogia sobre a modernidade Nicolas Bourriaud (2001) vai nos apontar que esse conceito se institui quando um legado entra em crise e se toma ciência dessa ruptura. A noção de modernidade seria então relativa às atitudes perante o tempo vivido fixando-se assim no presente. Deste modo, para o autor, o moderno não poderia ser um conceito superado, pois constitui-se de um pensamento crítico permanente. O artista, nesse paradigma, possui por função criar relações de sentido, a partir da atualidade, materializando situações que negociem com a vida cotidiana.

A teoria da arte moderna é concebida como um cruzamento entre as vivências, cada vez mais complexas das sociedades industrializadas, e dos artefatos tecnológicos que proporcionaram outros modos de vida individual e coletiva. Não sendo mais necessário criar signos para representar a realidade, o artista passa a não mais conceber a obra de arte como uma imagem estática e absoluta. Passando deste modo a dar ênfase nos processos rotineiros nos quais a prática artística está imersa. Ainda sobre esses aspectos da teoria moderna Bourriaud coloca que:

A arte moderna começa com o nascimento desse espaço mental, desse suporte a partir do qual o indivíduo é capaz de dar sentido à forma mais banal, ao signo mais insignificante, a mais reles imagem; no momento em que o mínimo gesto, conformato por uma ética cotidiana e inserido num dispositivo formal global, adquire o poder de significar (BOURRIAUD, 2011, p. 63).

A adoção de uma existência unificada insurge contra a idealização de uma vida criativa dividida em frações esbarrando em concepções marxistas de equivalência entre a práxis e a poíesis (BOURRIAUD, 2011). A práxis consistiria em ações que provocam um aperfeiçoamento pessoal, já a poíesis ações de caráter utilitário e material. Ao relacionar a teoria marxista⁶ para compreender a gênese da arte moderna, Nicolas Bourriaud, aponta que para Marx não existiria uma atividade que não exercesse uma transformação material e do mesmo modo uma força de trabalho que não seja uma transformação de si. As leituras marxistas deixam o legado de que os homens produzem a partir das condições materiais que lhes são dadas, diferindo-se na natureza por realizações que também modelam sua consciência.

A observação das ações humanas como produtoras de sentidos sociais, históricos e culturais constitui um marco para os estudos da filosofia moderna. A relação entre a burocracia das sociedades complexas e a individualização dos sujeitos será tema para o desenvolvimento de poéticas que visavam criticar a arte como uma atividade separada propondo a criação dentro de um “dispositivo de existência” (BOURRIAUD, 2011, p. 68).

⁶ A escrita de Bourriaud faz referência a obra de Karl Marx, *A ideologia Alemã*, (Éditions Sociales, 1968).

Tais formulações acompanharam as tendências artísticas do século XX e com elas as grandes ideologias da arte como fator de mudança no mundo. Porém, os eventos históricos que marcaram o decorrer do século, o desenvolvimento econômico e cultural nas sociedades capitalistas e, na virada do século XXI, os processos de globalização constituíram alguns dos fatores que deslocaram o conhecimento do discurso moderno.

Stuart Hall (2001) aponta cinco grandes mudanças no campo das ciências humanas que culminaram no paradigma epistemológico pós-moderno. Esses seriam: 1) as releituras do pensamento social marxista que rebatem a noção de essência universal do homem; 2) a descoberta do inconsciente psicanalítico, por Sigmund Freud, onde se estruturam nossos desejos; 3) os estudos linguísticos estruturalistas nos quais a língua é compreendida como um sistema cultural que preexiste nós; 4) o trabalho de Michel Foucault sobre as práticas de vigilância dos sujeitos com o poder disciplinar; 5) e o movimento social, teórico e político feminista. Os pontos elencados por Hall nos expõem os percursos de deslocamento epistemológico que contribuíram para análise e percepção das ações sociais como portadoras de significações culturais. Para Hall (HALL, 2001, p. 17) “as sociedades da modernidade tardia, argumenta ele, são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeitos” - isto é, identidades para os indivíduos.

As mudanças e descontinuidades sociais regulam, ou desregulam, nossas condutas e modos de vida que são mediadores de aspectos das nossas subjetividades. Modelam assim, identidades culturais que são marcadas por construções históricas móveis e representações, muitas vezes, contraditórias.

A arte enquanto uma atividade humana que também investe sobre uma criação de si vai negociar, no paradigma da pós-modernidade e do campo expandido, com práticas de existências que repensem tanto o fazer artístico em relação a política como também, a produção de subjetividades em ligação com o mundo exterior.

Este reconhecimento da responsabilidade mútua do artista e do espectador com relação a qualquer significado político era o pólo oposto a crença de que, a fim de instigar a mudança social, as mensagens artísticas deveriam ser simples e livres de ambigüidades. O modo como uma obra se encaixava na história sucessiva dos objetos era de menor importância que as conexões por ela forjadas com seu contexto, e este contexto era tão político quanto visual, espacial ou estético (ARCHER, 2012 p.118).

Outro aspecto relevante para a produção contemporânea é que uma vez que que “A Fonte” de Marcel Duchamp problematiza a diferenciação do objeto artístico em relação a uma

uma gama de outros utilitários deslocamos o questionamento do que seria arte para a proposição: quando seria arte? Para os tipos de atitude artística, posteriores a Duchamp, Bourriaud nos aponta que “o prefixo “pós” não indicaria nenhuma negação ou superação, mas designa uma zona de atividades, uma atitude” (BOURRIAUD, 2009, p. 14).

A cultura pós-moderna percebe que originalidade e inovação não são mais critérios para mensurar uma produção. A transvanguarda além de romper com a linearidade de estilos se abre para adoção de elementos considerados impuros, inferiores ou artesanais em contraponto com uma atividade mais formalista ou clássica. Inclui também temáticas culturais consideradas pessoais, subjetivas dando ênfase a histórias e narrativas de vida. Ainda em diálogo com Bourriaud (2009, p. 16) a obra de arte contemporânea “não se coloca como término do “processo criativo” (“um produto acabado” pronto para ser contemplado), mas como um local de manobras, um portal, um gerador de atividades. Bricolam-se os produtos, navega-se em redes de signos, inserem-se em suas formas linhas existentes”.

Os processos de criação contemporâneos habitam propostas que abarcam questões das políticas de subjetivação, antes tidas como privadas, investindo em pequenas narrativas a partir das contradições do presente. Ao direcionar olhares para a formação das subjetividades humanas, os relatos autobiográficos, instituem novas metanarrativas históricas tornando a arte um local social de dissensos, tensões e resistências por meio do devir.

Ao adotar uma abordagem histórica que direciona os olhares para narrativas negligenciadas pelos estudos historiográficos, encontro as relações da arte têxtil ligadas a uma produção de conhecimento que é cotidiana e ancestral.

Segundo as pesquisadoras Margareth Rago e Ana Carolina Murgel (2013) estudos acadêmicos contemporâneos têm buscado retomar e destacar narrativas de povos originários e outras minorias étnicas, inseridos em contextos latino-americanos de colonialidade e pós-ditadura, observando outras lógicas de saberes que transpassam a arte. As autoras ainda apontam que, tal abordagem encontra-se em efervescência produtiva pelos movimentos feministas indígenas latino-americanos, que buscam reorganizar poeticamente narrativas e modos de vida distintos das lógicas culturais normatizadas, como pode ser exemplificado no seguinte parágrafo:

Confrontam a desagregação da globalização neoliberal com outra epistemologia, em que se destaca as noções de “comunidade”, entendendo que todas as pessoas estão em relação com o meio e que nenhuma espécie é superior a outra; a de “equilíbrio”, destacando que se deve cuidar de todos os seres vivos na sociedade e natureza; a de “respeito”, considerando que os mais velhos

devem ser ouvidos e acolhidos, e que a Terra - *Pachamama*- é uma mulher Mãe e professora que concebe e sustenta todos os seres (RAGO, 2013, p. 92)

Essas lógicas de conhecimento estão presentes em narrativas e conhecimentos transmitidos de forma ancestral e que buscam desenvolver interpretações a partir das experiências cotidianas. É deste modo, que podemos observar como esses tipos de abordagens também deslocam as noções de arte ou artista como instituições separadas de outras das atividades rotineiras. A arte têxtil, e seu universo de práticas, encontra-se nesse ponto de referência ao constituir-se como uma tecnologia do conhecimento apreendida pelas materialidades rotineiras (BUSTOS, 2016).

Todo esse panorama de deslocamentos epistemológicos, históricos e culturais permitem compreender a arte têxtil como uma invenção narrativa que permite trazer à tona as diversidades de relatos e ressignificar as construções simbólicas e materiais sobre a arte “sobretudo rompendo as tradicionais definições entre artes menores (tapeçaria, cerâmica, gravura) e maiores (pintura e escultura)” (TVARDOVSKA, 2015, p. 267).

Desta forma, as potências políticas dos distintos relatos de vida centram-se no fato dos sujeitos poderem narrar suas próprias experiências, lógicas de vida, aprendizagens e representações em um fluxo rizomático de verdades, conhecimentos e poder.

Narrar-se seria uma atitude criadora de expor invisibilidades históricas, culturais e identitárias nas produções de conhecimento. Suely Rolnik e Felix Guattari nos apontam sobre a urgência das ações micropolíticas para a compreensão do funcionamento sócio- cultural macropolítico dentro de uma dinâmica capitalística:

A ordem capitalística produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama, como se transa, como se fala, e não para por aí. Ela fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo, com a alimentação, com o presente, com o passado e com o futuro - em suma, ela fabrica a relação com o mundo e consigo mesmo. Aceitamos tudo isso porque partimos do pressuposto de que esta é “a” ordem do mundo, ordem que não pode ser tocada sem que se comprometa a própria ideia de vida social organizada (ROLNIK, GUATTARI, 2013, p. 51).

A ordem capitalística atuaria no agenciamento de uma certa produção de subjetividade, cultura e política. Para os autores, no entanto, seria necessário que os sujeitos desenvolvessem “processos de singularização” que coincidam e coexistam com as diversas possibilidades de vida, de desejos e de constituição de valores. Estes não teriam o interesse em superar conhecimentos ou estabelecer verdades fixas, mas sim negociar espaços de visibilidade, crítica e legitimação dentro dos paradoxos da sociedade pós-moderna.

As discussões de representação cultural, constituição de gênero e sexualidades, as invisibilidades históricas que o feminismo trouxe, contribuíram para a percepção de outras formas de se visualizar, produzir e interpretar imagens. Os estudos da Cultura Visual na arte lidam com as visualidades, ou seja, modos pelos quais os sujeitos veem e são vistos.

A Cultura Visual pretende deslocar as hegemonias do conhecimento, propõe olhar a partir do próprio sujeito para o que é ensinado, considerando as diversas versões de mundo, e compreendendo os sujeitos como produtores do saber dentro das relações de poder. Além de, considerar que as representações visuais são formadoras de aspectos identitários e biográficos e que esses estão presentes impregnando também as posições de pesquisa.

Podemos dizer que essa narrativização da pesquisa é uma espécie de “fabricação do mundo”. Por mais engenhosa ou surpreendente que possa parecer, a pesquisa é uma maneira de interpretar o mundo e o contexto em que foi realizada. É 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).

Diante dessas perspectivas históricas, teóricas e metodológicas e ambiciono relacionar minhas narrativas autobiográficas como uma produção de conhecimento no campo de estudo das formações docentes e de suas práticas. Compreendo que este estudo, ao se relacionar com as artes têxteis e com narrativas autobiográficas escritas no feminino apresentam fortes indícios de questões de gênero em sua construção. Percebendo também que os locais nos quais atuo, seja como discente ou docente, são constituídos por demarcadores de gêneros que moldam e influenciam a performatividade dos mesmos.

Ancorada no conceito da “Virada Narrativa e a “Virada Imagética”, presente na cultura visual, percebo como as práticas contemporâneas de arte podem ser espaços de criação de si como também de resistência e elaboração de outros enunciados políticos, éticos e estéticos. Sobre a arte contemporânea como processos de criação e elaboração de si Luana Saturnino vai nos apontar que:

A arte, em suas mais variadas formas, pode ser interpretada como uma prática de autoconstituição de si, sobretudo na contemporaneidade, em que a tarefa do artista ganha contornos autobiográficos, como espaço de expressão de posições éticas, estéticas, políticas e também afetivas. A arte pode ser vista, assim, como um espaço do dizer verdadeiro no mundo contemporâneo, porque guiada por um *ethos* de dar forma ao ser, na medida em que o artista expressa sua percepção e concepções sobre a vida social, pretendendo criar um estilo próprio (TVARDOVSKAS, 2015, p. 47).

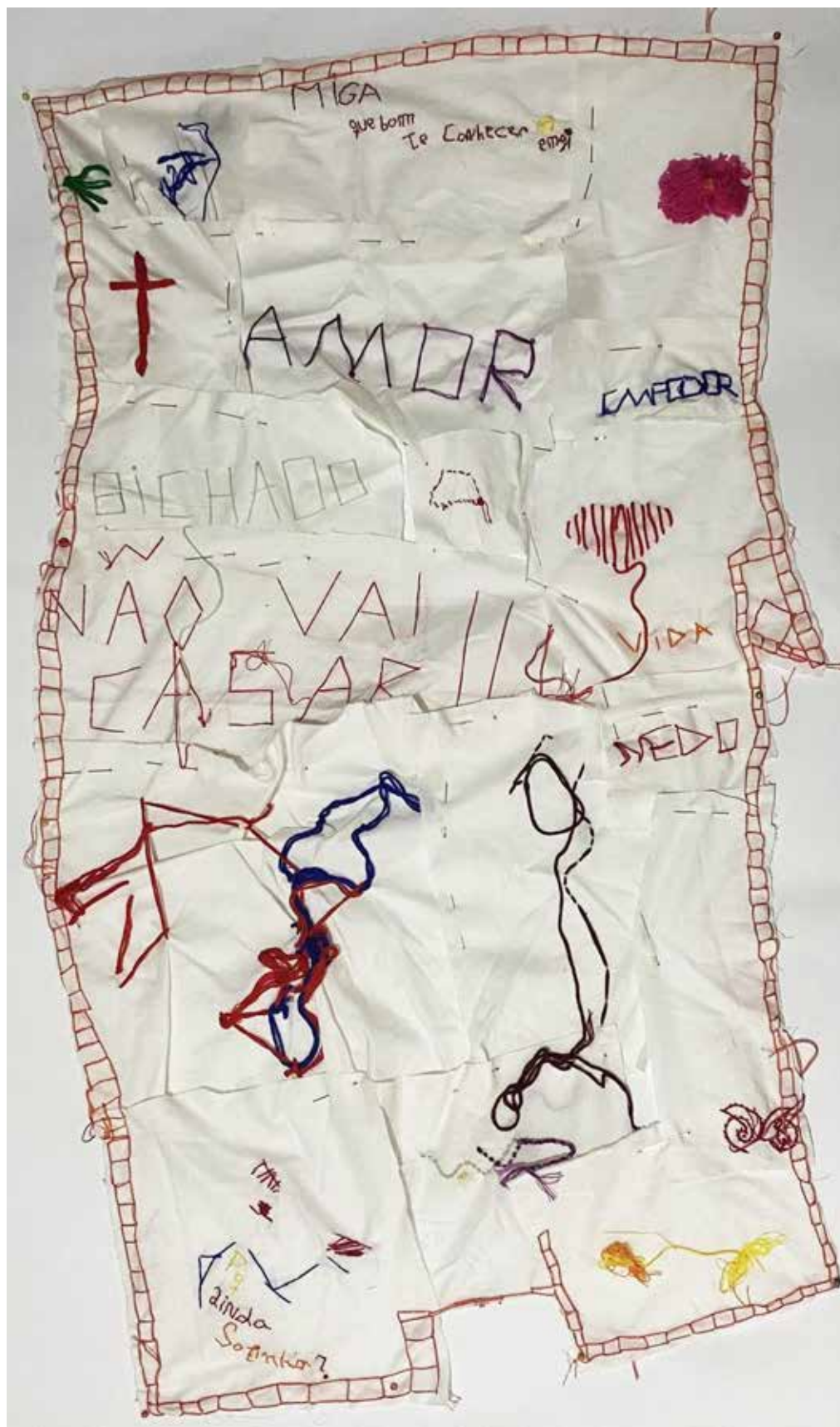


Figura 14: “Bricolagem têxtil”, Ingrid Borba, 2020, bordado sobre tecido.

Intencionando caminhar por uma autoconstituição de si, busquei dar formas e atribuir sentidos às minhas práticas artísticas, aprofundando conhecimentos sobre as artes têxteis. Como também, fui movida pelo desejo de ressignificar os pontos clássicos do bordado, antes tidos como modelos de feminilidade e habilidade manual, em costuras desalinhadas e práticas que caminhassem no campo expandido da arte têxtil. Foi com esse desejo que construí a toalha acima a partir de uma recostura ou bricolagem de tecido. Esse foi utilizado como material artístico e pedagógico para dar oficinas de bordado e narrativas que abordassem questões de gênero e sexualidades. Utilizei esse material durante 4 meses na Galeria Capibaribe, localizada na UFPE, criando várias costuras diferentes com grupos de pessoas diversas. Guardei esse lençol bordado durante um ano sem nenhuma nova intervenção. Ao começar a pesquisar e investigar narrativas e processos artísticos têxteis, no mestrado, rememorei esse processo artístico/pedagógico e o propus como uma peça de bordado coletivo que carrega em si relatos, processos de criação com linhas e bordado, aspectos subjetivos e propostas narrativas.

Ao escrever sobre processos de criação Fayga Ostrower (2014) nos afirma que criatividade não é uma ação exclusiva do campo artístico, mas sim um processo inerente à vida humana se compondo em dar formas, sentidos e ordenamentos para nossas percepções sensíveis. Estas são mediadas pela cultura, na qual estamos inseridos e pelos processos subjetivos dos indivíduos, bem como, os processos cognitivos e inteligíveis do corpo humano. Sob essa análise, Ostrower irá nos afirmar que as formas criativas dão sentido às nossas subjetividades e não se restringem apenas à materialização da imagem visual. Para ela todo o trabalho humano carrega processos criativos. O ponto nodal da separação entre criatividade e a ação humana estaria relacionada às estruturas sociais capitalistas onde, a fragmentação e alienação da atividade humana agem como fatores de agenciamento e controle dos corpos. As noções polarizantes entre racionalidade e aspectos e afetivos, são problematizadas pela autora no conceito de percepção de si:

A percepção de si mesmo dentro do agir é um aspecto relevante que distingue a criatividade humana. Movido por necessidades concretas sempre novas, o potencial criador do homem surge na história como um fator de realização e constante transformação. Ela afeta o mundo físico a própria condição humana e os contextos culturais” (OSTROWER, 2014, p.10).

A arte como uma prática de liberdade narrativa pode aliar-se a processos de criação conscientes onde se desenvolve as percepções de si e desta forma criar ações individuais que invistam em mudanças nos contextos culturais. Investigando como se dão os processos de atribuir sentidos e valores na produção artística e de pesquisa encontro e me relaciono com práticas que reinventam as subjetividades de gênero e possibilidades de constituição de si.

Deslocando normatizações, enunciados discursivos, potencializando o relato como forma de saber e relações com a criatividade e o corpo pois “criar é criar a si mesmo” (BOURRIAUD, 2011, p. 14).

4 A COSTURA SENSÍVEL DE NÓS



Quem determina o que pode ser narrado ou rememorado? Como construir narrativas a partir do que nos está iminente? Seguindo a linha condutora das costuras desse estudo organizo esta parte em quatro tópicos que relacionam a chamada “Virada Narrativa” e “Virada Pedagógica” no campo das Artes Visuais com a produção poética *Alinhavar* e suas reverberações ao serem compartilhadas. Deste modo os tópicos estão organizados em: 4.1) Costuras poéticas e autobiográficas na pesquisa em artes, onde contextualizo as mudanças de paradigmas investigativos na produção de conhecimentos. Também discorro como as teorias de autonomia e heteronomia artística contribuíram para o entendimento de uma prática de pesquisa dissociada dos aspectos educacionais; 4.2) Retalhos metodológicos da investigação onde aponto os caminhos escolhidos para a produção poético metodológica de pesquisa; 4.3) Pesquisa Viva em prática e autobiografia docente, onde partilho narrativas imagéticas relacionadas ao conceito de Pesquisa Viva; 4.4) Partilhas poéticas e autobiográficas sobre a docência artista onde explico quais os caminhos interpretativos encontrados a partir dos procedimentos investigativos.

