

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Priscila Ferreira Agostinho

**“SÓ BUSQUEI REGISTRAR O MEU PEITO, DA MINHA MANEIRA”:**  
Narrativas poéticas e autobiográficas na formação de professoras/es de Artes  
Visuais para questões de gênero e sexualidades

Recife  
2020

PRISCILA FERREIRA AGOSTINHO

**“SÓ BUSQUEI REGISTRAR O MEU PEITO, DA MINHA MANEIRA”:**  
Narrativas poéticas e autobiográficas na formação de professoras/es de Artes  
Visuais para questões de gênero e sexualidades

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

**Área de concentração:** Ensino das Artes Visuais no Brasil.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Luciana Borre Nunes

Recife  
2020

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

A275s Agostinho, Priscila Ferreira.

"Só busquei registrar o meu peito, da minha maneira":  
narrativas poéticas e autobiográficas na formação de  
professoras/es de artes visuais para questões de gênero  
e sexualidades. / Priscila Ferreira Agostinho. - João  
Pessoa, 2021.

137 f.

Orientação: Luciana Borre Nunes.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Artes visuais - Formação docente. 2. Gênero e  
sexualidade. 3. Formação docente. 4. Narrativas. 5.  
Autobiográficas. 6. Educação da cultura visual. 7.  
Pesquisa-ação. I. Nunes, Luciana Borre. II. Título.

UFPB/BC

CDU 7(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

**PRISCILA FERREIRA AGOSTINHO**

**“SÓ BUSQUEI REGISTRAR O MEU PEITO, DA MINHA MANEIRA”:** Narrativas poéticas e autobiográficas na formação de professoras/es de Artes Visuais para questões de gênero e sexualidades

Aprovado em: 17 de dezembro de 2020

Comissão Examinadora:

---

**Prof.ª Dr.ª Luciana Borre Nunes – UFPE**  
Orientadora/Presidente

---

**Prof.ª Dr.ª Maria das Vitórias Negreiros do Amaral**  
Examinadora Titular Interna – UFPE

---

**Prof.ª Dr.ª Juliana Ribeiro de Vargas – ULBRA**  
Examinadora Titular Externa ao Programa

---

**Prof. Dr. João Paulo Baliscai – UEM**  
Examinador Titular Externo ao Programa

À minha mãe, uma mulher incrível, por ser minha inspiração e me impulsionar a viver tudo o que ela não pôde – assim, sigo escrevendo uma nova história. À minha família, por me fazer ainda mais forte, pois sei que sempre estou presente nas orações diárias de cada um. Às amigas e aos amigos, pelo carinho e amor. À minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup>. Luciana Borre, por acreditar em meu potencial.

## RESUMO

A questão central desta pesquisa é investigar as práticas artístico-pedagógicas de professoras/es de Artes Visuais em formação inicial, a partir de enunciados de gênero e sexualidades. Para tanto, debruçei-me sobre as atividades e participações oportunizadas pelo curso de extensão “Arte, Gênero e Sexualidades”, que reuniu um grupo de professoras/es de Artes Visuais em formação inicial da Universidade Federal de Pernambuco. Os objetivos específicos são: (1) compreender como acontece os processos de ensino e de aprendizagem sobre gênero e sexualidades no ambiente virtual de aprendizagem; (2) Pensar os possíveis desdobramentos da Educação da Cultura Visual na formação de professoras/es de Artes Visuais e; (3) Refletir sobre o investimento pedagógico nas narrativas artísticas e autobiográficas atreladas à formação docente. Trata-se de uma pesquisa em Artes Visuais, de caráter qualitativo, desenvolvida sob o viés da Pesquisa-ação (BARBIER, 2007; PIMENTA, 2005; THOLLENT, 2009). O referido curso de extensão foi desenvolvido com estudantes em processo de formação inicial do curso de Artes Visuais – Licenciatura, da Universidade Federal de Pernambuco, em 2019, na modalidade à distância. Neste curso buscamos compreender: as formas de poder e movimentos sociais minoritários (produções artísticas de mulheres, feministas e Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros - LGBTQI+); os marcadores sociais da diferença: sexualidades, corpo, raça, etnia e classe social; os estudos *queer* e poéticas do corpo; e; as representações de gênero e sexualidades na contemporaneidade. O estudo transitou pela Educação da Cultura Visual (HERNÁNDEZ, 2007; 2011; 2013; MARTINS, 2017; TOURINHO, 2017; BORRE (2015), pelo campo dos estudos de Gênero e Sexualidades (LOURO, 1997; PRECIADO, 2014; BUTLER, 2003) e pela formação docente (OLIVEIRA, 2015). Mergulhada em um campo de estudos marcadamente político, a investigação apresenta a importância de pensarmos ações pedagógicas de caráter formativo que atendam as demandas sociais contemporâneas, trazendo também algumas possibilidades no campo dos estudos das Artes Visuais, formação de professoras/es, gênero e sexualidades. Sendo assim, valorizo as vivências cotidianas e as inquietações, bem como os conhecimentos prévios apresentados pelas/os estudantes, como dispositivo para construção de conhecimentos significativos. Tenho algumas pistas sobre possíveis caminhos na formação de professoras/es de Artes Visuais para questões de gênero e sexualidades, sendo uma delas o investimento em processos artístico-pedagógicos por meio de narrativas autobiográficas, como estratégia para produção de novos conhecimentos.

**Palavras-chave:** Gênero e Sexualidades. Formação Docente. Narrativas Autobiográficas. Educação da Cultura Visual. Pesquisa-ação. Formação docente em Artes Visuais.

## RESUMEN

La cuestión central de esta investigación son las prácticas artístico-pedagógicas de los docentes / docentes de Artes Visuales en formación inicial, a partir de declaraciones de género y sexualidad. Para ello, me concentré en las actividades y participaciones que posibilitó el curso de extensión “Arte, Género y Sexualidades”, que reunió a un grupo de profesores / proceso de Artes Visuales en formación inicial de la Universidad Federal de Pernambuco. Los objetivos específicos son: (1) comprender cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre género y sexualidades en el entorno virtual de aprendizaje; (2) Pensar en las posibles consecuencias de la Educación en Cultura Visual en la formación de profesores de Artes Visuales y; (3) Reflexionar sobre la inversión pedagógica en narrativas artísticas y autobiográficas vinculadas a la formación docente. Es una investigación cualitativa en Artes Visuales, desarrollada bajo el sesgo de la Investigación Acción (BARBIER, 2007; PIMENTA, 2005; THIOLENT, 2009). El referido curso de extensión se desarrolló con estudiantes en proceso de formación inicial del curso de Artes Visuales - Licenciatura, de la Universidad Federal de Pernambuco, en 2019, en la modalidad a distancia. En este curso buscamos comprender: las formas de poder y movimientos sociales minoritarios (producciones artísticas de mujeres, feministas y lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transexuales y transgénero / LGBTQI+); los marcadores sociales de la diferencia: sexualidad, cuerpo, raza, etnia y clase social; estudios queer y poéticos del cuerpo y; las representaciones de género y sexualidades en la época contemporánea. El estudio se trasladó por la Educación en Cultura Visual (HERNÁNDEZ, 2007; 2011; 2013; MARTINS, 2017; TOURINHO, 2017; BORRE (2015), por el campo de los estudios de Género y Sexualidad (LOURO, 1997; PRECIADO, 2014; BUTLER, 2003) y la formación profesora (OLIVEIRA, 2015). Inmersa en un campo de estudio marcadamente político, la investigación muestra la importancia de pensar acciones educativas de carácter formativo que respondan a las demandas sociales contemporáneas, aportando también algunas posibilidades en el campo de los estudios de Artes Visuales, formación docente, género y sexualidades. Por tanto, valoro las experiencias e inquietudes cotidianas, así como los conocimientos previos presentados por los alumnos, como un dispositivo para la construcción de conocimientos significativos. Tengo algunas pistas sobre posibles caminos en la formación de docentes de Artes Visuales para temas de género y sexualidad, uno de los cuales es la inversión en procesos artístico-pedagógicos a través de narrativas autobiográficas, como estrategia para la producción de nuevos conocimientos.