4.1 Costuras poéticas e autobiográficas na pesquisa em artes

Como partilhar o sensível nas práticas de uma docência artista? Quais sentidos posso construir a partir de dissensos narrativos na formação docente? O que desperto ao narrar minhas práticas artístico-pedagógicas? Com quais estranhamentos posso me aproximar? Com essas questões, intenciono construir sentidos para uma docência artista por um viés a/r/tográfico e autobiográfico, discutindo principalmente, os relatos poéticos de professoras de artes visuais em processo de formação inicial. Para alcançar esse objetivo, no primeiro semestre de 2021, bordei cinco imagens em retalhos de tecido que rememoram experiências como docente em Artes Visuais. Por isso, compartilhei esses artefatos com cinco estudantes do curso de Artes Visuais - Licenciatura da UFPE, para que as mesmas também pudessem interferir na poética com agulhas, linhas, recortes e imagens.

Fiz isso me aproximando dos entendimentos da chamada “Virada Narrativa” que provoca deslocamentos teórico-práticos nas ciências humanas e nas pesquisas baseadas em artes, onde a observação de como são constituídas as experiências, os sentidos e as interpretações dos sujeitos, ao se narrarem, possibilitam outras trajetórias para produção de conhecimentos e entendimentos estéticos.

A racionalidade e o pensamento positivista estabeleceram as bases de controle e confiabilidade das investigações científicas, sendo projetadas nas ciências linguísticas, humanas, artísticas e educacionais. Propunha-se criar dados verificáveis, reproduzíveis e generalizáveis além de instaurar uma condição dualista do processo investigativo onde, para alcançar os objetivos descritos, seria necessário o afastamento do sujeito produtor de conhecimento de seu objeto de estudo. Diante desta maneira de produzir conhecimentos a pesquisa científica com heranças positivistas tornou-se limitante para análises dos fenômenos complexos e contraditórios presentes nas diversas ordens de atuação humana (HERNÁNDEZ, 2013).

O afastamento das práticas de exploração racional e empírica, nas ciências que procuram estudar os acontecimentos humanos, desdobrou-se para as possibilidades de compreensão dos fenômenos culturais a partir da observação e da narratividade. Essas atividades estariam “mais centradas no ser humano, nas suas intenções, experiências, desejos e necessidades” (HERNÁNDEZ, 2013, p. 42). Tais deslocamentos não só apreendem outras formas de produção de sentidos, mas também ampliam o questionamento do que constituiria uma pesquisa científica.

Compreende-se que os comportamentos sociais, as representações simbólicas, políticas, estéticas e culturais são recantos da vida coletiva e individual onde podemos acompanhar as mudanças, as vivências e a diversidade de subjetividades humanas. Assim, a produção de dados científicos desloca a compreensão de que o conhecimento só se produz a partir de uma base empírica para a observação do sujeito e da narrativa de suas experiências.

Os reflexos deste modo de fazer pesquisa encontram-se alinhados à chamada “Virada Narrativa”, na qual o investigador encontra possibilidades de resgate das experiências vividas, além da interpretação e construção de sentidos pelo enfoque autobiográfico. Esse fenômeno cartografa acontecimentos, ações, desejos e contextos que são significativos e simbólicos para a existência humana. Deste modo, produzem outras formas de análise teórica e metodológica a partir das vivências reconfigurando temporalidades, significações e histórias de vida (MARTINS; TOURINHO; SOUZA; 2017).

A arte enquanto campo de conhecimento que também deriva de comportamentos humanos, na perspectiva narrativa, cria pontes entre a vida, as sensações, as emoções, as imagens, os objetos artísticos e as biografias. É desta forma que, baseados na interpretação e

narração das vivências, surge na pesquisa artística, propostas investigativas que utilizam elementos visuais, performativos e poéticos como método para problematizar e produzir conhecimento.

Utiliza-se então, elementos estéticos e poéticos para ampliar as maneiras de investigar o que foi vivido de forma sensível, reflexiva e relacional. No rememorar dos fatos, reorganiza-se autobiografias, reinterpreta-se as imagens e as visualidades que podem transfigurar os modos de produção cultural e social. Sobre os aspectos tanto narrativos quanto artísticos de pesquisa Torregrosa (2017, p. 303) diz que “a pesquisa artística encontra seu potencial na reincorporação da dimensão experiencial e criativa nas indagações, propiciando outros espaços de encontros nos quais seja possível ecoar juntos de forma sensível”.

Em vista disso, ao compartilhar memórias tem-se a oportunidade não apenas de narrar autobiografias, mas também de construir imagens que potencializam reflexões sensíveis e afetos partilhados.

Ao reconstruir relatos, bordando minhas experiências de vida e compartilhando com as cinco estudantes de Licenciatura em Artes Visuais, percebi não só a oportunidade de narrar a mim mesma e desvelar visualidades, mas também de produzir conhecimentos por meio de procedimentos artísticos. Essa foi uma de minhas primeiras aprendizagens como educadora, fato que mudou significativamente minhas práticas artístico-pedagógicas.

O enfoque da produção de ciência pela abordagem narrativa possibilita a construção de sentidos através da observação das experiências e memórias representando uma forma híbrida de incorporar o conhecimento à nossa história de vida. Assim, rememorei minha autobiografia e busquei observar situações e visualidades que me ajudaram a compreender quais sentidos venho construindo na minha trajetória como pesquisadora, docente e artista.

A criação da série de relatos bordados iniciou com narrativas autobiográficas, mas logo necessitou do encontro com outras visualidades, do confronto com versões de realidade distintas. Assim, compreendi que o processo de formação docente em Artes Visuais constituiu-se como um espaço que caminha por locais de distinção entre as práticas pedagógicas e as teorias artísticas. Discussões e propostas de atuações nos entremeios das identidades artista e professor ganharam maior repercussão a partir do movimento da arte participante⁷ e,

⁷ A arte participante procura estabelecer relações entre a obra, o artista e o público proporcionando experiências estéticas a partir da cocriação de significados.

posteriormente, na virada pedagógica em arte. Ao escrever sobre essa virada, Tatiana Fernández (2016) nos mostra que esse movimento pensa as práticas de ensino como arte, em um fluxo híbrido de trabalho entre o sujeito artista e o sujeito professor. Ela ainda nos aponta que:

A forma como o artista se vê a si mesmo como pesquisador, e nesse processo como educador na sua relação com os participantes, é uma das mudanças mais importantes e mais radicais que estão acontecendo na prática da arte e isso traz outras repercussões para a teoria e a historicidade da arte na sua concepção moderna e ocidental (FERNÁNDEZ, 2016, p. 251).

No campo da Pesquisa Viva⁸ os relatos autobiográficos podem problematizar questões centrais da teoria artística que formularam a sua autonomia produtiva e incompatibilidade de experimentação com a pedagogia. Tal concepção parte das dicotomias criadas em torno da autonomia e heteronomia do campo artístico. Essas duas vertentes permearam o repertório conceitual artístico onde as teorias estéticas foram concebidas dentro do discurso de um “mundo como moderno e integrado em um só relato” (CANCLINI, 2016, p. 183).

A ideia de purismo artístico e autônomo estaria ligada a noções kantianas do gênio e da arte livre de ideologias, de funções utilitárias e de fatores externos e pedagógicos. A arte possuiria uma natureza própria sem, necessariamente, estar relacionada com as experiências sociais, culturais, políticas e econômicas. Para tanto, a criação de galerias, museus e salões constituiu um espaço propriamente dito para atuação de especialistas e para apreciação de determinado grupo social. A filosofia estética moderna foi formada por objetos sem finalidades práticas onde a forma sobressaía sobre a função (CANCLINI, 2016).

Essa condição representa valores para a arte de uma civilização ocidental europeia, universalizada em muitos âmbitos. Nesta representação não seria possível identificar a interação da arte com os outros campos do conhecimento e suas utilidades com aspectos da vida cotidiana. A rede de relações entre a arte e os aspectos anteriormente citados constitui a heteronomia da arte. Nesse contexto de oposição à teoria da autonomia, artistas e grupos de vanguarda intencionavam o engajamento social, a arte participante e o deslocamento do museu como o único local de exposição do objeto artístico. Bem como, a intersecção da arte como um produto social que possui valores em determinado sistema econômico. As vanguardas do século XX procuraram reposicionar a autonomia estética de que representação da forma artística teria um

⁸ Aqui o termo pesquisa viva se refere a prática da A/r/tografia que constitui um encontro entre representações artísticas e textuais. Nessa abordagem o pesquisador está em constante estado de entrelaçamento entre o que se descobre e o que se é.

valor único que não se conectaria com outras experiências cotidianas. Sobre essa desconstrução Néstor García Canclini afirma que:

Ao colocar, acima da *representação*, a *experimentação* nos modos de representar ao aludir ao real, perturbam a ordem clássica e o museu como templo de consagração e exibição da arte. Acabaram desconstruindo o sentido autônomo de arte e o relato que havia organizado seus vínculos com a política, o mercado e a mídia (CANCLINI, 2016, p. 39).

As vanguardas artísticas mostraram então a necessidade de se entender a arte, e a teoria estética, pela conexão com os processos socioculturais e cotidianos com os quais fazem fronteiras. Neste ponto dicotômico pude perceber um movimento paradoxal que segue a prática artística ainda na contemporaneidade. De um lado, instituições e práticas que reforçam a autonomia do campo artístico como forma de legitimação e existência, e do outro, artistas, grupos e condutas que buscam transgredir o campo artístico fechado em si.

Percebo então, que as crenças sobre as impossibilidades de experimentação da pedagogia como meio artístico, e a imbricação das identidades artista e professor/a, trata-se não somente de divisões teóricas entre a forma e a função, mas de caminhos de tensões e dissensos de como se concebe a arte, sua atribuição, sua distribuição social e suas relações de poder e dominação.

Néstor García Canclini questiona o que estaria acontecendo com a prática artística a partir do momento que esta estabelece interseções complexas com aspectos internos e externos à teoria da arte. Tais aspectos, segundo Canclini, são de ordem social, política, econômica, criativa, estética e cultural ao se relacionarem com a arte estariam atuando para uma “desdefinição do campo artístico” (CANCLINI, 2016).

O autor então verifica como, na contemporaneidade, a arte perde sua autonomia ao se popularizar na mídia, na comunicação, na internet, na indústria do design, nos leilões de arte e em artefatos culturais presentes na cultura visual. Canclini conclui que as respostas para esses dilemas vividos pela arte não estariam em análises a partir de uma teoria unívoca, mas sim a partir de uma observação do que acontece com a arte ao se misturar com outros agentes do conhecimento e da vida social. Para Canclini seria mais esclarecedor questionar o que fazem os artistas a partir da pós-autonomia. Ele ainda afirma que “a arte tornou-se pós-autônoma em um mundo que não sabe o que fazer com a insignificância e a discordância de relatos” (CANCLINI, 2016, p. 28).

As teorias dos campos científicos e artísticos autônomos foram pensadas à luz da modernidade, onde a sociedade se integrava em torno de metanarrativas. Estas representaram progressos, propósitos, valores e vitórias da humanidade, atuando como moeda de princípios e aspirações para a civilização. Nesse relato unificador moderno a arte e a cultura estabeleceram uma noção de patrimônio da humanidade que configurava a valorização de determinados objetos como excepcionais e símbolos de uma atuação humana prodigiosa.

No entanto, os colapsos sociais e políticos do século XX fizeram com que as grandes narrativas que governavam e unificaram a sociedade entrassem em crise. Observamos, então, o surgimento de um outro enfoque, de menor abrangência e mais individualizado, o relato pessoal de vida no qual a arte, a cultura e a política refletem um interesse biográfico e subjetivo. Provocando deste modo, mudanças no que regiam as crenças e aspirações humanas e nos fornecendo novos roteiros e “políticas de vida” (GOODSON, 2017).

Essa ascensão narrativa aliada aos processos de globalização do século XXI, imaginariam uma sociedade global multicultural, onde os processos de hibridismo, ou de nomadismo, em um mundo sem fronteiras, poderiam dar conta da diversidade de relatos de vida. Esses, segundo Canclini, encontram-se cada vez mais dispersos e fragmentados, cujas relações de interdependência apontam desgastes estruturais.

Seguindo essa linha, seria por essas condições de relatos ampliados, não totalizantes e submersos em inúmeras visualidades e modos de ver, que a arte se tornaria, na atualidade, pós-autônoma. Isso significaria dizer que:

Ao falar desta arte disseminada em uma globalização que não consegue se articular, já não podemos pensar em uma história com uma orientação, nem em um modelo de desenvolvimento para a sociedade. Estamos longe dos tempos em que os artistas discutiam o que fazer para mudar o mundo ou ao menos representar suas transições revelando o que “o sistema” escondia. Mal conseguem agir, como acontece com os prejudicados que tentam se organizar, na iminência, do que pode acontecer ou nos restos pouco explicáveis do que foi desvencilhado pela globalização. A arte agora trabalha nos rastros do ingovernável (CANCLINI, 2016, p. 28).

A iminência, no qual o autor se refere, seria um elemento que aliado a estética atuaria a partir da consciência de que a arte não é autônoma. Dentro desse panorama teórico, essa disposição estética, pode estabelecer outras linhas transgressoras de criação, que empreendem na diversidade de relatos e práticas a partir dos dissensos críticos. Assim, a estética da iminência

e a pós-autonomia da arte não seriam outros preceitos para a arte, mas sim, uma forma de produzir, criar e ressignificar a partir dos desacordos.

Posto isso, é importante compreender o sentido de dissenso elaborado por Jacques Rancière (2012). Esse conceito é pensado a partir das aproximações entre as práticas políticas e estéticas adotadas pelos artistas de vanguardas ao se relacionarem com movimentos sociais. Nesse período várias obras, performances, coletivos e artistas criticavam a ideia autônoma da arte e seu isolamento elitista. Procuravam assim, relacioná-la em ambientes urbanos, aos aspectos cotidianos e às questões pontuais das militâncias políticas. No entanto, essa articulação artística, em seus mecanismos de atuação ainda reafirmavam e preservavam o caráter autônomo dos criadores e das instâncias artísticas. Para Rancière seria uma forma paradoxal de articular política e estética em ponto consensual de produção artística, como aponta no seguinte parágrafo:

A vontade de repolitizar a arte manifesta-se assim em estratégias e práticas muito diversas. Essa diversidade não traduz apenas a variedade dos meios escolhidos para atingir o mesmo fim. Reflete uma incerteza mais fundamental sobre o fim em vista e sobre a própria configuração do terreno sobre o que é a política e sobre o que a arte faz. Contudo, essas práticas divergentes têm um ponto em comum: geralmente consideram ponto pacífico certo modelo de eficácia: a arte é considerada política porque mostra os estigmas da dominação, porque ridiculariza os ícones reinantes ou porque sai dos seus lugares próprios para transformar-se em prática social etc. Ao cabo de um bom século de suposta crítica da tradição mimética, é forçoso constatar que essa tradição continua dominante até nas formas que se querem artística e politicamente subversivas (RANCIÈRE, 2012, p. 52).

O autor conclui que esse modelo, denominado “política da arte”, se torna pouco coeso, pois não corresponde a uma mudança sistemática nos modelos de validação e eficácia da arte na sociedade. Jacques Rancière então propõe que se pense a partir de outro paradigma, estético e político, que leve em conta as estruturas ao mesmo tempo paradoxais nas quais se encontram, mas que possuem pontos de divisão comum. Esses cruzamentos atuariam no campo das experiências e partilhas sensíveis, que correspondem aos pontos de encontros entre a política e a estética. A partir dessa convergência se organizam aspectos semelhantes entre esses dois campos, mas que estariam fraturados “entre uso propriamente compartilhados e outros exclusivos e excludentes” (CANCLINI, 2016, p. 135).

As “partilhas do sensível” (RANCIÈRE, 2009) seriam as imbricações comuns entre a estética e a política atuando ao darem visibilidade aos desacordos, as diferenças sensíveis, sobre os objetos, os sujeitos e as situações, ou seja, os dissensos. A partir desses desacordos

apontados, a prática artística pode ser pensada dentro de zonas de embates, de ações contraditórias, mas que podem produzir a partir do desejo de “modos experimentais de coexistências” (CANCLINI, 2016, p. 138). Reflete-se assim, as diversas noções que existem na contemporaneidade sobre o que seria arte e como se relaciona quando se refere a atores de seu próprio campo, artistas, galeristas, curadores, coletivos, ou quando esbarra no universo fora dela.

Canclini nos mostra que com esse panorama de desacordos, a arte cria estéticas possíveis com as tensões de uma condição de iminência, ou seja, a partir daquilo que trabalha com o momento, com perguntas que repensem as conclusões fixas, ou com o que experimenta várias formas de saber. “Estamos na iminência e chamamos de arte as maneiras de trabalhar nesse umbral. Não para ingressar em um território, mas para descrever uma tensão” (CANCLINI, 2016, p. 238).

A arte e as práticas de abordagem narrativa, nesse sentido iminente, podem contribuir acompanhando e recompondo trajetórias, visualidades, memórias, estruturas, interações e experiências. Não buscando mais oferecer dados autossuficientes, totalizantes, ou diversos, mas se abrindo para locais onde o dissenso é possível.

Diante desse panorama me questionei como poderia produzir poéticas, entre a arte têxtil e a narratividade, em uma pesquisa A/r/tográfica, que investisse em relatos autobiográficos? Levantei essa indagação não somente como chave para o meu processo de criação, mas para desdobrá-lo como procedimento metodológico, tendo por objetivo, encontrar sentidos na docência artista para além do encerramento crítico encapsulação-transgressão da arte (CANCLINI, 2016). Deste modo, problematizei se essa poética poderia também ser analisada a partir de práticas que levassem em conta essas zonas de embates e fronteiras onde se encontra a arte.

4.2 Os retalhos metodológicos da investigação

Para criar esse caminho teórico, metodológico e artístico combinei dois tipos de métodos para construção de dados de pesquisa. Foram eles: 1) a entrevista narrativa; 2) processo compartilhado de criação têxtil. Tive a intenção de entrecruzar narrativas autobiográficas e práticas artísticas a fim de conhecer quais sentidos e saberes são construídos na formação inicial da docência em Artes Visuais.

A entrevista narrativa é um método de produção de dados utilizado em pesquisas qualitativas de caráter autobiográfico. Esse método parte do entendimento que as experiências de vida podem ser interpretadas a partir da narração de eventos e memórias. Segundo (SOUZA; MEIRELES, 2017) o pesquisador, nesse tipo de entrevista, provoca os sujeitos participantes a contarem suas trajetórias a partir de uma pergunta gerativa. Deste modo, cada participante interage recuperando, organizando e interpretando elementos biográficos de modo a construir sentidos que problematizam questões tanto individuais quanto sociais.

No campo da educação as investigações que utilizam métodos focados nas histórias de vida docente têm contribuído para a compreensão de como são constituídas as identidades e os saberes docentes bem como, seus diversos modos de coexistência e produção de conhecimento. Nesse aspecto, Souza e Meireles acreditam que no processo de narração “... o sujeito ao tomar a si mesmo como objeto de reflexão, constrói uma identidade narrativa e elabora sua visão de mundo e seu(s) lugar(es) no mundo, consolidando o processo de ‘democratização da postura hermenêutica’ das ‘narrativas ordinárias’ que exprimem experiências humanas” (SOUZA; MEIRELES, 2017, p. 136). Assim, o sujeito-narrador a partir de um conjunto de memórias e eventos podem visualizar os fluxos do passado, do presente e do futuro problematizando e questionando os modos de ser e viver a profissão docente.

Situada nesses contextos, os rumos traçados para essa investigação também imbricam-se no entendimento de que a docência, a pesquisa e a arte são práticas que se atrelam e produzem saberes que fundamentam, organizam e renovam a atividade docente (TOURINHO, 2013). Esses três aspectos, ao atuarem em conjunto, formariam uma síntese que se propõe a pensar metodologias científicas que lide com saberes a partir da experiência estética e das nossas trajetórias de vida. Segundo Irene Tourinho as práticas de pesquisa e de docência:

...tornam-se projetos de liberdade e emancipação quando se aliam com e se desenrolam através da experiência estética/artística, pois é ela que faz mover nossa sensibilidade sensória, afetiva e imaginativa para projetar transformações, mudanças e desafios. As artes, então, criam, alimentam e fortificam possibilidades transformadoras de pesquisa e de docência (TOURINHO, 2013, p.64).

Em vista disso, metodologias de pesquisa que se ocupam de abordagens que busquem compreender os sujeitos em seus diversos contextos podem estar impregnadas de processos criativos, estéticos, imagéticos e narrativos. É desse pressuposto que se alimenta a Pesquisa Educacional Baseada em Artes, que utilizando a arte busca uma percepção expandida dos eventos e dos sujeitos para ampliar os entendimentos sobre as práticas educativas.

A a/r/tografia constitui então uma forma de investigar, presente na PEBA, que caminha nos entremeios da docência, da pesquisa e dos processos de criação artística buscando atuar nas fronteiras desses três elementos.

Comecei a investigar com a/r/tografia durante o quarto período do curso Artes Visuais-Licenciatura. Já havia passado pela maioria das disciplinas práticas do curso e sentia que nenhuma das linguagens aprendidas - pintura, gravura ou desenho- me instigavam a criar artisticamente. Naquele momento, decidi que deveria me dedicar mais às disciplinas de educação, pois acreditava que elas possuíam um caráter mais verificável e seguro onde poderia me desenvolver como uma boa arte/educadora. Tal concepção de separação entre as práticas pedagógicas e artísticas representou, durante um tempo, um abismo na minha trajetória como docente em formação e foi a partir do conhecimento das possibilidades metodológicas da PEBA e da a/r/tografia durante meus estágios que pude conhecer por onde poderia caminhar.

A partir dessa lembrança, elaborei perguntas geradoras a fim de compor a entrevista narrativa. Essas perguntas partiram de vivências autobiográficas e foram compartilhadas com o grupo das cinco estudantes colaboradoras da pesquisa. Deste modo, funcionou como um dispositivo gerador para que elas também recuperassem, reorganizassem e me contassem histórias das suas experiências de formação docente.

A motivação da produção imagética esteve também relacionada a essas memórias como professora e estudante de artes visuais. Rememorando acontecimentos e situações percebo que várias dimensões da minha formação extrapolaram os limites do corpo físico e construíram possibilidades de compreensão das experiências de vida e do saber- fazer docente.

Segundo (DAVALLON, 2015) nossas memórias possuem um caráter efêmero e intersubjetivo necessitando de registros que atuem como fontes e objetos culturais da história. Nessa relação, as imagens podem se estabelecer como objetos da memória que produzem significados para quem é transmitido. Essa transmissão foi operacionalizada a partir de envios de envelopes para os respectivos endereços das cinco estudantes convidadas.



Figura 15: “Envelope poético” Ingrid Borba, procedimentos metodológicos, 2021.



Figura 16: “Envelope poético” Ingrid Borba, procedimentos metodológicos, 2021.

No interior de cada pacote, que chamei de envelope poético, havia uma memória escrita, uma imagem bordada, e materiais de costura. Esses elementos além de partilhar lembranças e criar objetos da memória, se propôs a estabelecer relações artístico-pedagógicas levando em conta das limitações de afastamento social causados pela pandemia COVID-19. Assim, podemos trocar, construir sentidos e materializar uma memória juntas, mesmo que a distância.

Cada envelope passou duas semanas com as cinco estudantes para que elas lessem a narrativa, intervissem na poética da forma que fizesse sentido e respondessem a mais três perguntas que anexeí também ao envelope poético. Estas foram: 1) Em qual período do curso você está? 2) O que te motivou a escolher a Artes Visuais- Licenciatura? 3) Você poderia compartilhar, qual/quais relatos autobiográficos fazem parte do seu processo de formação como docente artista? Essas três últimas perguntas enviadas junto à memória gerativa também tiveram por objetivo captar dados quantitativos para pesquisa.

4.3 Pesquisa viva em prática e autobiografia docente

Retomando um conceito já apontado no tópico anterior, Pesquisa Viva é umas das formas pelas quais a a/r/tografia é conhecida. Nela, os artefatos artísticos e as práticas pedagógicas são considerados dados de investigação que criam oportunidades de produção de conhecimento. Segundo Irwin pode-se conceituar uma Pesquisa Viva quando “se trata de estar atento à vida ao longo do tempo, relacionando, sabendo que sempre haverá ligações a serem exploradas” (IRWIN, 2013, p. 29).

Estar imersa nesse entrelugar demonstrou os embates epistemológicos de interpretar e produzir dados que lidam com incertezas, visualidades, memórias e sensibilidades. Tais aspectos, refletem a característica rizomática das conexões que foram criadas durante o percurso de pesquisa. Esse processo é descrito por (IRWIN, 2013) como reverberações que estabelecem um constante movimento de questionamentos e trabalho em rede.

Objetivando conhecer sentidos sobre a docência artista e rememorar minhas narrativas, alguns dos questionamentos, frutos dessa conexão e trabalho em rede, que nortearam a produção metodológico artística foram: quais saberes foram construídos nas minhas narrativas da docência em artes visuais? Como estes saberes estão relacionados com as experiências de vida?

Partindo dessas questões, estabeleço diálogos sobre os saberes docentes e a experiência da formação com Maurice Tardif (2002). O autor questiona quais são as habilidades, competências e conhecimentos que constroem a identidade docente e o seu “saber-fazer prático

pedagógico” (TARDIF, 2002, p. 9). Ele nos aponta que a problemática do saber é um ponto central a ser analisado nos estudos sobre a profissão docente e sua formação, pois:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha com alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 11).

Diante disso, o autor compreende que os saberes são tanto sociais quanto individuais e que ao se incorporarem à atividade profissional formariam os alicerces da prática e da identidade docente. Acrescenta ainda, que o saber-fazer do professor não se restringe a desenvolvimentos cognitivos, teóricos ou de transmissão do conhecimento. Ele é também de caráter experiencial, desenvolvido no cotidiano da atividade profissional e que representa o que *eu sou* e o que *eu faço* ao ensinar (TARDIF, 2002).

Anteriormente pontuado no capítulo dois desta dissertação, não existiria uma atividade prática, *práxis*, ou trabalho que não atuasse na transformação de si mesmo. Ao me formar professora de Artes Visuais e partilhar minhas memórias com cinco estudantes em processo de formação, não estou apenas atuando como pesquisadora, artista e professora deste campo do conhecimento. Estou transformando e recriando, com desenvolvimentos poéticos, uma identidade e aspectos da minha atividade como professora.

Foi com essa intenção em mente e a proposta de partilha autobiográfica que enviei narrativas e imagens bordados para: Letícia⁹ de Melo, Alana Torquato, Mariana Albuquerque, Mayra Aparecida e Mellanie Nascimento.

⁹ As cinco estudantes colaboradoras receberam um termo de livre consentimento perguntando se elas gostariam de ser identificadas ou não na pesquisa. Todas registraram que gostariam de ser identificadas por seus nomes.



Figura 17: “Quando, quanto é arte?”, Ingrid Borba, procedimentos metodológicos, 2021.



Figura 18: “Quando, quanto é arte?”, Ingrid Borba, procedimentos metodológicos, 2021.



Figura 19: “Quando, quanto é arte?”, Ingrid Borba, procedimentos metodológicos, 2021.



Figura 20: “Quando, quanto é arte?”, Ingrid Borba, procedimentos metodológicos, 2021.

Para
Letícia,

é muito bom poder compartilhar esse relato imagético e escrito com você. Pensei no que gostaria de te contar, e o que também talvez fosse um disparador para você narrar também suas experiências na formação docente. Sendo assim, quero compartilhar uma vivência da minha formação como docente com a arte têxtil.

Durante os primeiros anos da licenciatura, acreditava que deveria separar atividades artísticas de práticas pedagógicas. Foi com a disciplina de Metodologia das Artes Visuais 1 que fui provocada a pensar em projetos pedagógicos que estivessem engajados com os meus processos de criação. Eles poderiam ser pensados a partir de memórias autobiográficas com o suporte da abordagem A/r/tográfica. Com essa abordagem, pude perceber como se formavam os meus interesses de pesquisa e onde foram construídas as concepções de separação das teorias artísticas com as de educação. Passei então a prestar atenção nas imagens que faziam parte do meu cotidiano, na minha trajetória pessoal, o que tinha me motivado a ser professora de artes, de onde partiam meus desejos e o que me instigava a criar. Nessa mesma disciplina, visitamos uma exposição sobre arte têxtil.

Recordo-me de ficar encantada com as linhas coloridas que cruzavam os tecidos com pontos de bordado e com a costura que ansiava aprender. Pude conversar um pouco com as duas artistas da exposição e ambas falaram sobre as dificuldades que a prática têxtil encontrava para ser legitimada como arte. Apesar de estarem em uma galeria, suas poéticas vinham de um lugar que era permeado por invisibilidades e silenciamentos, que excluía o bordado dos circuitos das artes visuais.

A partir dessa vivência, quis desenvolver um projeto poético/pedagógico, com o suporte material das linhas e agulhas, para atuação nos estágios. Queria aproximar os abismos entre minhas identidades docente e de artista. Esta última, ainda carregava ideias de que, o que a legitimaria, seria o quanto de valor estético, aprendizado formal e execução perfeita minha prática teria. Deste modo, me sentia insegura no processo de criação, pois arte têxtil não é uma disciplina incluída no currículo de artes visuais e eu não aprenderia a bordar com perfeição. A desconstrução dessa ideia aconteceu quando percebi que, se iria criar a partir de memórias autobiográficas, a materialidade dessas narrativas não seriam lineares, muito menos perfeitas. Comecei então a costurar relatos de forma desalinhada, criando intuitivamente pontos de bordado que queria representar.

Estes passaram a estar ligados às necessidades sensíveis de expressar desejos e desvelar silêncios que os processos de criação podem trazer.

Assim, indaguei quais sujeitos, histórias e práticas estavam excluídos ou apagados nos currículos escolares dos ensinamentos fundamental e médio. Decidi que o projeto envolveria bordado e narrativas para questões de gênero nas artes visuais, levando os bordados que havia feito para sala de aula. Nesse encontro, consegui com minhas narrativas, construir outras e pensar quais silêncios habitam os conteúdos curriculares que ensinamos aos estudantes. Penso que essa atitude, a de partilhar relatos autobiográficos, desacomoda a dicotomia construída entre nossas práticas de arte e as de educação.

Tendo partilhado essa história com você, vamos construir uma memória juntas?! Eu gostaria saber qual/quais relatos autobiográficos fazem parte do seu processo de formação como docente artista? Fique à vontade para intervir na poética têxtil que te enviei e se preferir, pode criar outra!



Figura 21: “Temos um (des)acordo?” Ingrid Borba, procedimentos metodológicos, 2021.



Figura 22: “Temos um (des)acordo?” Ingrid Borba, procedimentos metodológicos, 2021.



Figura 23: “Temos um (des)acordo?” Ingrid Borba, procedimentos metodológicos, 2021.



Figura 24: “Temos um (des)acordo?” Ingrid Borba, procedimentos metodológicos, 2021.

Para
Alana,

é muito bom poder compartilhar esse relato imagético e escrito com você. Pensei no que gostaria de te contar, e o que também talvez fosse um disparador para você narrar também suas experiências na formação docente. Sendo assim, quero compartilhar uma vivência da minha atuação como docente. Na minha família quase todas as mulheres são professoras. Essa profissão permitiu, em um determinado contexto social e cultural, que gerações de mães, tias, avós e primas conquistassem independência financeira e assumissem lideranças familiares. Cresci ouvindo relatos sobre essa profissão. Recordo-me das palavras de uma tia que não admitia, de forma alguma, indisciplina em sala de aula e da minha bisavó cujo a habilidade disciplinar fazia com que suas turmas fossem as mais "bem comportadas" de toda escola.

Nessas narrativas, pude ouvir sobre as satisfações e desejos pessoais, como também decepções e toda uma diversidade de sentidos que cruzam as trajetórias de vida e profissão. Ao ingressar na licenciatura em artes visuais, me senti participante desses relatos familiares e queria também, ser reconhecida como uma boa professora.

Quando comecei a lecionar no Ensino Médio senti um misto de ansiedade e medo. Lembrava das narrativas familiares sobre controle disciplinar e bom comportamento dos estudantes. Nelas ficava implícito que era obrigação da professora garantir o controle e o "bom comportamento" de suas turmas. No primeiro dia de aula mal fui notada por estudantes, que aglomeravam em uma partida de Uno, outros, que vieram falar comigo, observavam intrigados minhas roupas e tatuagem. Um deles, enquanto me apresentava, questionou minha sexualidade na frente de toda a turma. Depois daquela aula, pensei como conseguiria representar uma imagem de autoridade e controle disciplinar se a minha performatividade como professora de Artes Visuais despertava curiosidade, estranhamento e desacordo para o que os estudantes compreendiam como ser uma boa professora.

Percebi que tentar controlar o comportamento dessa turma atrapalharia todo meu projeto de regência e que seria mais coerente, com os sentidos que minha própria imagem representava, tentar construir uma relação de acordo por meio da soltura do controle e pela (anti)disciplinaridade.

Tendo partilhado essa história com você, vamos construir uma memória juntas?! Eu gostaria saber qual/quais relatos autobiográficos fazem parte do seu processo de formação como docente artista? Fique à vontade para intervir na poética têxtil que te enviei e se preferir, pode criar outra!



Figura 25: “Podemos dividir o político?” Ingrid Borba, procedimentos metodológicos, 2021.



Figura 26: “Podemos dividir o político?” Ingrid Borba, procedimentos metodológicos, 2021.



Figura 27: “Podemos dividir o político?” Ingrid Borba, procedimentos metodológicos, 2021.

Para
Mariana,

é muito bom poder compartilhar esse relato imagético e escrito com você. Pensei no que gostaria de te contar, e o que também talvez fosse um disparador para você narrar também suas experiências na formação docente. Sendo assim, quero compartilhar uma vivência da minha atuação como docente.

Eu estava super ansiosa, pois iria para minha primeira entrevista de emprego como professora. Havia me formado a pouquíssimo tempo e queria mostrar que possuía experiência. Enquanto organizava minha apresentação e plano de aula lia os tópicos com uma certa angústia, já que não queria errar nada e nem deixar brechas nos conteúdos que iria explicar. Preparei-me bastante e me arrumei muito também!

Escolhi uma roupa que me deixou confiante e me senti pronta para enfrentar um auditório com 200 pessoas, se fosse necessário.

A entrevista ocorreu bem, dei minha aula para duas professoras avaliadoras e executei bem o tempo previsto para apresentação. Enquanto falava recordei das teorias de avaliação das aprendizagens onde o erro deve ser visto como parte essencial para a experiência do aprendiz, pois demonstra aquilo que precisa ser fortalecido ou reavaliado

Essa lembrança me trouxe conforto e uma certa desobrigação em relação ao domínio total do conteúdo. Pensei que se não tivesse uma resposta exata para alguma pergunta seria algo comum que não diminuiria meus conhecimentos adquiridos até aquele momento.

Recebi elogios das duas avaliadoras em relação a minha aula e materiais. Depois desse momento passamos para uma conversa sobre questões burocráticas do currículo e da vaga. Enquanto falava sobre minha atuação como docente fui surpreendida por uma das avaliadoras com o comentário seguido da seguinte pergunta: "Percebe-se no seu currículo bastante envolvimento com questões políticas e culturais... Como você concilia esse lado político com a vida pessoal? Como consegue dar aulas neutras?" Naquele instante fui atravessada por uma pergunta que até hoje não sei se tenho uma resposta.

Tendo partilhado essa história com você, vamos construir uma memória juntas?! Eu gostaria saber qual/quais relatos autobiográficos fazem parte do seu processo de formação como docente artista? Fique à vontade para intervir na poética têxtil que te enviei e se preferir, pode criar outra!

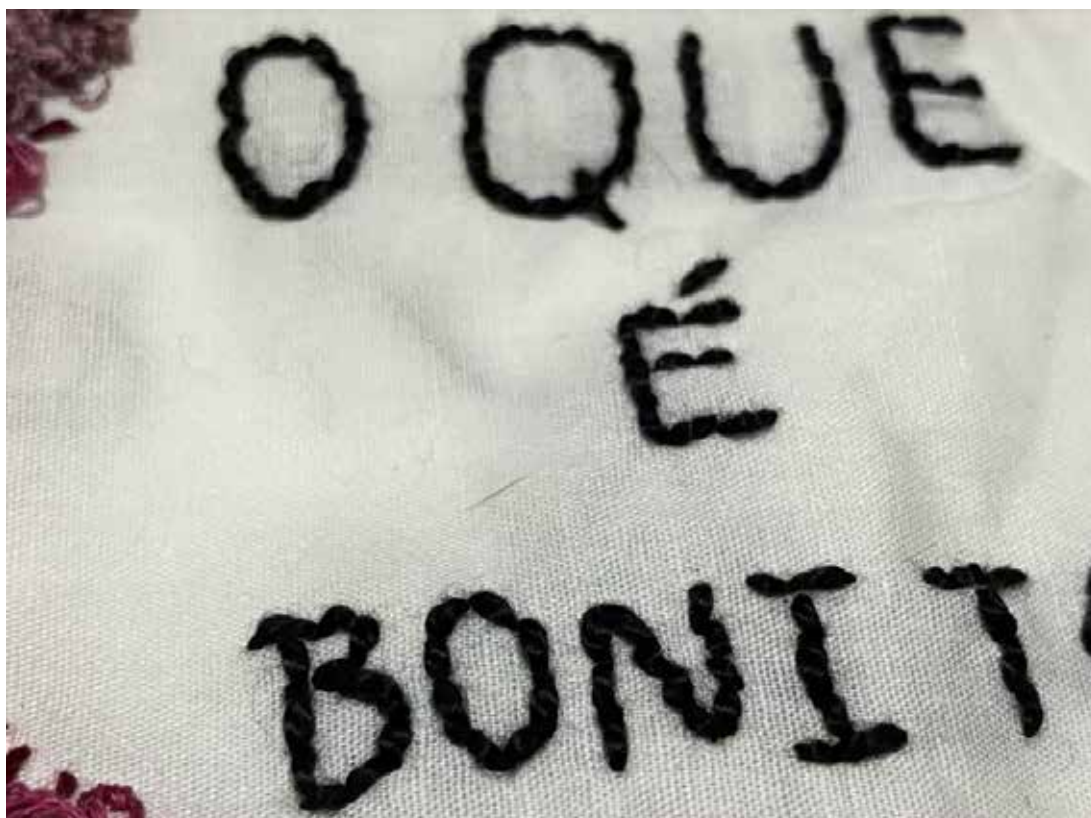


Figura 28: “O que é bonito?” Ingrid Borba, procedimentos metodológicos, 2021.



Figura 29: “O que é bonito?” Ingrid Borba, procedimentos metodológicos, 2021.

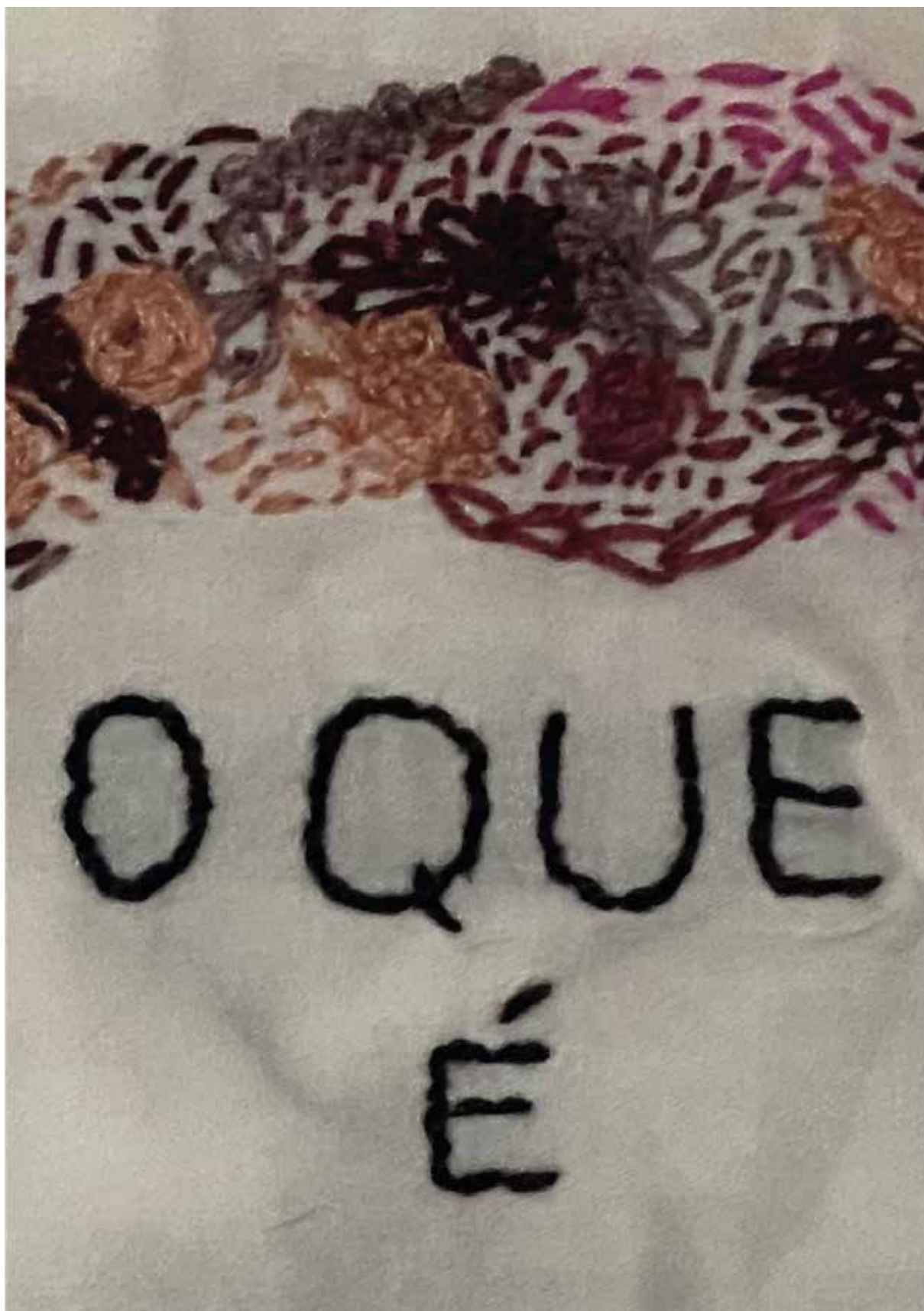


Figura 30: “O que é bonito?” Ingrid Borba, procedimentos metodológicos, 2021.