**PALABRAS CLAVE:** Género y sexualidades. Educación del profesorado. Narrativas autobiográficas. Educación en Cultura Visual. Investigación para la Acción. Formación de profesores en Artes Visuales.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>2 ARTE, GÊNERO E SEXUALIDADES .....</b>	<b>23</b>
2.1 Contextualizando e problematizando questões de gênero e sexualidades .....	26
2.2 Caminhos de investigação no curso de extensão “Arte, gênero e sexualidades” .....	34
2.3 Processos de ensino e aprendizagem na modalidade à distância .....	55
<b>3 ANDARILHANDO PELA EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL .....</b>	<b>69</b>
3.1 Cultura visual e formação docente .....	69
3.2 Estudantes e seus contextos visuais .....	73
<b>4 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E IDENTIDADE DOCENTE.....</b>	<b>85</b>
4.1 Surgimento de autobiografias e legitimação das narrativas.....	86
4.2 Protagonismo estudantil na produção de imagens .....	90
4.3 Pistas para subverter a heterossexualidade compulsória.....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>134</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A frase coloquial apresentada no título da dissertação, por exemplo, pode possuir diversos sentidos, um deles seria chamar atenção da/o leitora/r para um dos principais objetivos da presente pesquisa que consistiu em investigar as práticas artístico-pedagógicas de professoras/es de Artes Visuais em formação inicial, a partir de enunciados de gênero e sexualidades. Desse modo, busquei valorizar os relatos de vida das/os estudantes.

Compreendo tais narrativas como um campo de produção de conhecimentos rico em possibilidades interpretativas e que também pretende provocar deslocamentos, questionamentos e problematizações. Assim, decidi utilizar como título da pesquisa desenvolvida um fragmento extraído do relato da estudante Mariana (2019). Buscar registrar o próprio peito, da sua maneira, para nós enquanto mulheres, pode significar estar atuando efetivamente como agentes culturais que objetivam transformar a realidade a qual estamos inseridas.

Como professora de Artes Visuais, entendo que a escola deve acolher e legitimar as diferenças, porém, nem sempre é assim. Gostaria de compartilhar trechos de minha história pessoal, para iniciar uma relação entre vivências escolares e as questões de gênero e sexualidades. Minha família é numerosa, tenho três irmãs e um irmão. Sou a filha do meio. Minha mãe se casou jovem e engravidou cedo. O sonho do meu pai era ter um filho homem, mas "só vinham meninas". Meu avô, pai do meu pai, sempre se queixava, pois, para ele, minha mãe "era incapaz de parir um homem". O tão sonhado e esperado menino veio na 5ª tentativa... Nossa! Foi só alegria!

Desde cedo, senti como se minhas irmãs e eu fôssemos as tentativas que "deram errado" e penso que até hoje carregamos essa marca. A consequência disso é que, por muito tempo, busquei o amor do meu pai, forjando características e atitudes ditas masculinas. Ser mulher representava um erro, então, buscava ser como um "homem".

Na escola eu era sempre confundida com meninos, pelo corte de cabelo, por ser “moleca” e por não corresponder aos demarcadores recorrentes do gênero feminino. Eu tinha 7 anos quando um colega da escola questionou: “tu é menino ou menina?”. Constantemente era chamada de “mulher macho”. Um dia apanhei de três colegas na escola e, por algum motivo que até hoje desconheço, eles acharam que podiam me bater. Obviamente, nesse dia eu me senti muito mal e pensei em parar de frequentar a sala de aula. Narrei essa experiência em detalhes no artigo “Cartas: para pensar gênero e sexualidades na Arte/Educação” (FERREIRA, 2016).

As professoras que tive durante os primeiros anos da Educação Básica pública reafirmavam que eu parecia um menino. Era um absurdo apresentar-me subvertendo os códigos da feminilidade, apresentando comportamentos masculinos. Com isso, explicavam que a reação das/dos minhas/meus colegas era compreensível. Minhas dores em relação à escola fizeram com que eu passasse a enxergar a sala de aula como um lugar ruim, triste, sem vida. Além disso, tive poucas professoras que souberam me olhar e que perceberam algum potencial em mim.

Adulta e cursando uma licenciatura, conheci os estudos sobre gênero e sexualidades e fiquei instigada a pensar a escola não apenas como espaço que transmite conhecimentos, mas que, também, constitui sujeitos e constrói identidades de gênero e sexualidades, dentre tantas outras discussões. Hoje, entendo que as práticas escolares estão inseridas em um campo político passível de transformações e, como professora de Artes Visuais, tenho possibilidade de transitar por diferentes espaços e territórios demarcados pelas relações de poder.

Pensando assim, questiono: quais princípios pedagógicos e políticos orientaram – continuam orientando – minha formação docente? Qual modelo de educação defendo? Ações pedagógicas podem caracterizar-se como instrumentos de poder opressivo e/ou emancipador? Quais contextos direcionam à formação docente em âmbito nacional?

Vivenciei uma formação pedagógica humanizadora durante a graduação em Artes Visuais, na Universidade Federal de Pernambuco, e pretendo multiplicar minhas aprendizagens a fim de transformar nossas salas de aula em ambientes mais felizes, espaços de acolhimento e de muito amor. Para pensar tal campo de formação docente, junto-me com Guacira Lopes Louro (1997, p. 22), quando afirma que:

é necessário, sem dúvida, reconhecer as formas de instituição das desigualdades sociais. A sensibilidade e a disposição para se lançar a tal tarefa são indispensáveis, mas as teorizações, as pesquisas e os ensaios provenientes dos Estudos Feministas (e também do campo dos Estudos Negros, dos Estudos Culturais, dos Estudos Gays e Lésbicos) podem se tornar elementos muito importantes para afinar o olhar, estimular inquietações, provocar questões. (LOURO, 1997, p. 22).

Compreendo também que processos investigativos podem trazer à tona inquietações pessoais. Conhecer/reconhecer as formas de instituição das desigualdades sociais provoca em mim o desejo de, cada vez mais, pensar estratégias pedagógicas que objetivem ultrapassar os limites da sala de aula convencional.

Compartilho aqui uma imagem do meu álbum de família, minhas irmãs e eu, em uma festa de aniversário. O sentimento de que somos um “erro” está sendo, pouco a pouco, ressignificado. O que posso aprender e ensinar quando resgato vivências autobiográficas nos processos de formação docente?



Imagem 1 – Minhas irmãs e eu.  
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Crianças, normalmente, são desafiadoras e gostam de questionar os “porquês” das coisas. Recordo-me que, quando pequena, eu era muito curiosa e questionadora no âmbito familiar, religioso e na escola. Por exemplo, eu não entendia os porquês de eu não poder sair de casa para brincar na rua com meninos. “Menina não brinca com meninos”, explicava minha mãe. Também não compreendia os motivos pelos quais a minha irmã foi proibida de jogar futebol na escola, e ainda recebera o apelido de “mulher macho” das/os colegas de classe. As professoras justificavam tal atitude dizendo que “menina não joga bola”. Com o passar do tempo e vendo o incômodo que meus questionamentos causavam nas pessoas, passei a não questionar e a me contentar com as “verdades” constituídas e ensinadas nesses espaços.

Minha trajetória escolar foi marcada por situações desconfortáveis que geraram profundos graus de sofrimento. Eu era a menina negra, com cabelos curtos e “masculinizada”. Apesar de minhas vivências no âmbito escolar, sempre desejei ser professora e, logo que iniciei o curso de licenciatura, em 2014, busquei investigar a questão da docência e da formação didático-pedagógica para professoras/es.

Gosto de registrar os nomes de professoras/es que foram importantes pra mim. É uma homenagem e um reconhecimento a quem se dedicou à docência. Por isso, junto à professora Kátia Ramos, pretendia compreender a docência como um ofício com atribuições específicas, contextualizando os elementos estruturantes do ser professora/r. Para ela, o caráter mediador do conhecimento estava desprendido de uma

tentativa de humanizar a razão nem de racionalizar o humano, como processos isolados, mas sim a de possibilitar uma compreensão da complexidade da dinâmica do movimento relacional dessas duas dimensões, na tensão instituído-instituente, inerente à profissionalidade docente. (RAMOS, 2008, p. 3)

A convivência com essa professora transbordava afeto, cuidado, comprometimento e profissionalismo no campo da Educação. Rememorar nossos encontros aciona em mim o desejo de tornar-me professora que contribui significativamente com a formação das/os estudantes. Também é significativo dizer que Katia Ramos foi a única professora negra que tive durante a graduação e que isso alimentou meu fortalecimento pessoal e profissional.

Depois, conheci a professora Luciana Borre, minha atual orientadora, e posso dizer que foi um encontro que reprojetei meus interesses de investigação. Passei a discutir questões específicas sobre gênero e sexualidades nos campos da Cultura Visual e das Artes Visuais. Participei de vários cursos de extensão sobre formação de professoras/es em cultura visual, arte, gênero e sexualidades, na modalidade a distância, e participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC. Também desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso a partir da mesma temática.