Figura 31: “O que é bonito?” Ingrid Borba, procedimentos metodológicos, 2021.

Para
Mayra,

é muito bom poder compartilhar esse relato imagético e escrito com você. Pensei no que gostaria de te contar, e o que também talvez fosse um disparador para você narrar também suas experiências na formação docente. Sendo assim, quero compartilhar uma vivência da minha atuação como docente com crianças.

Trabalhar em galerias e museus de arte é uma experiência totalmente diferente das salas de aulas nas escolas. A proximidade com as obras e a arquitetura dos espaços expositivos mudam os nossos comportamentos, corpos e humores. Fazia alguns meses que estava nessa galeria de arte trabalhando com um grupo específico de crianças que moravam/estudavam perto deste local.

Achava engraçado a curiosidade das crianças que, todos os dias depois de suas aulas, chegavam e começam a brincar me perguntando coisas sobre as obras, os artistas. Algumas vezes, quando estava indo embora, os encontrava na parada de ônibus e eu dava um oi. Era sempre retribuída com abraços e sorrisos. Pouco a pouco fiquei conhecida pelo grupo de crianças como a "Tia da Galeria" e, naturalmente, eles queriam saber mais sobre mim.

Perguntavam onde eu morava, se tinha filhos e era casada, o que estudava, o que gostava de comer, o que gostava de fazer no fim de semana, qual era a minha idade, que músicas eu gostava de escutar, se eu iria comprar um iphone ou um casaco novo, pois todos os dias sempre estava com o mesmo!

As crianças tinham idades variadas entre 4 e 12 anos e os assuntos das conversas mudavam de acordo com suas idades e interesses. Nesse período de trabalho, eu adquiri saberes sobre como fazer um brinquedo chamado Slime em casa, ou qual o canal do youtube que era melhor para "pegar a malícia" dos jogos de celular e qual o mais novo MC do momento e sua coreografia. Um dia, mexendo no meu celular, uma das crianças pediu o meu número para criar um grupo de whatsapp com todos que brincavam na galeria. Não me recordo qual foi minha resposta de saída para esse grupo - que graças a Deus- nunca existiu!

Apesar dessas situações, que às vezes extrapolavam os limites da convivência, foi um momento muito feliz onde aprendi muitas coisas, principalmente sobre as infâncias. Gostava de deixar as crianças me perguntarem e falarem sobre o que elas pensavam e acho que foi por esse motivo que certo dia uma menina me disse que odiava a cor da sua pele e o formato do seu cabelo.

Aquilo me paralisou e não tive resposta elaborada por conta da intensidade com que ela expressou seus sentimentos. Sai com a resposta pronta "Não diga isso. Você é linda!" e ela me olhou, com profundidade nos olhos, e disse que eu estava mentindo.

Essa situação nunca foi resolvida da maneira como eu gostaria. Depois desse dia, passei a pesquisar mais sobre referências negras para educação e racismo nas escolas com a intenção de estar mais bem preparada para quando vivenciar uma partilha de sentimentos tão forte quanto essa.

Tendo partilhado essa história com você, vamos construir uma memória juntas?! Eu gostaria saber qual/quais relatos autobiográficos fazem parte do seu processo de formação como docente artista? Fique à vontade para intervir na poética têxtil que te enviei e se preferir, pode criar outra!



Figura 32: “Será que não é muito verde?”, Ingrid Borba, procedimentos metodológicos, 2021.



Figura 33: “Será que não é muito verde?”, Ingrid Borba, procedimentos metodológicos, 2021.



Figura 34: “Será que não é muito verde?”, Ingrid Borba, procedimentos metodológicos, 2021.



Figura 35: “Será que não é muito verde?”, Ingrid Borba, procedimentos metodológicos, 2021.

Para
Mellanie,

é muito bom poder compartilhar esse relato imagético e escrito com você. Pensei no que gostaria de te contar, e o que também talvez fosse um disparador para você narrar também suas experiências na formação docente. Sendo assim, quero compartilhar uma vivência da minha formação docente.

Eu estava em aula com vários colegas que já possuíam experiência como professores e aquilo me incomodava um pouco, pois via em suas falas riquezas de acontecimentos e segurança de situações que eu não tinha. Em vários momentos, acreditei que precisava explicar e referenciar mais meus apontamentos. Queria parecer menos "verde" e dar segurança às minhas falas, assim, elas estariam legitimadas na universidade.

Durante os acompanhamentos individuais, relatei essa insegurança com a professora orientadora e achei que compartilhando esse sentimento ela iria indicar mais livros, autores e artigos para que eu pudesse prosseguir na disciplina. Com um olhar muito calmo, mas cirúrgico, ela perguntou: "Ingrid, você se sente merecedora de estar no mestrado?"

De imediato respondi que sim, mas percebi que internamente não me sentia merecedora e nem próxima dos meus colegas. Foi um processo lento descobrir e aceitar, que embora não possua muitos anos de experiência docente, também havia me dedicado para estar ocupando a vaga daquela disciplina, e que minhas narrativas e histórias carregam significados que podem construir sentidos para a academia. Pouco a pouco fui ganhando confiança e decidi não mais pensar e focar nas diferenças de vivências e idades.

No último dia de aula, a turma discutiu sobre o tema da identidade e seus estereótipos e, em um instante de descontração, resolvemos brincar de qual estereótipo de área do conhecimento cada colega parecia ter. Alguns colegas foram visualizados como professor de matemática, de arte, alguns de português e outros de história. Enquanto a mim fui identificada pelos meus colegas como professores que ainda são estagiários.

Tendo partilhado essa história com você, vamos construir uma memória juntas?! Eu gostaria saber qual/quais relatos autobiográficos fazem parte do seu processo de formação como docente artista? Fique à vontade para intervir na poética têxtil que te enviei e se preferir, pode criar outra!

4.4 Partilhas poéticas e autobiográficas sobre a docência artista

As imagens e narrativas apresentadas no tópico anterior constituíram todo o processo teórico, artístico e metodológico de produção de dados de pesquisa ancorados na pesquisa autobiográfica e a/r/tográfica. Após a produção, envio e devolutiva dos envelopes poéticos passei para uma outra etapa da investigação: a análise e interpretação dos dados encontrados. Além disso, também estabeleci as categorizações dos processos poéticos desenvolvidos nas narrativas, mas prefiro chamar de caminhos interpretativos. Todos esses procedimentos foram analisados em consonância com as discussões teórico-práticas abordadas anteriormente.

O grupo participante foi composto por cinco estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE, todas do gênero feminino, entre o primeiro e oitavo período, residentes das cidades do Recife, Jaboatão e Olinda. Todas as professoras em formação já apresentavam experiências de trabalho como artistas e todas possuíam afinidade e intimidade com a arte têxtil. Esse aspecto, no entanto, não foi abordado de maneira direta nas narrativas das estudantes colaboradoras.

Tal situação me conecta com a relação das artes têxteis e da produção de conhecimento pela metáfora das costuras em tecidos já pontuados no capítulo 2. O saber-fazer têxtil é uma prática tão imbricada às vivências diárias que a sua materialidade atravessa nossas formas de vida de maneira quase imperceptível. Seria pela observação cuidadosa e atenta dos aspectos têxteis as suas relações de coexistência com as narrativas de vida que podemos atribuir sentidos e questionar as realidades, que muitas vezes nos parecem familiares.

Deste modo, percebo que no processo de produção poética, compartilhado com as colaboradoras, posso visualizar o potencial narrativo das artes têxteis a partir da própria feitura material das imagens com linhas, agulhas e tecidos. Essas narrativas imagéticas constituem partes das nossas histórias, identidades e revelam desejos sobre a construção de um conhecimento ligado à formação docente que é atravessado por eventos familiares e afetivos.

Produzir conhecimentos a partir das artes têxteis é reconhecer que o saber-fazer científico e docente é um trabalho laborioso, repleto de diversidade de sentidos, de remendos e que podem ser permeados de práticas de cuidado e afetividade (BUSTOS, 2016).

Assim, unindo os aspectos processuais têxteis com as abordagens narrativa e a/r/tográfica, as participantes e colaboradoras de pesquisa, podem ser pensadas como co

investigadoras/es. Acredito que essa denominação cumpra bem o papel de qualificar a participação das cinco estudantes como também, refletir sobre o quanto foi instigante e prazeroso trocar e construir poéticas com as mesmas.

Nesse processo pude perceber a carga de afetividade, construída pelas relações narrativas e poéticas, como também pude notar e agrupar pontos de encontro e desencontros entre as experiências das relatadas pelas co investigadoras. Elas me deram o suporte para confeccionar três caminhos interpretativos que observei como sendo importantes para buscar responder a pergunta inicial desta investigação: quais sentidos sobre a docência artista posso construir em relação às narrativas de professores/as de artes visuais em processo de formação inicial? De acordo com os dados, esses caminhos foram: 1) A construção da docência artista entre os dissensos narrativos da formação; 2) As visualidades pelas quais me espelho: experiências atravessadas por outros docentes; 3) Caminhos de uma docência a/r/tográfica: a construção da narratividade na formação docente. Tal panorama de pesquisa foi analisado em consonância com duas bibliografias base: 1) (TARDIF, 2002) que aponta como se constroem os saberes e a formação profissional dos docentes; 2) (DIAS; IRWIN, 2013) que mostram possibilidades de pesquisa e prática docente em artes a partir da abordagem a/r/tográfica. Também trago as contribuições de (RAGO, 2013) para pensar a escrita autobiográfica a partir das narrativas no feminino; (LOURO, 2016) sobre as questões de gênero na docência e (MARTINS; TOURINHO, 2013) para observar como a cultura visual aliada as abordagens a/r/tográficas propõe outros modos de pesquisar. Essas referências foram costuradas com os artefatos visuais desenvolvidos no processo de criação com as colaboradoras. Assim, aspectos materiais e simbólicos do bordado representam também caminhos interpretativos de possíveis fraturas metodológicas na formação docente.

Os três caminhos levantados buscam também dar ênfase às pequenas narrativas da como processo de produção de sentidos em confronto com as metanarrativas das formações docentes. Essas últimas se baseiam, por exemplo, na construção de uma docência que forma especialistas para transmissão de conhecimentos. Esse modelo exclui, dos processos de formação dos professores, vivências e relatos anteriores dos estudantes que permeiam não só a construção de seus saberes, mas também aspectos das suas práticas como professor.

Um outro ponto que observo como um nó nas formações docentes são as dissociações entre teoria, pesquisa e prática pedagógica. No campo da arte podemos também verificar as dificuldades de se compreender professor e artista especialmente quando nos deparamos com

discursos de um campo de conhecimento que se idealizou como autônomo e autossuficiente, estabelecendo cânones e valores estéticos do que seria arte, quem seria artista e quais locais estes poderiam ocupar.

Deste modo, questiono como saberes autobiográficos compartilhados pelas cinco estudantes podem deslocar o processo de formação docente a partir dos sentidos presentes em nossas experiências? Penso também que essa pode ser uma forma de lidar com as tensões e contradições presentes não só na diversidade de relatos, mas nos regimes sensíveis e iminentes da arte. Assim, organizo o próximo capítulo em três tópicos que relacionam os caminhos interpretativos aos relatos poéticos compartilhados.

5 AS ENTRELINHAS NARRATIVAS



Como um processo de criação têxtil cartografa narrativas da formação em Artes Visuais? Quais histórias estão sendo contadas através dos pontos, das linhas e dos tecidos? Quais sentidos essas narrativas demonstram? Como se constroem as identidades das docentes artistas? Em qual momento da formação estamos prontas a dizer “somos professoras” ou “artistas”? Qual o papel das abordagens narrativas nessa construção de sentidos? Quais são os embates entre as teorias da arte e as práticas educativas na formação docente? Levantei essas questões como motivadoras das reflexões sobre os caminhos interpretativos levantados a partir do cruzamento de relatos compartilhados pelas cinco estudantes e os meus. Deste modo, organizo esse capítulo em três tópicos: 5.1) A construção da docência artista entre os dissensos narrativos da formação, onde abordo a autobiografia como forma de produção de conhecimento e aproximação da teoria e prática artístico pedagógica; 5.2) As visualidades pelas quais me espelho: experiências atravessadas por outros docentes no qual abordo como as experiências de vida, anteriores à formação docente, influem em nossas práticas educativas; 5.3) Caminhos de uma docência a/r/tográfica: a construção da narratividade na formação docente que por fim analisa como as práticas da pesquisa narrativa a/r/tográfica pode contribuir para a construção de um saber-fazer docente.

5.1 A construção da docência artista entre os dissensos narrativos da formação

“É pela perfeita costura do avesso que se conhece as habilidades da bordadeira”. Essa premissa técnica das artes têxteis me encanta como também me incomoda profundamente. Digo isso porque, ao me considerar artista têxtil e professora, entendo minha produção visual e pedagógica como um processo poético que cria tensões sobre as concepções do ensino e da prática artística como uma feitura de excelência técnica. Assim, ao escolher investigar com artefatos visuais e compartilhá-los com cinco estudantes, posso perceber nessa troca alguns embates narrativos, como “a perfeita costura do avesso” ainda presentes na formação docente em Artes Visuais.

Pontuado no capítulo anterior, as fronteiras criadas entre a arte e a educação foram constituídas em torno das teorias modernas e após a “Virada Imagética” e a “Virada Pedagógica” em artes vemos o processo de desconstrução, hibridismo e experimentação desses dois campos. Tais processos modificaram as formas como são compreendidas a educação, a arte e a maneira como professores e artistas se identificam e definem. No que diz respeito a produção de imagem nas pesquisas, essas passaram a compor investigações científicas de modo

a deslocar a ideia de imagem como ilustração ou documentação de processos artísticos. Constituindo assim, narrativas visuais que corroboram com a produção de sentidos.

Um outro ponto que foi verificado também, no capítulo três, são as contribuições da “Virada Narrativa” para as Pesquisas Educacionais Baseadas em Artes. Esse tipo de pesquisa caracteriza-se por abordagens teórico metodológicas que incorporam as investigações científicas saberes que são desenvolvidos a partir das experiências de vida.

Ancorada nesses marcos epistemológicos, verifico que as narrativas imagéticas e autobiográficas produzidas para essa pesquisa são potentes fontes e estratégias para conhecer aquilo que não está previsto nos cursos de formação docente. Observo também, que os relatos narrados por mim e pelas estudantes revelam um desejo de conhecer com o outro e problematizar aspectos subjetivos e sensíveis que atravessam a produção de conhecimento.

As narrativas então, são formas de conhecer os diferentes caminhos e possibilidades para se tornar professor. Assim, retomo o pensamento de (BUSTOS,2016) para compreender que o conhecimento é como um tecido onde as costuras demonstram como o saber-fazer é um trabalho laborioso, carregado de remendos e de práticas que são desenvolvidas nas experiências cotidianas.

Partindo dessas premissas, segundo (EÇA, 2013), às experimentações entre arte e docência se dão não apenas pelas viradas pedagógica, imagética e narrativa, mas porque as fronteiras entre os campos da arte e da arte-educação são tênues. A pesquisadora, no entanto, observa que na prática ainda existem embates que permeiam as identidades dos artistas e dos professores. Observa-se um abismo entre a formação de professores nas universidades, os docentes em atuação, especialmente os da educação básica, e aqueles que se intitulam artistas. Essas barreiras são carregadas de discursos de poder e valores que ainda esbarram nas concepções de produção pedagógica e de produção artística. No que diz respeito às formações iniciais dos docentes artistas, Teresa nos aponta as seguintes informações:

Existem duas grandes tradições de arte-educação e de pesquisa em arte-educação: a primeira associada com o treino profissional de artistas incidindo nas perspectivas técnicas do fazer artístico, situada mais em academias do que em universidades, e a outra, bem mais recente, localizada em universidades e institutos de educação focando aspectos e teorias educacionais. Ensino artístico e educação artística serão, então, duas dimensões diferentes. Mas, na sua intersecção, situam-se muitos professores e educadores de artes: professores/artistas que tiveram algum treino como artistas e treino e experiência como pedagogos (EÇA, 2013, p. 74).

A partir desse pressuposto a autora nos questiona onde se situariam as identidades daqueles que transitam pelos entrelugares da educação pelas artes? Ela então nos mostra um caminho para conhecer e identificar esses sujeitos e suas práticas. Eles podem ser encontrados a partir do estudo das narrativas e histórias de vida.

No entanto, essa abordagem não atuaria apenas como uma apreensão da realidade para poder desencadear novas teorias para a arte-educação e resolução dos embates na construção de conhecimentos. Sua potência construtiva e questionadora está no fato de que estas podem atuar nos discursos de valores, já tão imbricados nas formações iniciais como também deslocar os lugares de quem pensa e define o que deve ser estudado nos cursos universitários. Possibilitando assim outras histórias e perspectivas de conhecer.

Maurice Tardif ao estudar sobre as problemáticas do conhecimento docente traça uma linha histórica de que no período da modernidade, a intelectualidade do pensamento foi formulada dentro de instituições que muitas vezes eram elitistas, como por exemplo as universidades. O fazer prático e técnico, ligados às funções do trabalho, seriam desenvolvidas nas escolas de ofícios. Assim, observa-se assim uma divisão intelectual do trabalho onde se distancia quem pensa de quem produz.

Diante dessa informação, a atitude de pesquisar a partir de relatos cotidianos sob o suporte poético metodológico das linhas agulhas podem aproximar os abismos construídos entre aqueles que se ocupam da docência e aqueles que acreditam ser artistas como compartilho na seguinte passagem:

Durante os primeiros anos da licenciatura, acreditava que deveria separar atividades artísticas de práticas pedagógicas. Foi com a disciplina de metodologia das artes visuais 1 que fui provocada a pensar em projetos pedagógicos que estivessem engajados com os meus processos de criação. Eles poderiam ser pensados a partir de memórias autobiográficas com o suporte da abordagem A/r/tográfica. Com essa abordagem, pude perceber como se formavam os meus interesses de pesquisa e onde foram construídas as concepções de separação das teorias artísticas com as de educação. Passei então a prestar atenção nas imagens que faziam parte do meu cotidiano, na minha trajetória pessoal, o que tinha me motivado a ser professora de artes, de onde partiam meus desejos e o que me instigava a criar. (Envelopes poéticos de Ingrid Borba, 2021).

Pensar sobre os silêncios da prática artística e consequentemente os remendos que teria de costurar no meu processo de formação docente e artista foi um ponto de tensão ao expor e visibilizar as minhas e narrativas, pois compreendo que estava imersa em um local que

institucionaliza discursos e práticas que não são protagonizados pelos sujeitos em questão: os professores. Seguindo diálogo com os estudos de Maurice Tardif, as relações dos professores com seus próprios saberes é um ponto de contradição como fica evidenciado no seguinte parágrafo:

De um modo geral, pode-se dizer que os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os grupos que atuam, de uma maneira ou de outra, no campo dos saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela. A relação que os professores mantêm com o saber é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem (TARDIF, 2002, p.40).

Dessa maneira, procurar protagonizar experiências autobiográficas dos docentes em pesquisas é um ponto de dissenso dentro dos cursos de formação, pois estes são organizados de modo a separar as teorias e das práticas profissionais. Um outro aspecto na formação inicial seria como são desenvolvidos os conhecimentos específicos dos professores. Esses, muitas vezes, estão baseados em uma transmissão de saberes pedagógicos que estabelecem uma relação de exterioridade com os professores. Essa exterioridade reside no fato de que esses saberes são formulados pelo Estado e sancionado através dos currículos universitários (TARDIF, 2002).

No entanto, o mesmo autor chama a atenção para o fato de que os saberes da docência são de ordens diversas e fruto de sujeitos que possuem uma trajetória histórica, modos pelos quais se identificam e são reconhecidos. Todos esses aspectos atravessam não só o conhecimento pedagógico, mas a construção de seus modos de ser profissionais.

Diante desses pressupostos, percebi que outro marco importante durante o meu processo de formação como docente artista foi o reconhecimento da minha identidade como mulher e os discursos que ela carregava e exercia ao transitar pela universidade e os ambientes de estágios. Em sala de aula percebi que essa identidade de gênero não estava dissociada às minhas práticas de trabalho e também de pesquisa.

Anteriormente pontuado, no capítulo dois desta investigação, foi mérito dos movimentos feministas repensar as abordagens de pesquisa chamando a atenção para as

invisibilidades históricas presentes nas metanarrativas do conhecimento. O feminismo também organizou outras possibilidades de atuação pedagógica que atuam não só em rompimentos com as desigualdades de gênero nas escolas, mas também as discriminações de raça, etnia entre outras. Segundo Guacira Lopes Louro (2016) esses tipos de práticas podem ser nomeadas de pedagogias feministas que tem por fundamento “propor um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais” (LOURO, 2016, p.117.).

No campo da arte/educação, as práticas feministas aliadas às teorias pós-críticas do currículo, os estudos da cultura visual promoveram diversidade e pluralidade nas pesquisas e práticas pedagógicas (DIAS; 2010). Deste modo, as narrativas biográficas da docência passaram também a serem escritas no gênero feminino.

Diante disso, entendo que essa investigação, por ser composta por uma pesquisadora que se identifica no gênero feminino em compartilhamento com co investigadoras que são professoras em formação, acredito que estamos imersas em narrativas da formação no feminino. Entretanto, expando esse entendimento para além das classificações binárias de gênero, pois o que essa escrita representa é a possibilidade de conhecer a partir de narrativas que, em um determinado momento da história, foram invisibilizadas. Como explica Rago no seguinte parágrafo:

Esta sim talvez seja uma escrita no feminino. Não porque seja escrita por mulher, mas por se abrir a essas ondas de força desestruturantes, por se deixar abalar pela paixão e pela compaixão. Não se trata, no entanto, de pieguice, longe disso, e sim de correr o risco de abrir a escrita a tudo aquilo a que a prática acadêmica sempre resistiu, com seu peso das emoções, da sensibilidade, das subjetividades e mesmo das dúvidas. (RAGO, 2013, p.14)

Diante do que Margareth apresenta, no processo de entrecruzamento narrativos e poéticos pude perceber diversos modos de reconstrução subjetiva e sensível sobre o que foi vivido. Essa reorganização de memórias e fatos atuam em uma dimensão autopoiética, pois ao rememorar nossas escolhas e eventos são atribuídos sentidos e desejos ao que se intenciona ser como docente, como trago no seguinte parágrafo:

Assim, indaguei quais sujeitos, histórias e práticas estavam excluídos ou apagados nos currículos escolares dos ensinos fundamental e médio. Decidi que o projeto envolveria bordado e narrativas para questões de gênero nas artes visuais, levando os bordados que havia feito para sala de aula. Nesse encontro, consegui com minhas narrativas, construir outras e pensar quais silêncios habitam os conteúdos curriculares que ensinamos aos estudantes. Penso que

essa atitude, a de partilhar relatos autobiográficos, desacomoda a dicotomia construída entre nossas práticas de arte e as de educação. (Envelopes poéticos de Ingrid Borba, 2021)

Outras construções subjetivas e narrativas puderam ser desencadeadas durante as partilhas poéticas e entrevista narrativa. Ao expor minhas experiências com Mayra Aparecida e questionar sobre os motivos pelos quais ela havia escolhido fazer Artes Visuais- Licenciatura ela compartilhou a seguinte imagem e eventos:

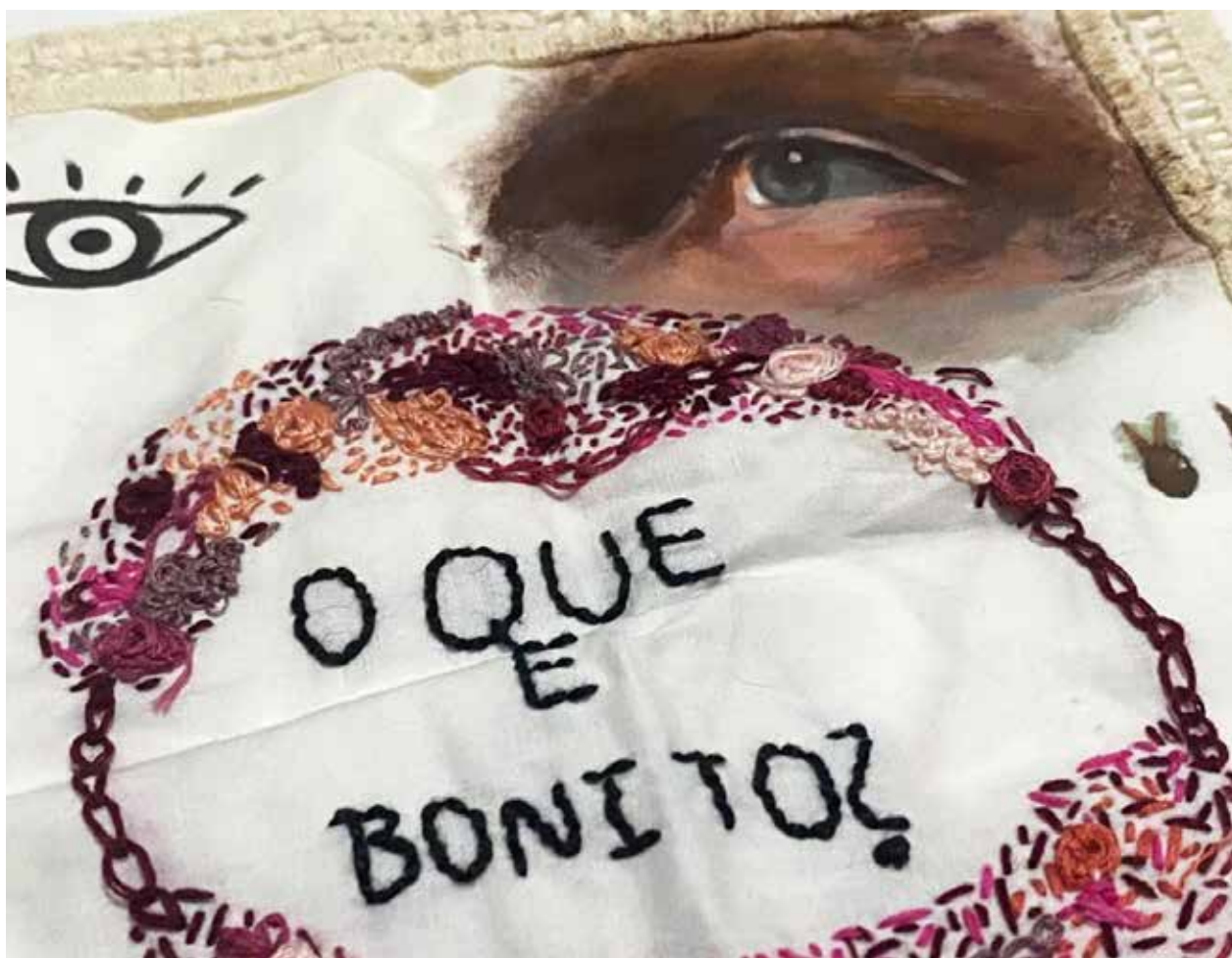


Figura 36: “Assim pode ser bonito?” Ingrid Borba e Mayra Aparecida, partilhas poéticas, 2021.



Figura 37: “Assim pode ser bonito?” Ingrid Borba e Mayra Aparecida, partilhas poéticas, 2021.

Eu sempre desenhei e pintei desde pequena. Trouxe como hobby na adolescência, mas nunca levei a sério a ponto de pensar em fazer isso para o lado profissional. Pensava que não ia me dar dinheiro, ou que eu não seria levada a sério. Mas enquanto pensava isso... fazia arte em todo canto! pintava quadros, pintava paredes, desenhava animações que eu gostava... e todos ao meu redor insistiam em me fazer seguir carreira artística. Eu sempre descrente desse futuro, seguia perdida no que eu ia fazer da vida... até que chegou o último dia do SISU! Tinha chegado a hora de escolher o bendito curso!! E foi nesse

momento em que refleti... Minha nota foi até legal (Ainda bem, pois me esforcei tanto que surtei no ano do enem). Dava pra escolher entre vários cursos. E foi nesse momento, passando os cursos... que eu dei de cara com artes visuais e refleti, olhando pra minha parede ENORME pintada no meu quarto, meus quadros espalhados, lápis de cor e tintas espalhadas pela mesa... "Meu Deus, no que eu tô pensando? Onde eu estava com a cabeça esse tempo todo?". Foi então que percebi que eu não tinha que escolher o curso... o curso já tinha me escolhido! E foi assim que cheguei em artes visuais! Mas... ainda tinha uma coisa a se resolver... haviam duas opções! Eu não sabia muito sobre os cursos, pois infelizmente quase não se fala do curso de artes visuais... O bacharelado era um curso novo, o primeiro ano dele na faculdade! Acabei escolhendo Licenciatura em Artes Visuais por dois motivos: Já ser mais consolidado e organizado na faculdade, e por ter mais oportunidades, por estudar basicamente o que o bacharelado estudaria, porém, podendo ainda ter a opção de ser professor. Não é uma história muito bonita, mas foi assim que acabei escolhendo o curso de Licenciatura em Artes Visuais. (Resposta escrita de Mayra Aparecida às minhas indagações, 2021).

O relato de dúvidas na escolha do curso de Artes Visuais- Licenciatura por Mayra Aparecida, aponta para as questões transmitidas por Teresa Torres Eça no que diz respeito à tradição de formação de artistas e professores. Ainda existe uma separação entre os dois campos que pode ser visualizada também na forma como os estudantes escolhem qual curso querem frequentar ao terminar o ensino médio. Ao optar por fazer a Licenciatura o relato da colaboradora dialoga também com os estudos de Maurice Tardif sobre a formação inicial docente nas universidades.

Dando continuidade a sua teoria, Maurice Tardif, explica como se constroem as identidades da profissão docente e relaciona que essa é intrinsecamente ligada à formação dos saberes. Os saberes dos professores está então relacionado a dois fatores: 1) a sua experiência e prática profissional que correspondem a habilidades e competências da profissão criando o saber-fazer; 2) a própria construção de conhecimentos bases durante o processo de formação que permite ao professor executar a profissão que seria o saber-ser. Sobre esses dois saberes Tardif nos explica que:

Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc.) É a este significado que está ligada a nossa própria concepção. É necessário especificar também que atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2002, p. 60).

Deste modo, o saber docente se constrói a partir de uma fonte heterogênea de sentidos que não se encerra em conhecimentos especializados ou curriculares específicos das universidades, ele é também proveniente das histórias de vida e da cultura pessoal dos sujeitos antes mesmo de escolherem ser docentes. No caso de Mayra Aparecida, podemos observar como a arte já construía sentidos para a sua vida e ao escolher ser professora. Esse relato mostra como aspectos biográficos são significativos para o estudo das formações iniciais.

Seguindo por esse mesmo fluxo de sentidos e dando ênfase às perspectivas autobiográficas para a formação da identidade docente, Alana Torquato, outra co investigadora, ao receber o seu envelope poético e responder sobre o que havia motivado a escolher o curso de Artes Visuais- Licenciatura , produziu e narrou os seguintes dados:

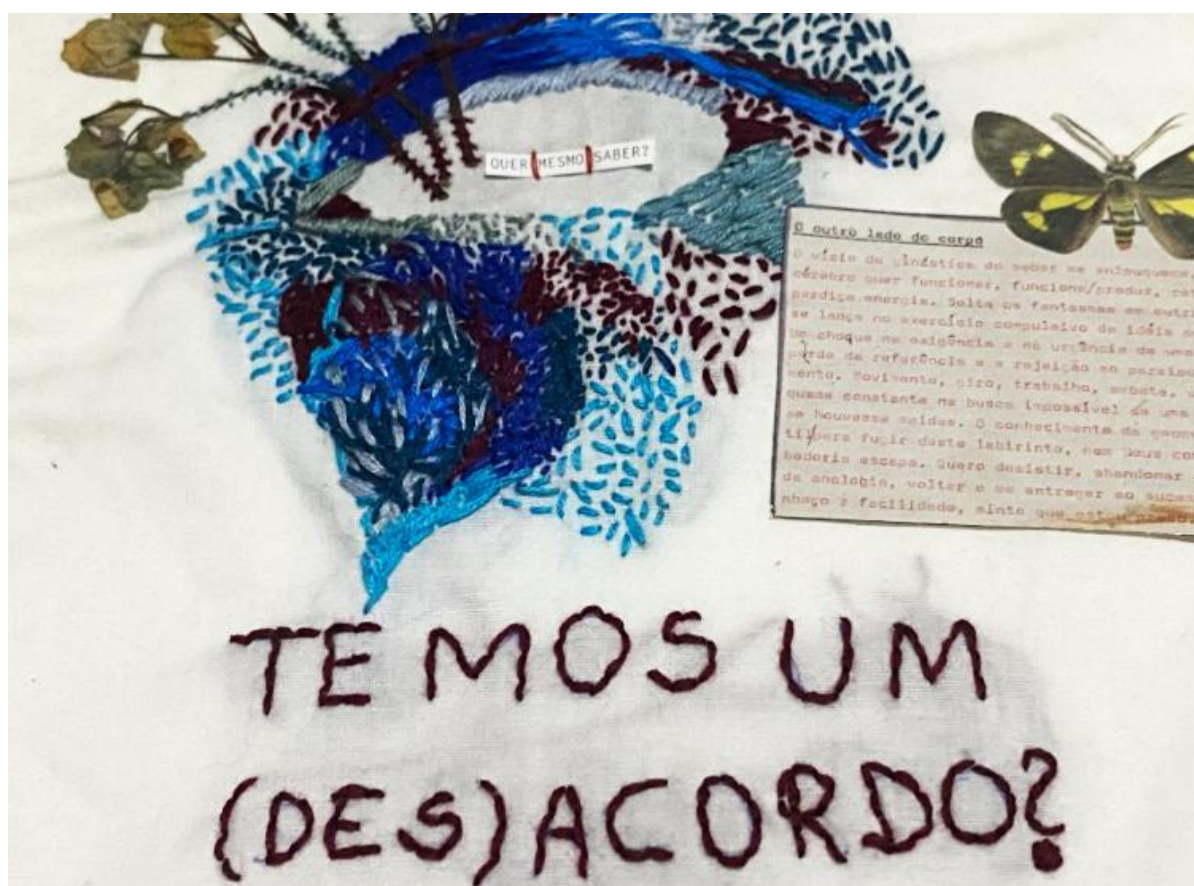


Figura 38: “É preciso ver a coisa a partir dessa perspectiva.” Ingrid Borba e Alana Torquato, partilhas poéticas 2021.



Figura 39: “É preciso ver a coisa a partir dessa perspectiva.” Ingrid Borba e Alana Torquato, partilhas poéticas 2021.

Não se trata de uma motivação clara, explícita...É algo meio nebuloso. Mas entendo que a Arte é a área de conhecimento que mais me magnetiza enquanto lugar de possibilidades-de-existência. Não pensava num curso que me preparasse para “fazer alguma coisa”, mas um lugar onde eu pudesse “ser quem eu sou”. E o processo formativo foi justamente um “descobrimento de mim

mesma”. Eu queria um lugar onde eu pudesse me acessar e entender de que forma eu poderia compartilhar com o mundo o que me move – e entendi que o criar me move, a subjetividade me move, as investigações do existir me movem. A docência foi uma grata surpresa que tive o prazer de me aproximar e me encantar ao longo da jornada...Confesso que sempre tive um olhar oscilante pra ela, permeando graus de conforto e desconforto sobre o seu ofício. Mas é inegável que o fato de o curso ser alicerçado na educação me permitiu uma autoexploração a partir de uma perspectiva que jamais poderia ser tocada por um bacharelado. (Resposta escrita de Alana Torquato às minhas indagações, 2021).

Na narrativa de Alana podemos elencar dois aspectos como significativos para os sentidos da formação docente. O primeiro está ligado à narrativa autobiográfica, que negligenciada no passado pelas práticas de produção de conhecimento positivista, hoje, são fontes potentes para a formação docente. Em sua elaboração biográfica poética, verifico que as narrativas contribuem para que aspectos subjetivos ecoem tanto nos processos de criação, como nas práticas formação do saber-ser e do saber-fazer docente. Os saberes biográficos desta colaboradora caminham com o que Maurice Tardif desenvolve sobre a artesanaria que é construir os saberes da identidade docente:

Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que os adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho. A associação existente entre todas as ferramentas e a relação do artesão com todas as suas ferramentas não é teórica ou conceitual, mas pragmática: elas estão todas lá porque podem servir para alguma coisa ou ser solicitadas no processo de trabalho. Ocorre o mesmo com os saberes que fundamentam o trabalho dos professores de profissão (TARDIF, 2002, p. 65).

Ciente do papel da arte e dos processos de criação como potencializadores das sensibilidades Alana também demonstra em sua produção imagética e narrativa que a prática artística constitui-se como uma “poética visual refere-se ao processo de elaboração do(a) artista e de construção de conhecimento, não simplesmente visando a um resultado plástico, mas também à transformação de si e da cultura” (TVARDOVSKA, 2015, p. 37).

Nessa perspectiva os processos de criação poéticos narrativos são também “gestos autobiográficos que não pretendem criar um retrato estável de si, mas justamente repensar e deslocar os sentidos estabelecidos do eu” (TVARDOVSKA, 2015, p. 37). Essa produção permeia a construção das subjetividades e mostra como uma docência baseada em processos criativos e narrativos podem fazer com que o docente se projete naquilo que deseja tornar-se.

O outro ponto significativo do relato de Alana foi seu desconforto inicial em relação às práticas docentes, pois acreditava que não existiria relação criativa ou biográfica nesse campo do conhecimento. Esse é outro ponto crítico elencado por Tardif nas teorias da formação docente.

Segundo o autor, o modelo de formação das universidades não leva em conta as representações anteriores dos estudantes sobre o que é ensinar (TARDIF, 2002). Deste modo, ficam de lado na construção e desenvolvimento da profissão tópicos ligados à socialização anterior dos estudantes e seus afetos, dois pontos que para Tardif, são fundamentais na hora de construir crenças sobre a profissão docente.

O autor nos aponta que os docentes são sujeitos do conhecimento que, antes de tudo, possuem domínio sobre esse conhecimento a fim de transmiti-lo para outros indivíduos. Deste modo, a formação profissional dos professores deve se basear naquilo que esses sujeitos têm a dizer sobre sua prática, trajetória e construção de conhecimento. Fato que nem sempre ocorre pois, tanto a pesquisa como a formação de professores ainda é coordenada por conteúdos disciplinares que distanciam teoria e prática, como ele indica na seguinte passagem:

Mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, decimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício professor (TARDIF, 2002, p. 241).

Além das problemáticas discutidas sobre a teoria e a prática na formação, outro ponto que dificulta os reconhecimentos do saber-fazer docente seria a forma como esse conhecimento especializado é transmitido. Segundo (TARDIF, 2022) se trata de um modelo aplicacionista do conhecimento onde os estudantes cumprem um número de carga horária determinado para estarem aptos a aplicar teorias em estágios supervisionados. Ao se formarem e trabalharem sozinhos, muitas vezes esse conhecimento especializado não corresponde às realidades cotidianas do ofício professor.

A consequência desse formato de ensino pode ser evidenciada na fala de Mayra Aparecida quando questionada quais eram os relatos autobiográficos da sua prática docente:

Não possuo muitas experiências como docente, pois não passei nem pelo estágio ainda! Porém, pode ter certeza que penso bastante sobre isso. É algo de extrema responsabilidade, e fico imaginando se é algo pra mim mesmo... Mas acho que o medo e insegurança são normais, e espero superar e poder ser uma

professora forte e que saiba lidar com situações como as que você passou!
(Resposta escrita de Mayra Aparecida às minhas indagações, 2021).

Diante das falas e teorias articuladas percebo que a formação universitária de professores é um processo fundamental para o reconhecimento e construção da identidade docente. Deste modo, a formação deve possibilitar o reconhecimento dessa identidade ao relacioná-la com a prática pedagógica. Assim, podemos conhecer as narrativas, as expectativas sociais, as questões de gênero e sexualidades como também, as vivências e afetos dos futuros docentes.

No que diz respeito à formação da docência em artes ainda é um desafio dos cursos universitários fraturar as metanarrativas modernas do campo artístico. Essa questão pode ser observada na fala de outra colaboradora, Letícia Melo, que apresenta em sua narrativa explorações contrárias a outras estudantes sobre a prática artística, mostrando que as teorias modernas da arte ainda estão presentes, assombrando possíveis interessadas/os na criação de dissensos.



Figura 40: “Muito o tempo todo”, Ingrid Borba e Letícia Melo, partilhas poéticas 2021.



Figura 41: “Muito o tempo todo”, Ingrid Borba e Letícia Melo, partilhas poéticas 2021.