Ainda com inúmeros questionamentos e com vontade de alcançar novas aprendizagens, ingressei no mestrado, interessada em ações teórico-práticas no campo da formação docente. Desejava ser professora! Queria experimentar práticas pedagógicas que combatessem a violência de gênero em salas de aula, que discutissem os demarcadores sociais da diferença, que possibilitassem relações interpessoais mais afetivas e respeitadas, refletindo criticamente sobre minha própria atuação profissional. Para tal, ministrei com a professora Luciana Borre, o curso de extensão “Arte, Gênero e Sexualidades”, modalidade a distância, no segundo semestre de 2019.

Sendo assim, nesta investigação-ação, junto ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPE/UFPB, tenho como objetivo principal: Investigar as práticas artístico-pedagógicas de professoras/es de Artes Visuais em formação inicial, a partir de enunciados de gênero e sexualidades. Para tanto, debruicei-me sobre as atividades e participações oportunizadas pelo curso de extensão “Arte, Gênero e Sexualidades”, que reuniu um grupo de professoras/es de Artes Visuais processo de em formação inicial da Universidade Federal de Pernambuco. Os objetivos específicos foram: (1) compreender como acontece os processos de ensino e de aprendizagem sobre gênero e sexualidades no ambiente virtual de aprendizagem; (2) Pensar os possíveis desdobramentos da Educação da Cultura Visual na formação de professoras/es de artes visuais e; (3) Refletir sobre o investimento pedagógico nas narrativas artísticas e autobiográficas atreladas à formação docente.

Configura-se como uma pesquisa em Artes Visuais na qual propus o curso de extensão “Arte, gênero e sexualidades” na modalidade a distância. Tratou-se de um curso de formação docente para questões de gênero e sexualidades ofertado para estudantes da Licenciatura em Artes Visuais, na UFPE. O curso ocorreu no segundo

semestre de 2019 e teve duração de 4 meses, com início em agosto e término no mês de novembro do mesmo ano, totalizando assim uma carga horária de 30 horas/aulas. A quantidade de inscritas/os foi bastante significativa, totalizando 74 intenções de participação. No entanto, apenas 20 alunas/os matriculadas/os concluíram o curso. Obtivemos um índice de aproveitamento de 27%, sendo este um dado estatístico comum para processos formativos a distância.

No curso de extensão “Arte, gênero e sexualidades” foram abordados conceitos relacionados às formas de poder e movimentos sociais minoritários (produções artísticas de mulheres, feministas e LGBTQI+); os marcadores sociais da diferença: sexualidades, corpo, raça, etnia e classe social; os estudos *queer* e poéticas do corpo e; as representações de gênero e sexualidades na contemporaneidade.

A partir de minhas vivências como professora e pesquisadora preocupada com a formação de professoras/es de Artes Visuais para questões de gênero e sexualidades, acredito que experiências investigativas com, e não apenas sobre, as/os estudantes podem ser mais significativas. Sendo assim, para o desenvolvimento da presente pesquisa foi adotada a pesquisa-ação, referenciada a partir de Barbier (2007), Pimenta (2005) e Thiollent (2009). Assim, de maneira colaborativa e compartilhada, foi possível aprofundar os conhecimentos sobre formação de professoras/es de Artes Visuais para questões de gênero e sexualidades, promover novos aprendizados para/com as/os estudantes do curso de Artes Visuais na UFPE e investigar minhas práticas docentes, de maneira crítica e reflexiva.

Inicialmente, realizei um levantamento bibliográfico com objetivo de verificar as contribuições das produções acadêmicas sobre o tema nos últimos 10 anos. Para tanto, consultei a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no site do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), além dos anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP).

Os descritores utilizados na busca avançada da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram: Formação Docente; Gênero; Sexualidades e Artes Visuais. Os resultados localizados a partir do primeiro descritor me causaram espanto, tal reação corresponde às inúmeras dissertações e teses encontradas sobre formação docente no Brasil, um total de 2.196. Mas, ao acrescentar o descritor

“gênero” obteve um número um pouco menor, 168. Por isso, utilizei o terceiro descritor, “sexualidades”, a partir do qual obtive como resultado 34 estudos desenvolvidos sobre a temática de formação docente para questões de gênero e sexualidades. E com base no campo de estudo no qual essa pesquisa é desenvolvida, acrescentei o quarto descritor “artes visuais”, tendo como resultado apenas 3 pesquisas. Outra plataforma utilizada para o estudo sobre o estado da questão investigada foi a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), onde foi possível localizar 3 pesquisas correlatas ao tema estudado.

A análise dos textos encontrados se deu com base nos seguintes questionamentos: Como se encontra o tema de minha investigação a nível nacional? Quais preocupações investigativas revelam as/os autoras/es? Como pensam o gênero e as sexualidades? De que maneira definiram seu objeto de estudo, objetivos, problema de pesquisa? Quais contribuições essa pesquisa trará para a produção de conhecimentos no campo das Artes Visuais? A seguir, apresento as pesquisas correlatas identificadas (quadro 1) e suas contribuições (quadro 2):

Tabela 1 – Pesquisas Correlatas/BDTD

Descritores	Quantidade de títulos encontrados
	BDTD
Formação Docente	2.196
Gênero	168
Sexualidades	34
Artes Visuais	3

Fonte: Agostinho, 2019.

Com base no quadro acima, é possível afirmar que existem pesquisas com concentração temática na formação docente para questões de gênero e sexualidades, as quais respondem a um movimento histórico-cultural de maior interesse pelo assunto e sua consequente expansão. Tomo cuidado ao levar em



consideração que muitos dos resultados obtidos com os descritores “formação docente” e “gênero” dizem respeito às questões de gênero textual, por isso utilizei o descritor “gênero e sexualidade”. Ainda, encontrei poucos estudos específicos no campo das Artes Visuais e da Cultura Visual, que abordam em suas investigações questões de gênero, atrelando-as às sexualidades.

De modo geral, algumas dessas pesquisas não tratam especificamente sobre a formação de professoras/es, mas são investigações sobre gênero e educação que indicam a formação docente para questões de gênero e sexualidades como um caminho possível para uma educação menos excludente. Dentre esses resultados, foram pré-selecionados algumas teses, dissertações e artigos que apresentaram contribuições significativas para meu estudo, conforme quadro a seguir:

Tabela 2 – Principais contribuições de estudos correlatos

Ano	Tipo	Autora/Autor	Título	Principais contribuições
<b>2013</b>	Tese (BDTD)	Alissandra Hampel	“A gente não pensava nisso...”: educação para a sexualidade, gênero e formação docente na região da Campanha/RS	O aporte teórico com base nos Estudos Culturais e Estudos de Gênero, a partir da perspectiva pós-estruturalista. Além de ter possibilitado pensar os processos de ensino-aprendizagem que contemplem a discussões sobre as temáticas de gênero e sexualidades como uma construção social, cultural e histórica nos cursos de formação docente.
<b>2016</b>	Dissertação (BDTD)	Hugo Souza Garcia Ramos	Gênero e sexualidade em cartaz na formação de professoras/es	Pensar a formação docente para gênero e sexualidades a partir do cinema. Apresenta outras possibilidades de problematizar a temática. Além de evidenciar a importância de ações pedagógicas de formação que valorizem as experiências das/os educandos.