A escolha de por Licenciatura em Artes Visuais no SISU lá em 2017 foi, no mínimo, conflitante. Sempre gostei muito de arte, desde pequena é um tópico que me permeia e interessa profundamente. Porém, quando, em 2015, fiz o ENEM pela primeira vez, acreditava que meu interesse pelo que acontecia à minha volta, pelas pessoas e eventos que me atravessavam era um sinal para adentrar no bacharelado em Ciências Sociais. E foi exatamente essa voz interna que me guiou. Entrei no curso de C.S. em 2016 e, logo antes de cursar o 2^a período, já tinha inscrito-me no ENEM novamente, vendo que tinha interpretado essa voz interior de maneira equivocada. Quando novamente tive

que optar por outra graduação, não achei que fosse ‘competente o suficiente’ para entrar no curso de Artes Visuais. Não me via como artista e temia uma possível ‘humilhação’ que seria apresentar meus trabalhos nas disciplinas práticas. Ainda hoje tenho algumas problemáticas no que concerne considerar-me artista. Apesar de acreditar que tudo pode ser arte e todos podem ser artistas, a simbologia e expectativas que rondam a palavra ‘Artista’ me intrigam, o que entendo que seja um tanto paradoxal. (Resposta escrita de Letícia Melo às minhas indagações, 2021).

Cada colaboradora elencou elementos de suas autobiografias que produziam sentidos na formação profissional. A partilha poética da investigação me mostrou a coexistência de distintas identidades docentes. Ao ser aproximado dos conceitos teóricos explorados, os relatos das estudantes demonstram sentidos sobre aspectos presentes na formação docente. Percebo deste modo, que mesmo estando inseridas em contextos de na formação docente e produção artística a partir das viradas, narrativa e pedagógica, ainda persiste a necessidade de fraturar concepções modernas sobre a arte na construção da docência artista. Ou seja, romper com as metanarrativas que idealizaram a prática artística como fruto de uma genialidade criativa e incompatível com os processos educativos. Letícia Melo demonstrou essa necessidade, em seu relato, pois foi o seu primeiro desafio, ao escolher a Licenciatura em Artes Visuais, se entender como produtora de poéticas, protagonista de ações artísticas e que estas, inclusive, poderiam ser pensadas como práticas educativas. Atuando deste modo nos fluxos do “ensino como meio artístico” (FERNANDÉZ,2016).

A partir das aprendizagens por partilhas sensíveis, compreendo que todas as colaboradoras procuram romper, em seus relatos e produção, com a ideia que separa o fazer artístico do fazer educativo. Trazem com compartilhamento, autobiográfico e poético, consonâncias e possibilidades para a formação que atuem nos dissensos que ainda permeiam a construção da identidade docente em artes.

Assim, encerro o primeiro tópico de categorias de análise sobre os sentidos construídos nas narrativas das docentes colaboradoras tendo em mente que as aproximações entre teorias e práticas podem ser realizadas pelo enfoque das subjetividades narrativas durante a graduação. O segundo tópico está relacionado com outra categoria observada a partir do compartilhamento poético-narrativo: a presença de outros docentes que espelharam as práticas e a escolha profissional das colaboradoras.

5.2 As visualidades pelas quais me espelho: experiências atravessadas por outros docentes

Pontuado no tópico anterior, o processo de formação docente nas universidades e institutos ainda seguem um modelo aplicacionista de ensino que acredita que os estudantes das licenciaturas não possuem conhecimentos prévios significativos para o processo de profissionalização. Deste modo, muitas vezes um trabalho reflexivo sobre os afetos, expectativas e crenças dos estudantes sobre a docência ficam de fora do processo de formação.

Em seu estudo sobre a formação e os saberes docentes, Maurice Tardif defende a formação do professorado e construção de suas habilidades pelo enfoque das experiências cotidianas desses professores. Isso significaria dar ênfase sobre o que os docentes desenvolvem nas suas trajetórias da atividade profissional. Assim, o ensino das práticas docentes pode ser repensado pelo enfoque biográfico narrativo e também subjetivo como aponta o autor na seguinte passagem:

Ao contrário dessas duas visões redutoras do ensino, acredito que, para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos próprios atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores. Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta (TARDIF, 2002, p. 230).

O aspecto teórico destacado por Tardif aponta para o cuidado com as histórias de vida daqueles que se dedicam à docência. Durante a formação, essas também são significativas para o reconhecimento da identidade docente. Fato que pode ser constatado no relato de experiência de Mariana Gualberto, outra co investigadora que compartilhou a seguinte imagem e narrativa:

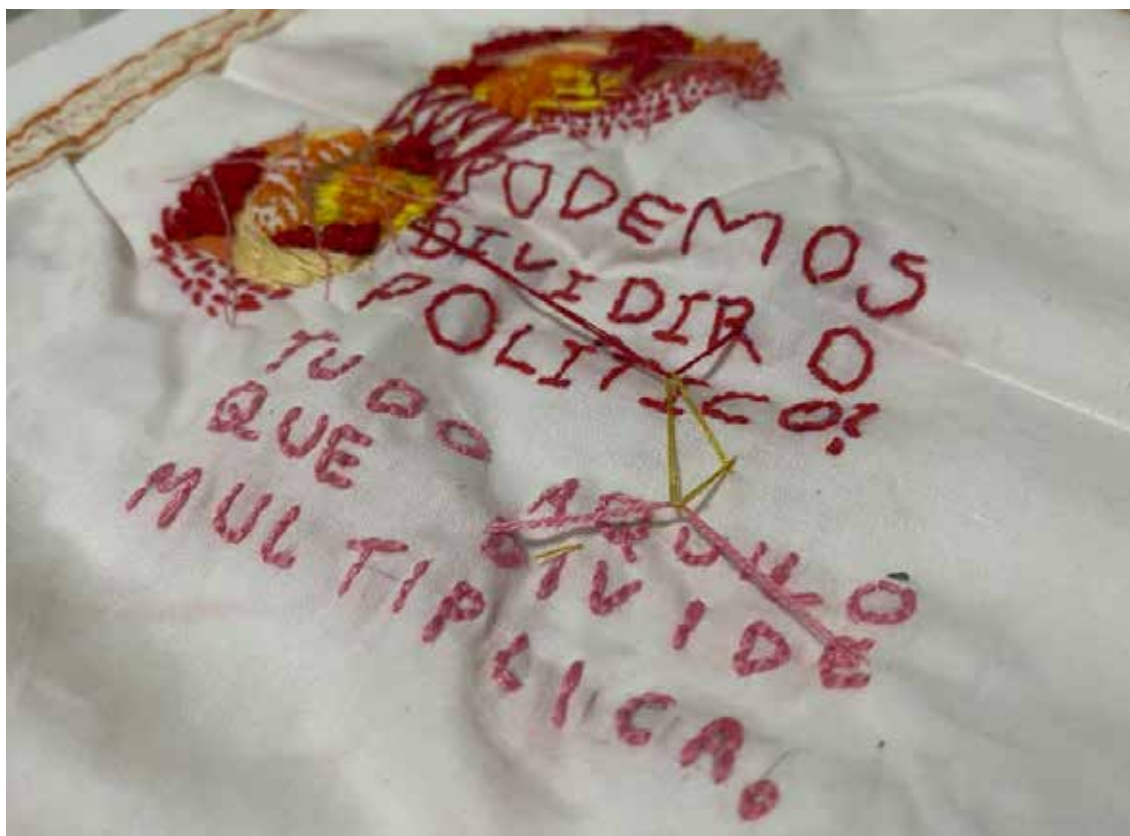


Figura 42: “Tudo aquilo que divide multiplica”, Ingrid Borba e Mariana Albuquerque, partilhas poéticas 2021.



Figura 43: “Tudo aquilo que divide multiplica”, Ingrid Borba e Mariana Albuquerque, partilhas poéticas 2021.



Figura 44: “Tudo aquilo que divide multiplica”, Ingrid Borba e Mariana Albuquerque, partilhas poéticas 2021.

A licenciatura chegou como uma via dupla: Até então seria a área em que mais se tinha uma garantia de trabalho para quem estudasse na área (o que foi e segue sendo constantemente colocada em ameaça por determinados mandatos políticos), em outro caminho, ocorreu sendo reforçada pela sensação de dar aula. Tive a oportunidade de lecionar em um coletivo que continha de em torno de dez alunos/as/xs de artes visuais em processo de formação, que se organizavam e lecionavam dentro da universidade, era um cursinho preparatório para as provas específicas do vestibular em artes visuais e fazia

parte de um projeto de extensão da UNESP (Universidade Estadual Paulista) chamado Cursinho Prévia. Foi a experiência que me fez ficar apaixonada em dar aula, onde, desde 2018 - ano que ocorreu a vivência, tenho sentido uma saudade imensa de estar em sala de aula como professora. (Resposta escritas de Mariana Albuquerque às minhas indagações, 2021).

Nesse relato, observo que Mariana já possuía experiências prévias aos estágios obrigatórios de aplicação das licenciaturas, o que permitiu possuir habilidades como docente. Essa experiência também foi significativa para sua escolha profissional estando em sua memória afetiva e constituindo parte da sua identidade como docente em formação.

Anteriormente pontuado na dissertação, Fayga Ostrower diz que a memória é um fluxo entre passados, presentes e futuros constituindo parte significativa de nossa sensibilidade e atividades criativas. A memória foi uma das chaves dos processos de criação e confecção da dissertação. As escritas e imagens, aqui documentadas, foram produzidas com a intenção de serem disparadores da memória e observações sensíveis daquilo que foi vivido por mim. Ao compartilhar relatos com as cinco estudantes co investigadoras, percebo que elas também seguiram os fluxos dos passados-presentes-futuros (OSTROWER, 2016) para compartilhar suas narrativas de vida.

Mellanie Nascimento, estudante co investigadora, me trouxe sentidos relevantes, em suas memórias para pensar a formação docente pelo viés das experiências passadas:



Figura 45: “Somos verdes”, Ingrid Borba e Mellanie Nascimento, partilhas poéticas 2021.



Figura 46: “Somos verdes”, Ingrid Borba e Mellanie Nascimento, partilhas poéticas 2021.

O que me motivou a escolher Licenciatura em Artes Visuais foi exatamente a desmotivação. Desde pequena, eu gosto muito do meio artístico. Meu pai me inseriu nesse meio para produzir, desenhar, fazer esculturas e eu desde pequena tinha ideia de que ia fazer isso para minha vida, mas logo no meu ensino fundamental II, lá para o 8º 9º ano, eu tive uma grande, grande decepção ao me deparar com uma professora de artes que era muito desmotivada e que tinha métodos de educação que eu, na época considerava, muito antiquado e hoje eu dia eu considero muito mais. Apesar de hoje eu entender as dificuldades que os funcionários do estado passam, os professores passam e da duplicidade dos obstáculos de ser uma professora mulher, eu não consigo esquecer das grosserias, o pensamento fechado, dos comentários do gênero: “seu trabalho não tá bonito”, “isso tá mal feito”, “não tá do jeito que eu quero”. A superficialidade das aulas, uma história da arte sem incentivo para criatividade, tudo isso me deixou muito desmotivada, mas me fez ver o poder que um educador tinha. Conforme o tempo foi passando, principalmente no ensino médio, eu comecei a ser mais comunicativa, e me veio a ideia de ser professora. Juntando as duas coisas eu vi que a licenciatura de artes visuais era o caminho que eu poderia traçar tanto meu lado artístico, o lado prático das coisas que eu gosto, desenho pintura, mas também de transformar de alguma forma a sociedade do jeito mais bonito que é o jeito artístico e também do lado da formação. Escolhi licenciatura em artes visuais porque eu acredito que a arte e a educação são os meios mais bonitos de transformar a sociedade (Respostas escritas de Mellanie Nascimento às minhas, 2021).

Aqui me defronto com mais dois enfoques importantes para a investigações dos sentidos da docência artista: 1) A influência de outros docentes na construção das identidades das professoras; 2) A ancestralidade e história familiar sobre a profissão docente. Cruzo então os relatos das co investigadoras com a minha memória familiar no seguinte relato:

Na minha família quase todas as mulheres são professoras. Essa profissão permitiu, em um determinado contexto social e cultural, que gerações de mães, tias, avós e primas conquistassem independência financeira e assumissem lideranças familiares. Cresci ouvindo relatos sobre essa profissão. Me recordo das palavras de uma tia que não admitia, de forma alguma, indisciplina em sala de aula e da minha bisavó cujo a habilidade disciplinar fazia com que suas turmas fossem as mais “bem comportadas” de toda escola. Nessas narrativas, pude ouvir sobre as satisfações e desejos pessoais, como também decepções e toda uma diversidade de sentidos que cruzam as trajetórias de vida e profissão. Ao ingressar na licenciatura em artes visuais, me senti participante desses relatos familiares e queria também, ser reconhecida como uma boa professora. Quando comecei a lecionar no ensino médio senti um misto de ansiedade e medo. Me lembrava das narrativas familiares sobre controle disciplinar e bom comportamento dos estudantes. Nelas ficava implícito que era obrigação da boa professora garantir o controle e o “bom comportamento” de suas turmas. (Envelopes poéticos de Ingrid Borba, 2021).

Guacira Lopes Louro questiona se o magistério é uma profissão do gênero feminino e

aponta como as professoras foram idealizadas e representadas pelos discursos e culturas que permeiam essa área do conhecimento. Mulheres entraram no magistério pelas mudanças sócio econômicas do século XX e pouco a pouco essa profissão passou a se femininizar. Tal conjuntura foi pensada baseada em correntes educacionais que pensavam a atuação pedagógica das mulheres como uma extensão da casa e da família, como demonstra Guacira no seguinte parágrafo:

Essa argumentação irá, direta ou indiretamente, afetar o caráter do magistério - inicialmente impondo a necessidade de professoras mulheres e posteriormente, favorecendo a feminização da docência. Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação de jovens cidadãos implicam a educação das mulheres - *das mães*. A esse tipo de discursos vão se juntar os nascentes da Psicologia, acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças (LOURO, 2016, p. 100).

Recordo-me de rodas de conversa em família, mulheres professoras afirmarem ter escolhido o magistério por ser uma profissão de meio período que não interferiria nos afazeres domésticos. Esse tipo de concepção sobre a docência feminina criou regras e preceitos de como as educadoras deveriam se comportar perante suas turmas e a sociedade. Guacira continua sua linha de raciocínio apontando que professoras foram vistas e representadas como gentis, regradas e muitas vezes sem sexualidades.

Esses pontos apontados por Guacira foram justamente os embates que me defrontei no meu primeiro dia de aula. Como docente, em vários momentos percebi a curiosidade dos estudantes de saber mais sobre minha vida pessoal, gostos, desejos e orientação sexual. Sentia que carregava um certo peso de expectativas especialmente porque sou professora de artes e os estudantes ansiavam que eu demonstrasse um comportamento deslocado dos demais docentes.

Ainda em diálogo com Guacira Lopes, ela dá continuidade a seus apontamentos sobre a representação de professores. Nas suas falas sobre a identidade docente contemporânea, ela aponta como são visualizados e espelhados os professores por filmes, séries e demais artefatos presentes na cultura visual, como demonstra no seguinte trecho:

Nas telas dos cinemas, eles e elas são heróis individuais, que usualmente dão pouca importância para promoções, salários ou carreiras. Criativos, inventam modos muito próprios de lidar com o currículo escolar, transformam as rotinas das escolas, despertam entusiasmo, estimulam e provocam o crescimento pessoal de cada estudante (LOURO, 2026, p. 105).

No meu relato sobre controle (anti)disciplinar percebi que os estudantes me achavam algum tipo de professora rebelde que de alguma forma iria romper com os arranjos estruturais escolares. A atitude adotada por mim foi em desconforto com as narrativas familiares que escutei sobre ser uma boa professora ao conseguir o controle disciplinar da minha turma. Ela partiu então, de uma necessidade prática do cotidiano que visava dar continuidade aos meus planejamentos escolares.

Ainda pensando nesse relato, construo diálogos também com Maurice Tardif, pois o autor ao dar continuidade no seu estudo de como se forma os saberes docentes, avalia que prática profissional docente é adquirida a partir de um certo sincretismo de vivências do professor. Nesse sentido, o docente é guiado em vários tipos de juízos e valores que ele incorporou ao longo do tempo antes mesmo de se formar. Nesse caso, podemos observar, por exemplo, as formas como o professor desenvolve negociações com seus estudantes, os modos como se comporta perante a comunidade escolar e os meios como desenvolve seus afetos na profissão. Demonstrado esses pontos, Tardif conclui que o professor é também um pouco daquilo que foi enquanto estudante e que essa busca por sua identidade profissional é guiada na “busca por definir seu estilo e negociar, em meio a solicitações múltiplas e contraditórias, formas de identitárias aceitáveis para si e para o outros (TARDIF, 2002, p. 68).

Ainda em diálogo com o mesmo autor, as habilidades e aptidões presentes na identidade dos professores possuem origem social. Elas além de edificarem os saberes profissionais relaciona e demonstra os locais de onde os professores passaram (TARDIF, 2002). Dito isto, os saberes dos professores e suas origens podem estar presentes na família, na socialização primária, entre outros como ele aponta as seguintes informações:

De fato, as experiências formadoras vividas na família e na escola se dão antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém de experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, o indivíduo dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências da memória. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar são, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré- escola ou das intermináveis equações que o professor de Química obrigava a fazer no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para o Eu profissional, e o constitui meio privilegiado de chegar a isso (TARDIF, 2002, p.67).

Deste modo, a memória e a historicidade da vida permite ao professor atribuir, geralmente a posteriori, significados a sua trajetória profissional e seus modos de ser professor. No meu caso e no de Mellanie Nascimento, já evidenciados em nossas narrativas, a influência familiar na construção da profissão. No caso de Mellanie, a docente em formação, rememora a sua insatisfação como estudante, um ponto marcante para escolha de suas práticas enquanto docente. Esse último ponto, a socialização como aluno, também é ressaltado por Tardif como parte fundamental dos papéis que os professores desenvolvem quando vão lecionar.

Assim, concluo que mesmo enquanto estudantes em processo de formação, já está presente nas crenças e valores que agenciam modos de ser dentro do magistério. Desta forma, acredito que, antes mesmo de passar pelo processo de prática de trabalho, é necessário, nas formações universitárias, que se leve em conta esses saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional para o desenvolvimento docente.

Os saberes oriundos da família e da vida escolar orientam e são decisivos nas ações profissionais posteriores dos docentes e durante a formação universitária. Podemos dar destaque a esse ponto com o relato de Letícia Melo:

Que difícil! Apesar de estar bem avançada na graduação, não consegui cursar os estágios em escola ainda. Tive experiências dentro da disciplina Estágio 3 que cursei online, tal componente curricular foi oferecido de maneira remota no semestre suplementar 2020.3. Neste, pude experienciar a prática docente dentro dos minicursos que faziam parte da disciplina. Porém, não acredito que tive a vivência completa de docência como no ambiente presencial, dentro do espaço escolar. Penso que essas particularidades espaciais e relacionais modificam totalmente a maneira em que experienciamos a docência. Ao mesmo tempo, reflito se talvez nossas vivências como alunos também fazem parte de uma prática docente vista de maneira mais ampla? Será que perceber o que faríamos ou não, ou refletir sobre os outros caminhos, outras maneiras de abordar os temas discutidos em sala de aula também seria, de maneira bem mais simplória, sobre docência? Mas acho que talvez minhas narrativas autobiográficas no que concerne a ser professora comece pela minha família de 8 professoras. São tias, primas, avó e mãe. Sempre aprendi tanto dentro e fora do ambiente escolar, sempre gostei de ouvir as conversas sobre escola, os alunos, as práticas. Nunca pensei que fosse enveredar pelo mesmo caminho, mas cá estou (Anotações escritas de Letícia Melo às minhas indagações, 2021).

Como podemos observar pelo estudo autobiográfico desenvolvido não só a escola e as suas vivências constroem as práticas docentes. A família e suas narrativas é um âmbito significativo para os estudos da formação de professores. Nelas podemos encontrar crenças e representações que estes agregam ao seu ofício. Em seu trabalho, Maurice Tardif comenta que “Muitos professores, especialmente mulheres, falaram da origem familiar da escolha de sua

carreira, seja porque provinham de uma família de professores, seja porque essa profissão era valorizada no meio em que vivia” (TARDIF, 2002, p. 76).

O autor conclui então, que esse tipo de narrativa, pode ser identificada também pelo relato oral das vivências da profissão docente e pelos comportamentos dos familiares ligados ao ensino que os incorporaram ao *habitus familiar*. Desta maneira, cruzo meu próprio relato de experiência familiar com o de Letícia Mello, pois nossas narrativas demonstram onde foram desenvolvidos os nossos primeiros sentidos sobre a docência.

Um outro aspecto relevante das formações docentes levantadas por Tardif são as construções dos afetos. O autor aponta que nas relações de amizade dentro dos espaços educativos podem ser construídos saberes a partir das trocas de docentes em várias etapas distintas de trajetória profissional. Essas relações afetivas também agenciam modos de como os professores se identificam e representam. Assim, dou destaque a o seguinte trecho do meu relato:

Eu estava em aula com vários colegas que já possuíam experiência como professores há bastante tempo e aquilo me intimidava um pouco, pois via em suas falas riquezas de acontecimentos e segurança de situações que eu não tinha. Em vários momentos do encontro, acreditei que precisava explicar e referenciar mais meus apontamentos. Queria parecer menos “verde” e dar segurança às minhas falas assim, elas estariam legitimadas na academia. Durante os acompanhamentos individuais, relatei essa insegurança com a professora orientadora e achei que compartilhando esse sentimento ela iria indicar mais livros, autores e artigos para que eu pudesse prosseguir na disciplina. Com um olhar muito calmo, mas cirúrgico, ela perguntou: “Ingrid, tu se sente merecedora de estar no mestrado?” De imediato respondi que sim, mas percebi que internamente não me sentia merecedora e nem próxima dos meus colegas. Foi um processo lento descobrir e aceitar, que embora não possuía muitos anos de experiência docente, também havia me dedicado para estar ocupando a vaga daquela disciplina, e que minhas narrativas e histórias carregam significados que podem construir sentidos para a academia. Pouco a pouco fui ganhando confiança e decidi não mais pensar e focar nas diferenças de vivências e idades. (Envelopes poéticos de Ingrid Borba, 2021).

Professores em distintas fases da trajetória docente podem desenvolver, pela troca entre pares, conhecimentos que são significativos para seu saber-fazer e saber-ser professor. No seguinte trecho Tardif defende que:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a

seus problemas. O relacionamento de jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto objetiva-los em parte, seja para si mesmo, seja para os colegas. Nesse sentido o docente não é apenas um prático mas também um formador (TARDIF, 2002, p. 52).

Assim, aspectos relativos aos afetos nas relações, as afinidades de pesquisa e as experiências biográficas devem ser levadas também em conta como processos formativos do professorado. Tal entendimento pode ser cruzado com o relato de Mellanie Nascimento sobre como estava ocorrendo as aulas e o que pensava o grupo que fazia parte diante dos desafios da pandemia COVID-19. A estudante disse o seguinte:

Sobre meu relato autobiográfico, como eu iniciei a minha vida acadêmica no começo de 2020, poucas semanas depois iniciou-se o período de quarentena, eu tive pouca oportunidade para conhecer, de fato, as pessoas da minha turma, do centro de artes, não consegui abraçar, tocar ou criar verdadeiros vínculos com as pessoas do meio artístico que é uma coisa que eu gostaria muito. Com toda a conjuntura que o país e o mundo se encontrava e por ser de outra cidade, estando pela primeira vez em Recife, e ter que ficar dentro de casa, eu comecei a criar e ter crises de ansiedade e ficar muito aflita com tudo que estava acontecendo, mas foi durante a cadeira de fundamentos da arte/educação, agora em 2021 primeiro período, que eu tive a oportunidade de conhecer mais a minha turma porque, todos que estavam inscritos eram do primeiro período. A gente teve uma grande abertura para trocar ideias, trocar opiniões e apresentar um pouco das nossas histórias dentro da identidade visual de cada um, e foi muito incrível. Aquela ansiedade que eu estava sentindo, eu vi que não era muito diferente de quase todo mundo da turma. Eu me lembro de um dia que a professora também desabafou com a gente dizendo que os professores também estavam aprendendo a lidar com as coisas que estavam acontecendo, aprendendo a ensinar a distância, e também estavam lidando com a insegurança, com a ansiedade e que não é porque eles eram mais velhos, que estavam no meio acadêmico mais tempo, que eles sabiam lidar com tudo. Embora pareça uma coisa óbvia, quando ela disse isso, me acalentou muito, me abraçou muito porque eu senti que eu não estava sozinha. Enfim, quando eu me sinto muito angustiada eu costumo passar as mãos pelo rosto e principalmente no pescoço e relacionando minha vivência com a tua, eu também diria que me sinto muito verde, mas eu senti que a minha sala inteira era verde, que a professora era verde e acho que a gente sempre vai ser verde em alguns sentidos, mas de fato quando a gente vê que tá juntinho, essas inseguranças ficam bem menos piores e que nossa evolução acadêmica é muito mais leve, muito mais fluída e eu espero que eu tenha passado isso na intervenção poética. (Respostas escritas Mellanie Nascimento às minhas indagações, 2021)

Diante desses relatos confrontados com as teorias da formação docente concluo que a observação da inscrição do tempo é algo importante para conhecer os sentidos dos saberes docentes. Percebo também que essa inscrição deve levar em conta os legados familiares, as

experiências da fase escolar, os afetos e desafetos construídos nas vivências daquelas/es que desejam se intitular professoras/es.

5.3 Caminhos de uma docência a/r/tográfica: a construção da narratividade na formação docente

Os saberes da docência, se problematizado pelo enfoque narrativo e autobiográfico, não é um terreno de neutralidades e distanciamento dos conhecimentos produzidos com o eu pesquisador. Desta forma, para organizar o último caminho interpretativo desta pesquisa me fiz às seguintes perguntas: O que a docência a/r/tográfica e narrativa tem contribuído para a formação docente em Artes Visuais? Onde se situam as identidades daqueles que se interessam pelos entrelugares da arte e da educação? Quais são os saberes e o saber-fazer que as estudantes de artes visuais estão desenvolvendo na sua formação como docente artista? Essas questões partiram do alinhavo de sentidos presente nas narrativas das cinco co investigadoras como também a partir da lembrança de desconforto vivenciado por mim no seguinte relato:

Enquanto falava recordei das teorias de avaliação das aprendizagens onde o erro deve ser visto como parte essencial para a experiência do aprendizado, pois demonstra aquilo que precisa ser fortalecido ou reavaliado. Essa lembrança me trouxe conforto e uma certa desobrigação em relação ao domínio total do conteúdo. Pensei ali que se não tivesse uma resposta exata para alguma pergunta seria algo comum que não diminuiria meus conhecimentos adquiridos até aquele momento. Recebi elogios das duas avaliadoras em relação a minha aula e materiais trazidos e depois desse momento passamos para uma conversa sobre questões mais burocráticas do currículo e da vaga. Enquanto falava sobre minha atuação como docente fui surpreendida por uma das avaliadoras com o comentário seguido da seguinte pergunta: “Percebe-se no seu currículo bastante envolvimento com questões políticas e culturais...como você concilia esse lado político com a vida pessoal? Como consegue dar aulas neutras?” Naquele instante fui atravessada por uma pergunta que até hoje não sei se tenho uma resposta. (Envelope poético de Ingrid Borba, 2021).

Como já explicitado, a /a/r/tografia é também conhecida como Pesquisa Viva porque formula questões e problematiza saberes a partir dos acontecimentos diários. São formas de atribuir sentidos a partir daquilo que somos, em estado de atenção ao que nos cerca e ao que produzimos. Deste modo, não constitui assim um terreno de isenção e desconexão de nossas práticas artísticas, de pesquisa ou educativa como demonstra Irwin:

Artistas se envolvem em investigações artísticas que os auxiliam a explorar questões, temas ou ideias que inspiram suas curiosidades e sensibilidades estéticas. Já educadores se envolvem em investigações educacionais que os ajudem a estudar tópicos e conceitos que influem nas suas aprendizagens, assim como nas maneiras de aprender a aprender. Estes processos formam a base da pesquisa viva (IRWIN, 2013, p. 29).

Estar atenta ao que me cerca como também os modos de organização sensível desses acontecimentos é uma forma de lidar com a criatividade e com processos de criação que desenvolvo baseando-se nas atividades cotidianas. Ciente desse processo, interessei-me por dar ênfase, nas minhas atuações profissionais como docente artista, a assuntos que não são vistos nos currículos educacionais, mas que, de alguma forma, estão presentes nas mais diversas vivências da atuação docente, como aponto no seguinte relato:

As crianças tinham idades variadas entre 4 e 12 anos e os assuntos das conversas mudavam de acordo com suas idades e interesses. Nesse período de trabalho, eu adquiri saberes sobre como fazer smile em casa, qual o canal do youtube que era melhor para “pegar a malícia” dos jogos de celular e qual o mais novo MC do momento e sua coreografia. Um dia, mexendo no meu celular, uma das crianças pediu o meu número para criar um grupo de whatsapp com todos que brincavam na galeria. Não me recordo qual foi minha resposta de saída para esse grupo - que graças a Deus- nunca existiu! Apesar dessas situações, que às vezes extrapolavam os limites da convivência, foi um momento muito feliz onde aprendi muitas coisas, principalmente sobre as infâncias. Gostava de deixar as crianças me perguntarem e falarem sobre o que elas pensavam e acho que foi por esse motivo que certo dia uma menina me disse que odiava a cor da sua pele e o formato do seu cabelo. Aquilo me paralisou e não tive resposta elaborada por conta da intensidade com que ela expressou seus sentimentos. Sai com a resposta pronta “Não diga isso. Você é linda!” e ela me olhou, com profundidade nos olhos, e disse que eu estava mentindo. Essa situação nunca foi resolvida da maneira como eu gostaria. Depois desse dia passei a pesquisar mais sobre referências negras para educação e racismo nas escolas na intenção de estar mais bem preparada para quando vivenciar uma partilha de sentimentos tão forte quanto foi essa (Envelope poéticos de Ingrid Borba, 2021).

Durante a licenciatura interessei-me em aprofundar estudos e produzir poeticamente em torno das questões de gênero e sexualidade. Considero esse interesse e produções como o primeiro marco das abordagens a/r/tográfica narrativa na minha formação. Modificando minha percepção e olhares para temáticas negligenciadas ou excluídas pelas estruturas educativas curriculares. Em práticas educativas posteriores à graduação, vivenciei com um grupo de crianças a situação relatada anteriormente. O desconforto que elas traziam em relação às suas aparências e identidades me fez pensar com mais cuidado e atenção para as questões étnico-raciais dentro dos espaços educacionais. O desejo de conhecer referências específicas e incorporá-las ao meu saber-fazer docente também pode ser pensado como uma contribuição das formações a/r/tográficas, pois meu objetivo era estar atenta a aprender com os estudantes assuntos e realidades que desconhecia. Raimundo Martins e Irene Tourinho dizem que esse tipo de investimento docente consiste em ações que:

... são impregnadas de personalidade e interesses muitas vezes desconhecidos. Tempo, observação, diálogo e interação são dimensões aliadas que atizam o(a) pesquisador(a) a perambular em meio a realidades ora inspiradoras em vivências acumuladas, ora lentamente insinuadas, incutidas e introduzidas nos desejos de quem quer aprender, conectar e conhecer o mundo que nos cerca. (MARTINS; TOURINHO, 2013,p.61).

O conhecimento das práticas a/r/tográficas foram bastante significativas e impregnaram minha formação docente com maneiras distintas que poderia traçar a partir das conexões com o que acontece no dia a dia, a partir da observação sensível, a partir dos vínculos entre minhas memórias com o que produzo e por fim estando aberta ao que os estudantes e colegas de trabalho compartilham comigo.

Dessa forma, essas relações de partilhas atravessadas pelas experiências de vida, foram o que me ajudaram a perceber um ponto em comum que se apresenta nas narrativas das cinco estudantes de Artes Visuais: os caminhos de uma docência a/r/tográfica e a construção da narratividade na formação docente. Cada uma das colaboradoras, em fases diferentes da formação, demonstra em seus relatos as imbricações que a Pesquisa Viva e as práticas narrativas apresentam para a formação docente.

Alana Torquato, por exemplo, quando questionada sobre qual relato autobiográfico da formação docente ela poderia compartilhar, mostra, nos seguintes acontecimentos, como as visualidades e prática docente pensada em imagens pode trazer criar aspectos significativos que ajudam a construir a identidade do trabalho docente:

O relato de maior relevância é a minha relação com minha melhor amiga, que é filha de artistas plásticos. Estudamos juntas desde a 8ª série do fundamental, e sempre tivemos vivências que me aproximaram do sentir artístico. Desenvolvemos um trabalho de português sobre linguagem denotativa. Criamos uma história sobre uma moça que teve um surto após a morte da mãe e passou a viver trancada no sótão de casa, onde conversava com quadros de pinturas antigas (os personagens da história eram justamente os retratos dos quadros). Para a apresentação do trabalho, minha amiga desenhou todos os personagens: expusemos todos eles, e lemos a história. Isso me marcou demais. Percebo como é significativo pra mim o imbricamento das narrativas textuais e visuais, e até hoje a presença do elemento texto-imagem é presente nos meus trabalhos. (Respostas escritas de Alana Torquato às minhas indagações, 2021)

Ações educacionais baseadas em imagens são um dos pontos referenciais trazidos pela a/r/tografia. Nesse entrelugar o professor atribui pesos iguais para aquilo que pesquisa e registra de forma escrita, com aquilo que constrói visualmente. As imagens deixam de ser uma exibição imagética de procedimentos para compor um processo que orienta os docentes artistas em suas

práticas, como é colocado por (IRWIN, 2013, p. 29) “ Artistas entendem o poder das imagens, som, performance e da palavra não separados ou ilustrativos uns dos outros, mas interligados para produzir significados adicionais”.

Outro aspecto relevante que a abordagem a/r/tografia possui é como ela caracteriza-se por métodos flexíveis de pesquisa. Isso significa dizer que, ela é um lugar onde é possível criar constantes relacionalidades. Rita Irwin explica que essa característica faz da a/r/tografia um tipo de pesquisa rizomática construída pelas relações de *renderings*. A autora ainda comenta que esses pontos relacionais se dividiram em seis e que caberia aos pesquisadores identificarem suas presenças, ou não, em seus estudos:

Apesar de específicos *renderings*- que podem ajudar um a/r/tógrafo a se envolver conceitualmente com um projeto de pesquisa- terem sido identificados, a/r/tógrafos precisam reavaliar quais *renderings* são os mais adequados para o seu projetos. O primeiro conjunto de *renderings* anunciados foi Pesquisa Viva, Contiguidade, Aberturas, Metáfora/Metonímia, Reverberações e Excesso...Elas representam possibilidades de envolvimento na pesquisa e podem ser úteis como ponto de partida (IRWIN,2013, p. 33).

Ao considerar esses pontos de ligação como norteadores dos caminhos interpretativos das narrativas docentes, observo como alguns deles podem ser relacionados com os relatos partilhados pelas colaboradoras. Mariana Albuquerque, em suas memórias de experiência educativa, revela mais possibilidades de rumos que podem ser construídos ao desejar ser e tornar-se docente artista. Conecto a pulsão descrita por Mariana, na hora de sua escolha profissional, com a racionalidade da Pesquisa Viva, evidenciada no seguinte trecho:

Acho que o que me fez escolher artes foi sobre como as artes (plásticas, no caso) sempre me trouxeram uma pulsão de vida. Em algum momento na minha vida, creio que no final do ensino médio, me despertou uma realidade que eu poderia construir para mim: Viver falando daquilo que amo, no caso, compartilhar sobre as reflexões de obras de artes e viver com base também na sua produção. (Respostas escritas de Mariana Alburquerque às minhas indagações, 2021)

Buscando costurar mais sentidos nas narrativas das estudantes, observo nos relatos de Mayra e Letícia a racionalidade das Aberturas proposta pela a/r/tografia, ou seja, os locais onde são rompidos, nossas concepções presumidas sobre determinado assunto, como posso inferir na descrição de Mayra:

Fiz alguns tipos diferentes de estilos de olhos para tentar refletir... O que é bonito? O que é feio? O que é mais elaborado é bonito e o mais simples é feio? O colorido é bonito e o marrom é feio? Por quê? Por quê? Na verdade, o bonito não existe. A beleza não existe. Tudo está em nossa cabeça, e tudo é muito relativo. Apesar da sociedade impor padrões do que seriam "bonito ou feio", cada um interpreta de modos distintos. Mesmo com o mesmo padrão imposto inconscientemente, eu posso achar uma camisa bonita, e você pode achar essa mesma camisa feia. Então... quem está certa? Simples, ninguém. Pois não existe. Se a sociedade não existisse, será que haveria coisas bonitas e feias? (Respostas escritas de Mayra Aparecida às minhas indagações, 2021)

O conceito de Abertura nos ajuda a perceber e construir sentidos para além do que é nos é ensinado como comum ou referência. Podem surgir durante nossa trajetória de formação docente como metáforas, acontecimentos e, neste sentido, também nos direciona a abrir e romper com práticas que são naturalizadas. Letícia Melo, no começo de sua entrevista narrativa, relembrou o medo que sentia de ser julgada como menos artista pelo valor estético de suas produções. Em outro momento de seu relato, quando a questiono sobre seus relatos de experiência docente, ela partilha sobre como os afetos e a descoberta de onde parte seus interesses de produção criativa e educativa lhe proporcionam satisfações ao escolher tornar-se docente artista:

Entre na minha segunda opção: Licenciatura em Artes Visuais e sinto-me muito grata por ter me arriscado esse tantinho para acabar num curso que eu gosto tanto. Hoje percebo que meu interesse no que me rodeia vai além de análises de teorias sociológicas e antropológicas. O meu interesse é mesmo poético, de narrativas e vivências do que me atravessa. Muito me alegra poder investigar e produzir poéticas sobre aquilo e aqueles que me cercam. (Respostas escritas de Letícia Melo às minhas indagações, 2021)

A possibilidade de aprender com o outro encontrando e atribuindo sentidos às diversas experiências registradas em narrativas e mais uma racionalidade da a/r/tografia que é chamada de Reverberação. Nela podemos estar nesse fluxo de entre lugares das práticas de pesquisa, docência e arte de forma coletiva. É um meio de estar em fluxo, se conectar e trabalhar em rede (IRWIN, 2013). Noto esse impulso e desejo na narrativa de Mellanie Nascimento ao relatar o sentimento que atribui às suas práticas poéticas e pedagógicas:

Eu representei as mãos porque eu acho que são coisas que eu sinto quando eu tô ansiosa, que eu passo por mim, que eu gosto de desenhar, que eu gosto de representar nas minhas artes. Só que eu resolvi representar várias mãos, porque acredito que a gente não está sozinho. (Respostas escritas de Mellanie Nascimento às minhas indagações, 2021).

Por fim, relaciono meu interesse de pesquisa e descoberta sobre alguns sentidos da docência artista nas nossas narrativas compartilhadas com a ideia de Excesso. Quis conhecer

aquilo que muitas vezes está silenciado ou negligenciado esperando para vir à tona em nossas práticas poéticas e cotidianas. Quis conhecer onde se constroem nossos afetos durante a formação docente? Quais memórias atravessam a produção de sentidos da formação? Como nossos desejos movem nossas práticas como docentes artistas? Espero que tais questionamentos possam sempre reverberar para que, enquanto docente, não ocupe minhas práticas poéticas e pedagógicas com aulas neutras.

6 ARREMATES

A última, mas espero que não derradeira, pergunta que fiz nesse processo de investigação foi o que eu havia aprendido depois de tudo? Quais os sentidos sobre a docência artista pude construir com as narrativas das cinco estudantes e a minha? Passei um certo tempo refletindo com cuidado em todas, as costuras, pontos, encontros e - principalmente - os desencontros que desenvolvi nesta escrita.

Os primeiros sentidos foram encontrados nas linhas das memórias autobiográficas sobre a família, a formação como docente artista, o batom vermelho e o vestido da infância. Pude imergir nessas lembranças, transformadas em relatos têxteis, baseando-me nas suas aproximações com as “Viradas” epistemológicas do conhecimento pós-moderno. Nesse sentido, aprender que os fatos sociais e a maneira como são registrados, interpretados e narrados fazem parte de discursos culturais que moldam identidades e subjetividades, observo que esse aspecto foi significativo para costurar saberes relativos a estas memórias.

Seguindo nos fluxos dos passado-presente-futuros (OSTROWER, 2014) em processos de criação poéticos, percebi que na prática narrativa e seus contextos de problematizações trazem questionamentos sobre as ordens dos discursos no qual estou imersa como mulher, pesquisadora, artista e professora. Quem tem o poder de narrar o que foi vivenciado? O que está oculto nas grandes narrativas do conhecimento? Será que o conhecimento científico dá conta de unificar os saberes como um tecido sem costuras? Quais são as teorias que regem as diversas experiências humanas? Questões como essa moveram a investigação para as questões materiais e históricas das artes têxteis. Estas encontram-se interligadas com as questões de gênero, especialmente, no que se refere ao apagamento das vivências de alguns grupos na produção de saberes.

As práticas têxteis, historicamente relacionadas aos cotidianos e ao trabalho feminino, e por esse motivo de menor valor artístico, se tornaram um ponto referencial para pensar a produção deste estudo inserindo-o em teorias pós-críticas feministas que buscam reorganizar outras formas de conhecer a partir daquilo que foi excluído ao ser registrado cientificamente. Para alcançar esse objetivo, construí diálogos com Tatiana Pérez-Bustos para me apropriar da metáfora de que o conhecimento é como um tecido de muitos pontos e remendos onde, estes representam a diversidade de significados e sentidos presentes nas narrativas e modos de vida.