2013	Dissertação (BDTD)	Daniel Bruno Momoli	Docência em arte no sudoeste do Paraná: escritas e cicatrizes da formação	É uma pesquisa que aborda a formação inicial de professoras/es de Artes Visuais para questões relacionadas ao gênero e sexualidades. Apresenta aporte teórico baseado nos estudos sobre as relações de poder elaborados por Michel Foucault, atrelados às questões de gênero e sexualidades desenvolvidas por Guacira Lopes Louro. Além de nos provocar a pensar a formação de professoras/es de Artes Visuais a partir de processos criativos. Sugere também ser importante realizarmos conexões autobiográficas, refazeremo-nos continuamente para construirmos um ser/fazer docente aberto às questões que emergem na contemporaneidade.
2018	Dissertação (BDTD)	Bruno Souza	Os discursos de gênero e sexualidade na formação de professoras/es	O autor reconhece o crescimento das temáticas de gênero e sexualidades em diversos espaços da nossa sociedade, na contemporaneidade, e desejou compreender suas implicações e desdobramentos no campo educativo. A pesquisa foi desenvolvida com cinco cursos de Licenciatura de uma universidade pública do Estado do Paraná: Ciências Biológicas, Enfermagem, Letras, Matemática e Pedagogia. Bruno Souza (2018) provocou em mim reflexões sobre o modo como muitas instituições de ensino ainda abordam questões de gênero e sexualidades baseadas em conceitos naturalizados a respeito dos gêneros e das sexualidades, como muitos discursos pautados numa visão de mundo heterocentrada persistem. O trabalho desenvolvido por Bruno Souza (2018) também me deu outros encaminhamentos, tais como: pensar a análise do discurso como um possível

				percurso metodológico para a análise dos dados coletados; refletir sobre as dificuldades em tratar das temáticas de gênero e sexualidades na Educação Básica e no Ensino Superior.
<b>2015</b>	Artigo (ANPAP)	Carla Abreu de	Imagens que não afetam: questões de gênero no ensino da arte desde a perspectiva crítica feminista e da Cultura Visual	Em suas pesquisas, a autora buscou dar maior visibilidade às perspectivas feministas inseridas no ensino das Artes Visuais. E me levou a refletir criticamente sobre a invisibilidade das mulheres artistas, ainda tão latente no campo das Artes Visuais. A aproximação com os estudos desenvolvidos por Carla Abreu (2015) provocou reflexões introdutórias sobre a crítica feminista atrelada à Cultura Visual no ensino das Artes Visuais.
<b>2012</b>	Artigo (ANPAP)	Alexandre Adalberto Pereira	Imagens e identidades: diversidade sexual no ensino de arte multicultural	Alexandre Adalberto Pereira (2012) desenvolveu pesquisas sobre a relação entre ensino das Artes Visuais, multiculturalismo e diversidade sexual. Em seus estudos o autor também considera que o trabalho de professoras/es pode ser um ato político e almeja um ensino de Artes Visuais mais inclusivo e democrático.

Fonte: Agostinho, 2019.

Os resultados apresentados no quadro 2 apontaram diversas possibilidades para que eu pudesse avançar em minhas investigações. Darei destaque à dissertação de Daniel Bruno Momoli (2013), porque é uma pesquisa que aborda a formação inicial de professoras/es de Artes Visuais para questões relacionadas ao gênero e sexualidades.

Sua pesquisa foi realizada a partir da formação de professoras/es de Artes Visuais na região Sudoeste do Paraná. Seu objeto de estudo foram estudantes da primeira turma do curso de Licenciatura em Artes Visuais, na Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu – VIZIVALI, de Dois Vizinhos. Partiu de inquietações pessoais do

autor, relacionadas às produções poéticas de algumas alunas nas aulas de História da Arte II e da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, entre 2010 e 2011. Nele são abordados conceitos das Artes Visuais contemporâneas como “potência para fazer aproximações mais intensas entre a formação docente em arte e atitudes artistas, com provocações estéticas, aberturas nos modos de ver, pensar para além do óbvio” (MOMOLI, 2013, p. 13). Com isso, Momoli propõe uma formação docente em Artes Visuais mais poética e menos engessada em modelos tradicionais.

Apesar do volume de pesquisas encontradas relacionadas à formação docente em Artes Visuais para gênero, percebo que são poucos os trabalhos que atrelam às temáticas das comunidades LGBTQI+. É o caso dos estudos elaborados por Carla Abreu (2013) que aborda questões sobre gênero no ensino das artes, sob a perspectiva da crítica feminista. Nesse caso, percebo a relevância de expandir a trama das investigações, inserindo pautas sobre sexualidades e uma abordagem *queer*, integrando, assim, outras narrativas.

As pesquisas realizadas por Carla Abreu (2015) e Bruno Momoli (2013) são elaboradas sob o viés pós-estruturalista. Ampliando as possibilidades para os estudos feministas, ambos reconhecem que “as identidades de gênero são construídas pelos discursos sociais e pela linguagem” (ABREU, 2015, p. 3934). As preocupações desta autora e do autor alertam para:

escassez de artistas mulheres, a presença dominante dos cânones masculinos, a noção do artista como um gênio, a desvalorização da mulher associada a determinadas práticas artísticas (relação arte e artesanato) e também as práticas de ensino e o papel da arte na escola” (MOMOLI, 2013, p. 73).

Nessa perspectiva, e considerando o importante papel das imagens nos processos formativos, o presente estudo dialoga com as pesquisas realizadas por Abreu (2015), pois também busca relacionar a Cultura Visual e o ensino de Artes, convidando “professores e professoras de Artes Visuais a investigar a procedência das imagens, assim como as funções sociais que estão destinadas a cumprir” (ABREU, 2015, p. 3936).

Existem conhecimentos que, por vezes, fogem da sala de aula, mas estão presentes nas visualidades cotidianas que nos cercam. Questões relacionadas ao gênero e sexualidades estão presentes nas escolas e fazem parte da vida das/os

estudantes. Mas, de que maneira? O que ensinamos/aprendemos na escola sobre os corpos e sobre as subjetividades dos sujeitos? A respeito disso, as/os autoras/es citadas/os no presente estudo compreendem os gêneros e as maneiras que vivenciamos a sexualidade como construções sociais e culturais.

Observo as pesquisas apresentadas articuladas com os estudos desenvolvidos por Guacira Lopes Louro (1997), por entenderem que as concepções de feminino e masculino podem variar ao longo da história, de acordo com o contexto social e religião, e são ensinadas na escola, na TV, na faculdade, em toda parte. Além disso, defendem que o “processo desconstrutivo permite perturbar essa ideia de relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções” (LOURO, 1997, p. 33).

Após ter consultado a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no site do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), além dos anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), foi possível constatar a relevância do tema investigado, além de verificar importantes contribuições relacionadas ao referencial teórico. Depois desse levantamento inicial, imbuída pela importância do assunto na formação docente, e para responder minhas questões de investigação, ministrei o curso de extensão “Arte, Gênero e Sexualidades”, na modalidade a distância, em 2019.

A partir disso, organizo a escrita em três capítulos. No primeiro, apresento o curso de extensão “Arte, Gênero e Sexualidades”, desenvolvido com estudantes da Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco, em processo de formação inicial. O curso aconteceu no segundo semestre de 2019. E ainda, discorro sobre os caminhos de investigação, a ação na modalidade a distância, os processos de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais – com destaque para a atuação das professoras e mediadoras que exerceram papel importante no decorrer do curso, sempre preocupadas em provocar e instigar as/os estudantes a aprofundarem-se nas discussões propostas nos fóruns temáticos. Nessa seção, também discuto sobre o campo teórico das questões de gênero e sexualidades.

No segundo capítulo, abordarei os contextos visuais das/os participantes sob a perspectiva da Educação da Cultura Visual. Nele busco apresentar alguns dos principais conceitos referentes à Cultura Visual conectada ao ensino das Artes

Visuais. Refleti sobre como sistemas de representação podem afetar os processos de produção de conhecimento das/os estudantes. Através dos estudos desenvolvidos por pesquisadoras/es da Cultura Visual, tais como Fernando Hernández (2011; 2013), Raimundo Martins (2011), Luciana Borre (2015), dentre outras/os, aprofundei meus conhecimentos acerca das imagens presentes no cotidiano das/os estudantes e suas relações e produções de sentidos.

Já no terceiro capítulo, reflito sobre a identidade docente através de conexões autobiográficas, por entender que a mesma se faz/revela quando começamos a exercer a atividade docente. Ou seja, trata-se de um processo de construção contínuo, e tal entendimento surge a partir dos dados produzidos no curso de extensão. Assim, não consigo perceber os processos de formação docente dissociados de quem somos, das nossas vivências. Nessa direção, o presente capítulo ganha força ao trazer conexões autobiográficas das/os estudantes, aliadas à produção de imagens/artefatos visuais. Nele, evidenciamos o surgimento de autobiografias e o protagonismo dos estudantes na produção de imagens.

## 2 - ARTE, GÊNERO E SEXUALIDADES



Imagem 2 – Berna Reale, Entretantos améns, 2009. Performance.  
Fonte: <https://www.nararoesler.art>



Imagem 3 – Ana Mendieta, Silueta Series, 1973–1980. Body art.  
Fonte: <https://www.revistadesvio.com>





Imagem 4 – Cindy Sherman, *Untitled #167*, 1986. Fotografia.  
Fonte: <https://www.mcachicago.org>

## 2.1 Contextualizando e problematizando questões de Gênero e Sexualidades

No contexto ocidental, estudiosas/os feministas contam que, embora contestável, os movimentos sociais de organização das mulheres referem-se ao século XIX (LOURO, 1997) e podem ser compreendidos em três grandes “ondas” feministas, sendo que a “terceira onda” seria o seu atual momento. Além disso, hoje, algumas/alguns estudiosas/os como já falam em uma possível “quarta onda” do movimento, caracterizada, dentre outros aspectos, pelo ativismo digital.

Acredita-se que na primeira onda “as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior” (LOURO, 1997, p.14). Além de outros aspectos, esse primeiro momento foi marcado pelo sufrágio, em que milhares de mulheres foram às ruas da Inglaterra e dos Estados Unidos reivindicar o direito à participação política através do voto feminino; em seguida, tal movimento se espalhou rapidamente por outros países ocidentais. Pautada, prioritariamente, nos interesses das mulheres brancas e de classe média, de acordo com Naiara Bittencourt (2015, p. 199), a primeira onda feminista apresenta-se com “pautas generalizadas de igualdade formal inclusiva que em pouco ferem a estrutura patriarcal historicamente edificada”. No entanto, a autora reconhece a importância desse momento inicial na luta feminista, por ele ter impactado fortemente a ordem do patriarcado e pela proporção alcançada mundialmente.

Durante a Segunda Guerra Mundial houve a necessidade de formar exércitos, compostos unicamente por homens, assim, muitos deles tiveram que deixar seus lares e trabalhos. Isso fez com que mulheres assumissem socialmente muitos papéis ditos “masculinos”. Mas, com o fim do período de guerras houve o resgate masculino do mercado industrial e para que essa retomada ocorresse, a participação da grande mídia comunicativa foi crucial, tendo “fundamental influência no retorno da mulher ao espaço doméstico e domesticado” (BITTENCOURT, 2015, p. 200). É nesse contexto que se consolida a chamada segunda onda feminista, datada entre as décadas de 1960 e 1980, que além de incorporar outras lutas, compreendia e denunciava o patriarcado “como forma de expressão do poder político exercido através da dominação masculina e inferiorização das mulheres” (BITTENCOURT, 2015, p. 201).

Segundo Naiara Bittencourt (2015), tal dominação não ocorria apenas em âmbito privado, mas estendia-se a todos os espaços da sociedade, constituindo uma estrutura de poder, por vezes, violenta. Além disso, a segunda onda feminista foi fortemente influenciada por outras associações políticas e o contato com outros movimentos sociais inseriu nas pautas de lutas das mulheres, recortes de classe, raça e relações de poder (LOURO, 1997). As feministas deste segundo momento também tinham como principais lutas “a formação profissional e a representação política” (BITTENCOURT, 2015, p. 199); reivindicaram o acesso direto à educação formal, a remuneração salarial por trabalhos prestados e a continuidade das conquistas obtidas pelos movimentos iniciais de organização das mulheres.

Além das preocupações voltadas ao âmbito social e político, é na segunda onda que o movimento voltou suas atenções também para as produções teóricas (LOURO, 1997). Militantes feministas atuantes nas academias passaram a inserir no campo da produção de conhecimento questões políticas relacionadas ao universo feminino – assim, surgiram os Estudos da Mulher (LOURO, 1997). Ficavam cada vez mais evidentes, entre negras/os, mulheres, intelectuais, e outras/os, a “inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento” (LOURO, 1997, p. 16).

As feministas da segunda onda também evocavam a importância de refletirmos criticamente sobre a condição da mulher nas esferas de poder. Nas Artes Visuais, por exemplo, artistas feministas buscavam, através de suas poéticas, romper com a imagem da mulher como dona de casa, servindo ao homem e à família. Detonando tais papéis culturais e sociais atrelados à mulher, as artistas feministas pensavam as Artes Visuais “não apenas enquanto expressão de ideias e produção de imagens, mas como campo de forças que desestabiliza regimes de verdades hegemônicas” (TVARDOVSKAS, 2015, p. 18).

A segunda onda também ampliou o debate feminista ao desenvolver o conceito de gênero através de reflexões teóricas. Inicialmente a Teoria Feminista buscou discutir os papéis sociais atrelados culturalmente a mulher, atribuindo “um caráter revolucionário ao movimento, a partir do qual se pretendia chegar a uma transformação da cultura patriarcal” (HOOKS, 2019, p. 17). Assim, buscavam problematizar e desmistificar os papéis sociais atribuídos a mulheres e homens tão naturalizados. Desse modo, teóricas feministas passaram a pensar o gênero

enquanto categoria analítica, indo além do determinismo biológico e ganhando uma dimensão cultural, social e política.

No contexto do pós-modernismo, vivencia-se o que seria a terceira onda do feminismo, ou pós-feminismo, quando os estudos relacionados ao deslocam “a mulher” do centro das discussões, ampliando-as para estudos dos “femininos” ou das “feminilidades”, nem sempre vividas somente por mulheres; referem-se também aos homens e a tudo o que foge da bipolaridade feminino/masculino. Também busca-se contextualizar e situar os entendimentos sobre os gêneros e as sexualidades, a partir de um olhar étnico-cultural e daqueles oriundos das discussões *queer* e/ou dos movimentos LGBTQI+, problematizando-os. Na terceira onda feminista “busca-se, intencionalmente, contextualizar o que se afirma ou se supõe a respeito dos gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da mulher ou do homem” (LOURO, 1997, p. 22).

Considerando o possível caráter universal e generalizante da segunda onda, o pós-feminismo, enfim, evidencia as subjetividades das mulheres (BITTENCOURT, 2015). Por essas razões, surge a necessidade de construir uma teoria fluída e flexível “rechaçando o estruturalismo e focando-se principalmente no micropoder e na micropolítica” (BITTENCOURT, 2015, p. 202). Tais encaminhamentos fazem algumas/alguns pensarem o pós-feminismo como um “anti-feminismo”, por se desprender dos movimentos coletivos, em detrimento da valorização da multiplicidade de modos de ser existentes.

Nesse contexto, estudos como os elaborados por Judith Butler (2003), a respeito da performatividade dos gêneros, ganham destaque. No pós-feminismo o engessamento dos gêneros e a heteronormatividade são problematizados, a constituição dos corpos, o transfeminismo e as sexualidades tornam-se pautas expressivas deste terceiro momento. Nele são desenvolvidos os conceitos sobre a Teoria *Queer*, na qual um dos principais objetivos é a desconstrução das naturalizações de gênero e sexualidades, não compreendendo o corpo como algo pronto e acabado, mas sim como uma construção social e que, portanto, pode ser desconstruída, reconstruída e transformada (BUTLER, 2003).

Judith Butler (2003) explica que, inicialmente, para a teoria feminista foi importante pensar uma linguagem capaz de representar social, cultural e politicamente as mulheres. Entretanto, e tendo em mente “a condição cultural difusa na qual a vida das mulheres era mal representada ou simplesmente não

representada” (BUTLER, 2003, p. 18), ainda parece ser uma busca importante na vida das pessoas engajadas com as lutas feministas. Embora a autora defenda que para os movimentos feministas da contemporaneidade há outros demarcadores da diferença para serem pensados – tais como raça, etnia, questões geracionais, corpos dissidentes –, ainda é notória a necessidade de se pensar como o feminino é construído, muitas vezes, em situações de violência e opressão.

Diante das transformações provocadas pelas lutas feministas, esperavam-se novos avanços nas lutas das mulheres, sobretudo as latino-americanas, contexto no qual esse estudo se desdobra. Porém, enquanto sociedade, o que vivenciamos é um retorno ao sagrado, aos “bons costumes”; cada vez mais tornam-se visíveis os discursos de ódio contra a diversidade de modos de ser e estar no mundo. No Brasil, atualmente, emerge uma onda de conservadorismo onde são evocados posicionamentos autoritários sobre ações pedagógicas que visam tratar questões de gênero e sexualidades na educação. Torna-se desafiador produzir esse tipo de pesquisa.

A chamada quarta onda do movimento feminista assume um caráter global, sendo marcada pelo ativismo digital. Na contemporaneidade, por meio do *Facebook*, *Instagram*, *Youtube*, *Twitter*, dentre outros, diferentes grupos ditos minoritários rapidamente conseguem se organizar enquanto movimento social. Virtualmente, ações coletivas que objetivam detonar o sistema que oprime os sujeitos por gênero, sexualidades, raça, etnia e classe social ganham força e maior visibilidade. Transpondo as barreiras geográficas e territoriais, as lutas travadas pelo feminismo estão, cada vez mais, se apropriando dos recursos da tecnologia digital para trazerem à tona, em dimensões muito maiores, pautas que o constituem, tais como as discriminações por gênero, homofobia, transfobia, recortes de classe e de raça, dentre outras.