A metáfora citada tornou-se norteadora para fixar os marcos teóricos e metodológicos nos quais caminhei. Situada na abordagem narrativa a/r/tográfica fortaleci a investigação com o contexto histórico da produção científica pensada pelo positivismo e, posteriormente, as mudanças que a “Virada Narrativa” e “Virada Pedagógica” propiciaram para a produção de pesquisas no campo das Artes Visuais.

Esse panorama foi aliado às teorias da arte de iminência estética e partilha do sensível, nos quais, ambas me ajudaram na compreensão de que a arte e suas práticas, no contexto pós-moderno, não dão conta de organizar a diversidade de relatos e seu caráter dissensual. Desta forma, foi possível trabalhar teoricamente e poeticamente dentro de uma iminência, ou seja, daquilo que estava me cercando e onde os encontros e desencontros foram possíveis de serem trabalhados.

Foram nessas linhas desalinhadas que busquei alinhar os sentidos em narrativas autobiográficas que foram partilhadas em cinco envelopes poéticos com as cinco estudantes de Artes Visuais. Nesse momento do estudo, em meio às políticas de isolamento provocadas pela pandemia COVID-19, constatee a potência política que artes têxteis possuem ao promoverem encontros a distância, partilhas narrativas e o desejo de conhecer com o outro em produções poéticas que demonstram a sutileza que artefatos têxteis possuem em nossos cotidianos.

A produção têxtil *Alinhavar*, feita a partir dessas partilhas imagéticas e narrativas participou do 7º Encuentro de Textil¹⁰, do Umbral Espacio de Arte, na Argentina, em formato virtual. A curadoria da poética foi pensada a partir das relações têxteis e seus suportes híbridos de experimentação. Compondo assim o eixo curatorial de “Bordando Resistências”.

¹⁰ Poética disponível em : <https://www.umbralespaciodearte.com/textil>

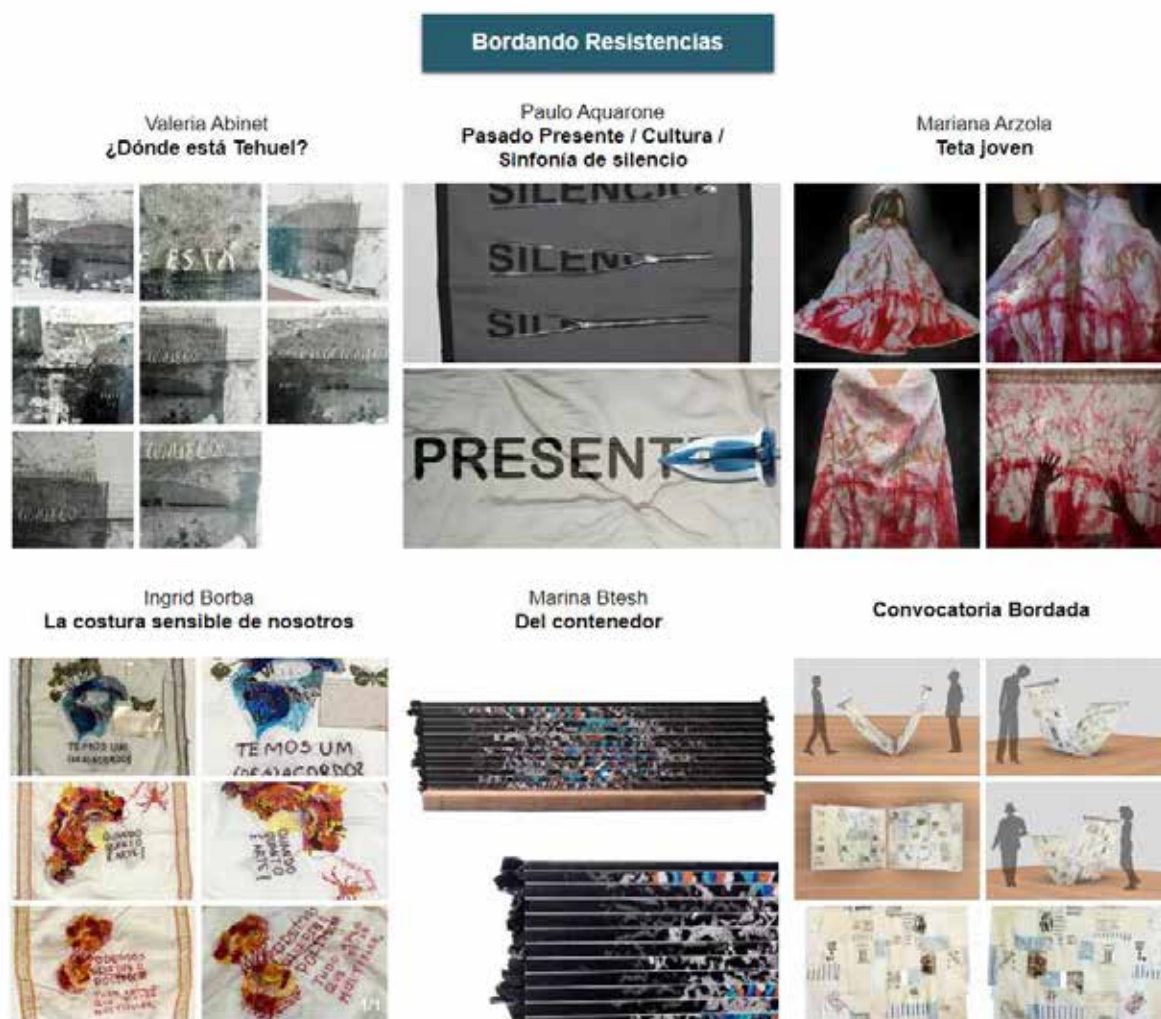


Figura 47: “La Costura Sensible de Nosotros”, de Ingrid Borba, Mayra Silva, Alana Torquato, Mellanie Nascimento, Mariana Gualberto e Letícia Melo, exposição virtual, 2021.

O sentido desta ação foi dar um retorno ao grupo de co investigadoras sobre suas produções e participação dentro da pesquisa. Desta forma, também idealizei essa ação como uma forma de transmitir o que está sendo pesquisado no campo acadêmico para um circuito que esteja fora do espaço universitário. Assim, busquei unir questões éticas que perpassam a produção científica intencionando diminuir as distâncias criadas entre as teorias e as práticas artísticas ainda presente nas formações dos arte/educadores.

Tal questão foi um dos sentidos sobre a docência encontrados a partir de partilhas narrativas: os abismos construídos em relação a teorias e práticas pedagógica e artística. O presente estudo não se detém na trajetória de mudanças e marcos no atual cenário da Base Nacional Comum, BNC, para a formação inicial de professores, tão pouco suas relações com a BNCC da educação básica. No entanto, percebi que ao problematizar sobre as distâncias entre

teoria e prática profissional da docência artista constatei que, os caminhos interpretativos desenvolvidos na investigação são transpassados por essa discussão.

Em linhas gerais, a BNC dos cursos de formação para professores no Brasil, desde a década de 90, tem se alinhado a políticas que privilegiam uma formação baseada em princípios neoliberais, estes estão voltados para interesses econômicos do setor empresarial privado. Fazendo assim com que exista um perfil curricular "controlado" pelo Estado que, baseia-se na existência de uma formação voltada para elaboração de uma classe trabalhadora que cumpra as exigências de um capitalismo econômico.

As mudanças da BNCC do Ensino Médio e da Educação Básica, em 2018, também impactaram diretamente as diretrizes curriculares para as Licenciaturas, pois a relação entre formação docente e educação básica é entremeada pelas atribuições de saberes curriculares. Ao pensarmos em uma formação humana que esteja somente voltada para construção de habilidades técnicas mercadológicas, estamos retirando a possibilidade de construção de um saber-fazer crítico, político e reflexivo. O professor nesse cenário torna-se um instrumento de transmissão de conteúdo e sua formação inicial baseada em uma “pedagogia de competência” (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p. 897).

Ciente deste cenário político e educacional este estudo propôs uma abordagem interpretativa que buscou compreender os saberes da formação inicial docente na contramão de tais concepções sobre a formação do professor. No entanto, não foi o enfoque principal de investigação, analisar os caminhos interpretativos pelas implicações das leis e resoluções propostas pela atual BNC. O que me traz direcionamentos e lacunas para posteriores estudos sobre a formação docente em Artes Visuais.

A abordagem narrativa a/r/tográfica demonstrou, a partir do desenvolvimento poético têxtil, costuras de sentidos para uma formação docente que confrontam o saber-fazer a partir dos relatos autobiográficos, das afetividades, do encontro com o outro, das histórias familiares e escolares propondo alinhar esses sentidos como um processo criativo de artesanania docente. Assim, lanço questões para os estudos futuros, sobre a formação docente e seus sentidos, a partir da apreensão de que a produção de conhecimento não busca oferecer teorias autossuficientes sobre a arte e a prática docente, mas sim produzir saberes a partir da composição de experiências. Acredito que este pensamento seja uma das maiores aprendizagens que pude construir ao longo desse processo de investigação.

Deste modo, espero que essa investigação baseada em memórias, em processos de criação e nas pulsões de vida, que atravessaram a formação da docência artista, possam auxiliar outros olhares para estudos sobre esse assunto. Compreendendo que um processo de criação nunca é um fim, ele constitui-se de uma reverberação que alinhava pontos nas tessituras do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- ASSIS, Henrique Lima. **Casas como museus: narrativas afetivas de professores de artes visuais**. Orientadora: Angélica Medeiros Albano. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_ac8c2d9b32466c6eaf0cf819e734e862. Acesso em: 26 nov. 2020.
- BOSI, Ecléia. **Memória e Sociedade: lembrança dos velhos**. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BORRE, Luciana. **Bordando Afetos na Formação Docente**. Conceição da Feira: Andarilha Edições, 2020.
- _____. (Org.). **Tramações (2ª edição): sobre as visualidades em queda**. Recife: Editora UFPE, 2019. Disponível em : https://drive.google.com/file/d/16-DdxKT9PLivwIRon_tnNYshRIGC2Mqg/view. Acesso em : 03 fev. 2021.
- BORRE, Luciana; ANDRADE, Luana. (Orgs.). **Tramações (3ª edição): a memória e o têxtil**. Recife: Pró Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE; Ed. UFPE, 2021. Disponível em : <https://www.ufpe.br/documents/484600/0/Livro+Trama%C3%A7%C3%B5es+A+mem%C3%B3ria+e+o+T%C3%AAtil/68d11ff0-5a9e-4b73-bb09-50589185cc9d>. Acesso em : 08 jan. 2022.
- BORRE, Luciana; SILVA, Maria Betânia; ROMERO, Eduardo. (Orgs.). **“Sem Mandamentos” : conversas de estágio em artes visuais, dança e teatro**. Recife: Editora UFPE, 2018. Disponível em : https://issuu.com/lucianaborre/docs/2018_sem_mandamentos_conversas_de_e. Acesso em : 03 fev. 2021.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Formas de vida: a arte moderna e a invenção de si**. Tradução: Dorothee de Bruchard. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. **Pós produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo**. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BUSTOS, Tatiana Pérez. El tejido como conocimiento, el conocimiento como tejido: reflexiones feministas en torno de la agencia de las materialidades. **Rev. Colomb. Soc**, Bogotá, v. 39. n. 2 (2016), p. 163- 182, jul/dic. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/vis.v15i1.14535>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- CANCLINI, Néstor García. **A Sociedade sem Relato: antropologia e estética da iminência**. Tradução: Maria Paula Gurgel Ribeiro. 1.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

CHAUTZ, Grace Caroline Chaves Buldrin. **Abrindo os cadernos da professora que pesquisa a própria prática: escrita narrativa e produção de conhecimento**. Orientador: Guilherme Val Toledo Prado. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2017. Disponível em : https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_aa1c3f059264e11d6360d289c20d3cff. Acesso em : 26 nov. 2020.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Viviane Nunes da Silva. Implicações da BNC- Formação para Universidade Pública e Formação Docente. **RIAAE-Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.16. n. 1(2021), p. 896-909, mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924>. Acesso em: 20 jan. 2022.

DAIELLO, Angélica Weber Falker. **Arqueologias íntimas e registros poéticos: um percurso de mapeamento da autoimagem feminina**. Orientadora: Angela Raffin Pohlmann. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em : <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5502> . Acesso em : 26 nov. 2020.

DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte da memória? In: ACHARD, Pierre; DAVALLON, Jean; DURAND, Jean-Louis; PÊCHEUX, Michel; ORLANDI, Eni P. **O Papel da Memória**. Tradução: José Horta Nunes. 4. ed. Campinas: Pontes Editora, 2015.

DIAS, B.; IRWIN, R. (Orgs.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

DIAS, B. Entre Arte/Educação Multicultural, Cultura Visual e Teoria Queer. In: BARBOSA, Ana Mae. (Orgs.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

EÇA, Teresa T. Perguntas no ar sobre metodologias de pesquisa em arte educação. In: DIAS, B.; IRWIN, R. (Orgs.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade: o cuidado de si**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz & Terra, 2014.

FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro. **Mo(vi)mentos autobiográficos: historiando fragmentos narrativos de experiências de vida docente e discente em Artes Visuais**. Orientador: Raimundo Martins. 2015. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em : https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_d14fbfba2289c201b3d63f408da2d52. Acesso em: 26 nov. 2020.

FERNANDÉZ, Tatiana. A virada pedagógica da arte e o trânsito de identidades de artista-educador. **Revista VIS: Revista do Programa de Pós-graduação em Arte**, Brasília, v. 15, n. 1 (2016), p. 224-254, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/vis.v15i1.14535>. Acesso em: 26 nov. 2020.

GOODSON, Ivor. A Ascensão da Narrativa de Vida. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, E. Clementino de. (Org.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2017.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

HALL, S. **Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução: Guacira Lopes Louro; Tomaz Tadeu Aquino. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001.

_____. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Educação & Realidade**. v.22., n. 2, p. 15- 46, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 12 jun. 2020.

HERNÁNDEZ, F. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

_____. A Pesquisa Baseada Nas Artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. In: **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. DIAS, B.; IRWIN, R. (Orgs.) Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

HERNÁNDEZ, R. Maria. Olhar da experiência estética na escrita de si. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, E. Clementino de. (Org.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2017.

IRWIN, Rita. A/r/tografia. In: DIAS, B.; IRWIN, R. (Orgs.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

MACHADO, Roberta Mendes. **Diários A/r/tográficos: narrativas imagéticas em movimento**. Orientadora: Mirela Ribeiro Meira. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em : https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_7da7eddece589be1f13ef1b9f3cb0586. Acesso em : 26 nov. 2020.

MADDONNI, Karina. **La Hostilidad**. 2019. Instalação com vestidos presos em seis sacos fechados a vácuo. Fotografias feitas para exposição virtual Tramações 3ª edição em 2020. Disponível em : <https://www.instagram.com/tramacoes/>. Acesso em : 26 nov. 2020.

_____. Imprescindibilidades Têxteis: Entrevista com Karina Maddonni. [Entrevista concedida a] Luciana Borre. In: BORRE, Luciana; ANDRADE, Luana. (Orgs.). **Tramações (3ª edição): a memória e o têxtil**. Recife: Pró Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE; Ed. UFPE, 2021. Disponível em : <https://www.ufpe.br/documents/484600/0/Livro+Trama%C3%A7%C3%B5es+A+mem%C3%B3ria+e+o+T%C3%AAtil/68d11ff0-5a9e-4b73-bb09-50589185cc9d>. Acesso em : 08 jan. 2022.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, E. Clementino de. (Orgs.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2017.

NAVARRO, Tânia S. A história é sexuada. In: RAGO, M.; MURGEL, Ana Carolina A. T. (Orgs.) **Paisagens e Tramas: o gênero entre a história e a arte**. São Paulo: Intermeios, 2013.

NOGUEIRA, Clara. [Cômodo]: considerações sobre o feminismo, o têxtil e a maternidade. In: BORRE, Luciana; ANDRADE, Luana. (Orgs.). **Tramações (3ª edição): a memória e o têxtil**. Recife: Pró Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE; Ed. UFPE, 2021. Disponível em : <https://www.ufpe.br/documents/484600/0/Livro+Trama%C3%A7%C3%B5es+A+mem%C3%B3ria+e+o+T%C3%Aaxtil/68d11ff0-5a9e-4b73-bb09-50589185cc9d>. Acesso em : 08 jan. 2022.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 30. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

PARKER, Rozsika. *The Subversive Stitch: Embroidery and the Making of the Feminine*. Londres: I. B. Tauris & Company, 2010.

PEZZOLO, Dinah Bueno. **Tecidos: histórias, tramas, tipos e usos**. São Paulo: Editora Senac, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução: Mônica Costa Neto. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **O espectador emancipado**. Tradução: Ivone C. Beneditti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RAGO, M. **A aventura de contar-se: feminismo, escrita de si e invenções da subjetividade**. São Paulo: Editora UNICAMPI, 2013.

SILVA, Maria Betânia. (Org.). **Raspando as tintas com que me pintaram**. Recife: Editora UFPE, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1uwaWkgiZX2y6BEMzZZ-d0OfHD1gTmW10/view>. Acesso em : 27 jun 2020.

SIMIONI, Ana Paula. **Bordado e transgressão: questões de gênero na arte de Rosana Paulino e Rosana Palazyan**. Proa – Revista de Antropologia e Arte [on-line]. Ano 02, vol. 01, n. 02, nov. 2010, p. 3. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/proa/ArtigosII/anasimioni.html>. Acesso em: 19. Jan 2022.

SOUZA, E. Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Fotobiografia e entrevista narrativa: modos de narrar a vida e a cultura escolar. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO,

Irene; SOUZA, E. Clementino de. (Orgs.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2017.

SOUZA, Juliana Padilha de. **Tramas Invisíveis: bordando a memória e o feminino no processo criativo**. Orientadora: Benedita Afonso Martins. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Ciência da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em : https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_829f929ff06cbb9cd45fec5910412820. Acesso em : 26 nov. 2020.

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

TORREGROSA, Apolline. Da arte da narração à sensível textura de nós. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, E. Clementino de. (Orgs.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2017.

TOURINHO, Irene. Metodologia(s) de pesquisa em Arte/Educação: o que está (como vejo) em jogo? In: DIAS, B.; IRWIN, R. (Orgs.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

TVARDOVSKAS, L. S. **Dramatização dos corpos: Arte contemporânea e crítica feminista no Brasil e na Argentina**. São Paulo: Intermeios, 2015.

_____. Fabulações de si na arte contemporânea: Ana Miguel, Rosana Paulino e Cristina Salgado. In: RAGO, M.; MURGEL, Ana Carolina A. T. (Orgs.) **Paisagens e Tramas: o gênero entre a história e a arte**. São Paulo: Intermeios, 2013.

VEIGA, Alfredo N. Cultura, culturas e educação. **Rev. Bras. Educ.** n.23, p. 5- 15, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 jun. 2020.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO

Eu, _____, de
 nacionalidade, _____, idade _____, estado civil _____,
 profissão _____, endereço _____
 _____, RG _____
 _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado “*Alinhavar:*

Poéticas Têxteis e Narrativas Docentes Sobre a Formação Inicial em Artes Visuais”, cujos objetivos e justificativas são: a partir do aporte da abordagem A/r/tográfica e Autobiográfica alinhar as relações entre pesquisa autobiográfica, práticas contemporâneas em arte têxtil e formação docente. Perguntando quais sentidos sobre a docência artista podemos construir em relação às narrativas de professores/as de artes visuais em processo de formação inicial? Tendo como objetivos específicos: 1) Desenvolver um processo poético têxtil intitulado *Alinhavar* por meio de relações artístico- pedagógicas com cinco estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais; 2) Refletir sobre as possíveis aproximações das narrativas autobiográficas no processo de formação docente.

A minha participação no referido estudo será no sentido de interferir artisticamente na poética têxtil produzida e compartilhada pela pesquisadora responsável como também, responder às três questões da entrevista narrativa enviadas em anexo.

Estou ciente de que, nesta pesquisa, me é garantido sigilo sobre as minhas informações, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar. Ou, o reconhecimento do meu nome, identificação ou referência desejada em tudo que irá ser publicado da pesquisa.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

A pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Luciana Borre, adjunta no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPE/UFPB, e a pesquisadora envolvida com o referido projeto é Ingrid Borba de Souza Pinto Domingos, mestranda do PPGAV UFPE/UFPB. Com ela poderei manter contato pelos seguintes telefone e e-mail: (81) 98620-4701, ingborba@gmail.com.

É assegurado o acompanhamento durante toda pesquisa, bem como me é garantido o acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre

consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Assinalar a opção desejada:

() Quero ser identificado pelo seguinte nome durante a pesquisa:

() Não quero ser identificado durante a pesquisa.

Recife, 12 de julho de 2021.

Nome e assinatura da colaboradora da pesquisa

Nome e assinatura da pesquisadora responsável