É inegável a maneira como o movimento feminista vem se ressignificando nesta quarta onda e como suas ideias estão repercutindo de maneira significativa. As plataformas digitais favorecem que ativistas feministas atuem na grande mídia comunicativa enquanto protagonistas, elaborando “contra-respostas” ao machismo, por exemplo. Articulam-se, através das redes sociais digitais, vão às ruas e potencializam ainda mais suas ações reivindicatórias. Assim, apropriando-se dos recursos disponíveis na internet, cresce, cada vez mais, a quantidade de pessoas que têm acesso às reflexões e mobilizações que se vinculam ao feminismo.

As artistas Ana Mendieta, Berna Reale e Cindy Sherman, apresentadas no início deste capítulo, são herdeiras e protagonistas dos movimentos feministas e desencadearam em nós, por meio de suas ações performáticas, alguns questionamentos: como as mulheres artistas feministas abrem caminhos para repensarmos narrativas naturalizadas acerca das formas de poder, dos movimentos sociais minoritários (produções artísticas de mulheres, feministas e LGBTQI+), das sexualidades, raça, etnia e classe social? Como representam e discutem gêneros e sexualidades em suas poéticas? Quais convites realizam para as/os professoras/es em processo de formação inicial? O que as visualidades produzidas por tais artistas feministas podem nos ensinar sobre os gêneros e as sexualidades?

Podemos dizer que determinadas artistas, dentre tantas outras, consideram que a “distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender — e justificar — a desigualdade social” (LOURO, 1997, p. 21). Elas subvertem e transgridem “as definições de si mesmas na medida em que revertem a imagem silenciosa, passiva e subordinada do feminino” (TVARDOVSKAS, 2015, p. 117). Além disso, através de suas poéticas, elas se contrapõem a esse tipo de entendimento e demonstram que:

não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (LOURO, 1997, p. 21).

Berna Reale é artista visual e perita criminal na cidade de Belém do Pará. Formada pelo curso de Artes da Universidade Federal do Pará, essa artista é bastante conhecida por suas instalações e performances, tendo participado de várias exposições individuais e coletivas, bem como de diversos Bienais de Artes. Temas como a violência e relações de poder são recorrentes em suas poéticas. Em “Entretantos améns”, Berna Reale explora o seu próprio corpo como centro de suas feitura artísticas, levando-nos a refletir sobre processos de silenciamento presentes na sociedade. Um corpo, cujo gênero não identificamos, atado, preso diante da imensidão do mar.

Ana Mendieta foi uma artista visual feminista latino-americana muito importante para arte contemporânea na década de 1970. Nascida em Havana,

capital de Cuba, por conta do contexto político do país, por volta de 1961, com apenas 12 anos de idade, foi morar nos Estados Unidos, na condição de refugiada. As temáticas de gênero surgiam em diferentes poéticas da artista, Mendieta refletia criticamente sobre questões relacionadas à mulher, através do seu próprio corpo. A série “Silueta” é um de seus trabalhos mais significativos; nele, a artista busca conectar-se com a natureza, marcando sua silhueta na grama, barro, areia; assim, tramava conexões entre o feminino e a natureza.

Cindy Sherman é uma artista visual estadunidense e, apesar de ter estudado pintura, é mundialmente reconhecida através da fotografia. Em suas poéticas, dentre outras questões relacionadas à mulher, ela questiona e problematiza o lugar desta no campo das visualidades na grande mídia comunicativa; assim, as temáticas relacionadas ao feminino também transitam por suas produções. Em “Untitled #167” a artista parece buscar algum tipo de conexão entre corpo e natureza, apresenta uma estética obscura e um olho que, ao mesmo tempo em que parece olhar na direção da/do expectadora/r, também é visto por esta/este.

As três artistas mencionadas abordam a potência do corpo na arte contemporânea, sobretudo o feminino. O que nos comunicam? Assim, é possível estabelecer conexões entre os trabalhos feitos por essas artistas e os estudos desenvolvidos por Luana Tvardovskas (2015), por potencializarem “uma desconstrução das identidades, ao mesmo tempo em que dá suporte a uma reinvenção de si em níveis bastante complexos” (TVARDOVSKAS, 2015, p.232). Em consonância com outras artistas feministas, Berna Reale, Ana Mendieta e Cindy Sherman aproximam-se do pensamento feminista, rompem com os conceitos construídos, ao longo da história, sobre o ser mulher através de suas poéticas, geralmente autobiográficas.

Compreendendo que gêneros e as concepções a respeito das sexualidades são construídas através das relações sociais, e que as desigualdades se dão por diversos caminhos demarcados pelo preconceito, violência e opressão, os processos de construção de identidades ocorrem em diferentes dimensões, podendo ser destruídos, reconstruídos e ressignificados.

No campo específico das Artes Visuais interessa reconhecer o potencial político dos processos artístico-pedagógicos que podem se instaurar nos âmbitos educativos. Entre eles, a reflexão crítica a respeito das nossas ações pedagógicas, atreladas às práticas sociais e culturais que transbordam os limites das salas de

aula. Recorrendo à Educação da Cultura Visual, penso o papel das Artes Visuais nos processos de tomada de consciência das/os estudantes “sobre si mesmos e sobre o mundo de que fazem parte” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 30).

Compreender a Cultura Visual como uma perspectiva de ensino me possibilitou questionar, por exemplo, aspectos invisibilizados no ensino das Artes. Percebi que em nosso curso, frequentemente, determinadas imagens (normalmente produzidas por artistas homens, brancos e europeus) recebiam mais destaque que outras. Como docente em processo de formação inicial e por estar envolvida com os estudos sobre Cultura Visual, gênero e sexualidades, observei como o meu repertório visual estava fortemente ligado às visualidades criadas pela dita “Arte culta”, “Arte Erudita” e “Belas Artes”. Diante disso, cheguei ao seguinte questionamento: o que tais imagens dizem sobre mim? (BORRE, 2018). Foi então que percebi que, justamente aquelas imagens tão referenciadas por mim e por grande parte das/os minhas/meus colegas de curso, pouco ou nada refletiam sobre a minha realidade, valores e crenças. Assim, a experiência do “ver” e “ser visto”, como um dos pilares que sustentam os estudos da Cultura Visual, ficaram mais evidentes (MARTINS e TOURINHO, 2015, p. 139).

Passei a desejar ser vista culturalmente fazendo parte de um contexto político, social, afetivo, através de imagens; queria ser vista como mulher, negra e periférica, inserida no universo das Artes. Quis ampliar meu repertório imagético, então conheci diversas mulheres artistas feministas, negras, LGBTQI+, transexuais, entre outros. Por tais motivos, no curso de extensão “Arte, gênero e sexualidades” levei um pouco dessa realidade ressignificada. Durante o processo de formação de professoras/es de Artes Visuais, interessa refletir criticamente sobre os princípios políticos que orientam sua formação e sobre qual ou quais modelos de educação defendemos, considerando que as nossas ações pedagógicas e artísticas são instrumentos de poder e nos levam a questionar sobre “o lugar que ocupamos no jogo das políticas de representação” (BORRE, 2018, p. 94).

Nessa direção, me aproximo dos estudos de Guacira Lopes Louro (1997), que não nega o caráter biológico dos gêneros, mas enfatiza a “construção social e histórica produzida sobre as características biológicas”. Ou seja, refere-se ao modo como as concepções sobre feminino e masculino são entendidas, representadas e como as trazemos para nossas ações pedagógicas. Com isso, a autora pretende



colocar novamente o debate no campo social, pois “é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos” (LOURO, 1997, p. 22).

Nessa perspectiva, a autora nos provoca a pensar que os espaços de poder, tais como as escolas, universidades e demais instituições educativas, são atravessadas pelas questões de gênero; ou seja, a igreja, os lares, os espaços de ensino também formam e são formados a partir das relações de gêneros. Portanto, refere-se “a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o” (LOURO, 1997, p. 25). Para que o entendimento das desigualdades aconteça, é preciso ir além das diferenças biológicas, questionando uma suposta separabilidade dos contextos sociais.

Nos cursos de formação de professores e professoras de Artes Visuais, por exemplo, ainda há currículos predominantemente masculinos, nos quais as mulheres artistas, por vezes, são excluídas e/ou ocultadas nas aulas de história da arte. A invisibilização do protagonismo feminino, principalmente de mulheres negras, latinas e oriundas da comunidade LGBTQI+, ainda é um incômodo a ser superado.

A fim de problematizar os cânones eurocêtricos e patriarcais nas Artes Visuais, as poéticas apresentadas no início deste capítulo integraram uma das etapas do curso de extensão “Arte, gênero e sexualidades”. Com elas, e outras que serão visualizadas no decorrer deste estudo, busquei instigar interpretações diversas, dentre elas: de que maneira as imagens nos veem? Qual o posicionamento político de quem as produz? Como elas nos afetam? O que dizem sobre nós? (HERNANDEZ, 2015).

Compreendo que o curso de extensão “Arte, gênero e sexualidades” possibilitou um espaço de construção de novas vozes que são singulares e dotadas de riqueza narrativa. Reconheço também os perigos e as ameaças que este tipo de abordagem pode representar para essa onda conservadora vivenciada no Brasil, onde são evocados discursos autoritários, produções controladas de conhecimentos e repúdio à diversidade.

## **2.2 Caminhos de investigação no curso de extensão “Arte, Gênero e Sexualidades”**

Instigada a desenvolver estratégias de ensino e de aprendizagem na formação docente, especificamente para questões de gênero e sexualidades, propus, com a professora Luciana Borre, o Curso de Extensão “Arte, gênero e sexualidades”, no segundo semestre de 2019, na modalidade à distância. O curso foi ofertado pelo Departamento de Artes, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e foi destinado às/aos estudantes das licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Teatro e Pedagogia, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).



Imagem 5 – *print screen* da aba de apresentação do curso de Extensão “Arte, Gênero e Sexualidade”.  
Fonte: A autora, 2019.

Em seus estudos, Ana Maria Clementino e Dalila Andrade Oliveira (2014) destacam que a docência se caracteriza como um movimento constituído por relações humanas, ou seja, professores e professoras atuam em um ambiente repleto de complexidades, sentimentos, afetos e incertezas. Por tais razões, questioneij, inicialmente, quais atribuições atravessam o fazer docente para questões de gênero e sexualidades? Quais saberes professores e professoras necessitam desenvolver em processo de formação inicial? Como esses conhecimentos pedagógicos podem ser desencadeados por meio das Artes Visuais?

A proposta do Curso de Extensão “Arte, Gênero e Sexualidades” caracterizou-se pelo desejo de criar, no ambiente virtual, um espaço de ensino/aprendizagem compartilhado e instigante, no qual abordagens relacionadas à formação docente para questões de gênero e sexualidades fossem discutidas

abertamente e sem censuras. Com carga horária de 30 horas/aula, o grupo foi formado por 74 participantes, em sua maioria, estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais e Pedagogia, da Universidade Federal de Pernambuco.

Os principais objetivos do curso foram: (a) compreender as formas de poder e movimentos sociais minoritários (produções artísticas de mulheres, feministas e LGBTQI+); (b) problematizar os marcadores sociais da diferença: sexualidades, corpo, raça, etnia e classe social; (c) conhecer os estudos *queer* e poéticas do corpo e; (d) discutir as representações de gênero e sexualidades nas Artes Visuais contemporâneas.

Os conteúdos abordados na referida ação de extensão contemplaram: Estudos feministas; Políticas de Representação; Gênero; Sexualidades; Educação da Cultura Visual; Estudos *Queer*; Corpo e Relações de Poder; Demarcadores sociais da diferença (religião, étnico-racial, economia...); Processos de pesquisar, ensinar e artistar; Pós-modernidade; Pós-estruturalismo; Processos de mediação cultural e; Processos de Criação em Artes Visuais. Foram seis etapas com proposições de leituras, fóruns de discussões, vídeos, compartilhamento de relatos e ações poético-narrativas práticas. Cada etapa apresentou solicitações distintas e a/o participante da ação foi avaliada/o de acordo com as atividades realizadas, sendo necessário 75% de frequência para completar a carga horária. As etapas da Ação de Extensão consistiram em:

1ª ETAPA: Feminismos e Cultura Visual;

2ª ETAPA: Gênero e sexualidades na educação;

3ª ETAPA: Narrativas dissidentes;

4ª ETAPA: Abordagem *Queer*;

5ª ETAPA: Produção de artefatos visuais;

6ª ETAPA: Avaliação do Curso.

The screenshot shows a web browser window displaying the AVA Graduação course page. The browser tabs include 'Meu Drive - Google Drive', '2- DISSERTAÇÃO DE MESTRADO', and 'Curso: ARTE, GÊNERO E SEXUALI'. The URL is 'ava.ufpe.br/graduacao/course/view.php?id=2431'. The course interface features a navigation bar with 'AVA Graduação', 'Português - Brasil (pt\_br)', 'Meus Cursos', 'Neste curso', and 'Participantes'. Below this, there are tabs for '1ª ETAPA', '2ª ETAPA', '3ª ETAPA', '4ª ETAPA', '5ª ETAPA', and '6ª ETAPA'. The main content area is titled '1ª ETAPA' and 'FEMINISMOS E CULTURA VISUAL', with a date range of '19/08/19 a 18/11/2019'. Two photographs of Ana Mendieta's 'Silueta Series' are displayed side-by-side. Below the images, a caption reads: 'Ana Mendieta, Três trabalhos da "Silueta Series", 1973-1980.' A paragraph of text follows, discussing the artists Valéria Andrade and Ana Mendieta in the context of feminist movements and the 'ondas' of feminism.

Imagem 6 – *print screen* da etapa 1 do curso de Extensão “Arte, Gênero e Sexualidade”.  
Fonte: A autora, 2019.

Na primeira etapa realizamos reflexões iniciais sobre as chamadas “Quatro Ondas” do movimento feminista e a Cultura Visual. Nela, por meio do filme *As Sufragistas* (2015), de Sarah Gavron, e da leitura do artigo “As ondas dos movimentos feministas e o eurocentrismo da história”, de Naiara Andreoli Bittencourt (2015), as/os participantes foram convidadas/os a conhecer e entender os movimentos feministas e a conhecer algumas artistas que romperam com visualidades comuns. É importante destacar que o curso de extensão tinha um planejamento prévio no que se refere aos conteúdos e instrumentos de aprendizagem, no entanto, ele era modificado de acordo com as dúvidas, comentários e sugestões apresentadas pelos estudantes.

The screenshot shows a web browser window displaying a course page on AVA Graduação. The page is titled "2ª ETAPA" and "GÊNERO E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO". The dates "02/09/2019 a 18/11/2019" are visible. Below the title is a grid of nine portraits of people with mixed gender characteristics, created through photomontage. Below the grid is a caption: "Suelen Aquino, 'Gênero: clandestino', 2015. Fotomontagem." The page also includes a sidebar with navigation options and a top navigation bar with course details.

Imagem 7 – *print screen* da etapa 2 do curso de Extensão “Arte, Gênero e Sexualidade”.  
Fonte: A autora, 2019.

Na segunda etapa, contestamos os conceitos de feminilidade e de masculinidade. Questionamos: de que maneira são construídos tais conceitos? Iniciamos os estudos sobre gênero e sexualidades na educação sob a perspectiva pós-estruturalista, elaborado por Guacira Lopes Louro (1997) no livro “Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista”. Nessa obra, a autora aborda questões introdutórias sobre gênero e sexualidades, relacionadas às práticas educativas, também a produção das diferenças sexuais e de gênero articuladas a

outros “marcadores sociais”, tais como: raça, etnia e classe social. Além disso, Guacira Lopes Louro (1997) apresenta às/aos leitoras/es conceitos atuais no campo dos estudos feministas e suas implicações nas ações pedagógicas de professoras/es.

Durante o meu processo de formação docente e como professora de Artes Visuais, constantemente presenciei situações em que pessoas sofrem discriminação no âmbito familiar e de ensino por não serem heteronormativas (AGOSTINHO, 2016). É comum ouvir amigas/os e familiares dizerem que não se sentiam confortáveis em frequentar determinados lugares, sendo a escola um deles, por não se sentirem aceitas/os. Os comentários pejorativos incomodam, pois geralmente são piadas preconceituosas, por vezes, agressivas ou até associadas a violências físicas. Tais comportamentos ocorrem desde os anos iniciais da educação básica e se perpetuam ao longo do tempo, provocando marcas profundas em quem ousa subverter a heteronormatividade.

Para dar conta da diversidade de sujeitos que pensam e se expressam de modos diferentes, foi importante à presente pesquisa uma aproximação com os estudos elaborados por Guacira Lopes Louro (1997) sobre gênero e sexualidades na educação. Com ela aprendemos sobre como as escolas, enquanto instituição de ensino, atuam na produção das sexualidades de suas/seus estudantes. Questões relacionadas às sexualidades, por exemplo, perpassam as salas de aula livremente e suponho que “essa ainda é uma área onde todos/as se movimentam com extrema cautela e com muitos receios” (LOURO, 1997, p. 133).

Neste sentido, penso que o medo e a cautela de professoras/es em falar sobre questões relacionadas às sexualidades em sala de aula estejam fortemente ligados à ausência de reflexões sobre a temática em nossos processos formativos. Além disso, muitas pessoas acreditam que referenciar a homossexualidade em espaços de produção de conhecimentos significa estar instigando crianças e jovens às práticas homossexuais:

Instala-se, assim, a preocupação de que ocorra um "recrutamento de jovens inocentes". De algum modo, não saber sobre essas comunidades parece que funciona como uma espécie de garantia de que o/a estudante irá preferir ser heterossexual. Acrescenta-se a esse quadro a idéia de que se uma pessoa fala, de modo simpático, sobre gays e lésbicas, ela se torna suspeita de ser homossexual. Tais sentimentos acabam funcionando como represadores dessas discussões (LOURO, 1997, p. 138).

A heterossexualidade não é a única maneira de vivenciarmos a nossa sexualidade, as possibilidades são diversas. Mas, os sujeitos que divergem do modelo heterossexual estabelecido por crenças religiosas e políticas são, por vezes, marginalizados e perseguidos socialmente. Para muitas/os “esses sempre foram temas que se conversavam em voz baixa, com reservas e com poucas pessoas” (LOURO, 1997, p. 133). Trazer à tona tais questões significaria ser alvo de julgamentos, gozação e críticas. A respeito disso, recordo que em minhas relações cotidianas defender que pessoas homossexuais e aquelas/es que escapam a heteronormatividade merecem respeito e legitimação, provocou embates significativos. Porém, permaneço negando-me a colaborar com a discriminação por gênero e sexualidades (AGOSTINHO, 2016).

As instituições de ensino são fortemente atravessadas por moralismos e pela religiosidade (LOURO, 1997). Nesses espaços, geralmente é negada “a possibilidade de que os sujeitos possam ter como objeto amoroso e de desejo alguém de seu próprio sexo” (LOURO, 1997, p. 135). No entanto, os modelos “normais” de práticas sexuais estão sendo, cada vez mais, contestados em determinados ambientes. Desse modo, abordar questões relacionadas à sexualidade, vinculadas unicamente à ideia de reprodutividade ou restritas ao casamento, torna-se insuficiente. Nessa direção é que no presente estudo fez-se necessário voltarmos nossos olhares para além dos desejos heterossexuais hegemônicos e promover novos entendimentos a respeito das práticas sexuais dissidentes (BUTLER, 2003).

Reivindicar reconhecimento, legitimação e direitos igualitários entre não heteronormativos coloca em questão as relações de poder. Os grupos “de pessoas, cujas orientações sexuais (e/ou identidades de gênero) divergem da *heterossexualidade compulsória*, busca reconhecimento e legitimidade, reivindicando direitos e cidadania” (NATIVIDADE e OLIVEIRA, 2009, p. 128).

Cada vez mais o caráter normatizador presente em nossas relações cotidianas, espaços de ensino e nas Artes Visuais é reivindicado, de modo que os espaços de poder se veem ameaçados. Porém, não é tarefa simples ou fácil abandonar a lógica estabelecida pela heteronormatividade (LOURO, 1997). Constatamos que um dos grandes desafios enfrentados por professoras/es e pesquisadoras/es da cultura não está em apenas assumir a multiplicidade sexual e de gênero “mas também em admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente



atravessadas e que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira” (LOURO, 2001, p. 541). Os modelos identitários parecem cada vez mais inúteis, contestáveis e incertos. Assim, escapando das fórmulas, as “identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam” (BAUMAN, 2005, p. 33).

Pluralizar os gêneros e os modos de vivenciar as sexualidades amplia as possibilidades de “ser” e “estar” no mundo, por isso, é um caminho possível nos processos de ensino e aprendizagem. Instigadas/os pela leitura do livro de Guacira Lopes Louro, as/os participantes do curso de extensão foram convidadas/os a compartilhar experiências pessoais sobre questões de gênero e sexualidades nas escolas e/ou espaços educativos. Foi uma das etapas mais potentes do curso, pois problematizamos a realidade escolar, construímos novas interpretações acerca dela que, a partir dos nossos relatos pessoais e das experiências de vida, transformaram-se em aprendizagens significativas. Com isso, pude experimentar a sensação de ensinar, ao mesmo tempo em que ressignificava o meu próprio processo formativo. Também vivenciei a quebra de uma metanarrativa comum nos cursos de Licenciatura, a saber, que teoria e prática andam em caminhos separados.

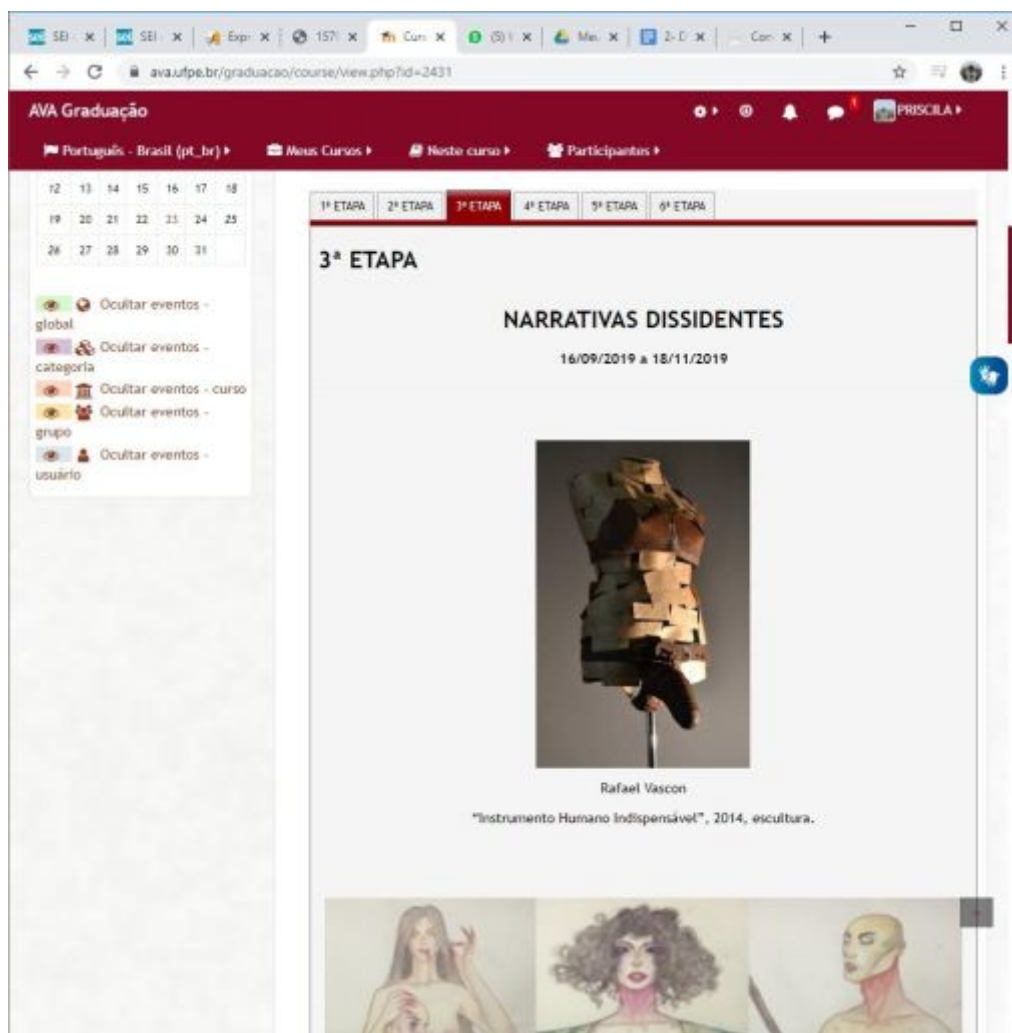


Imagem 8 – *print screen* da etapa 3 do curso de Extensão “Arte, Gênero e Sexualidade”.  
Fonte: A autora, 2019.

Na terceira etapa do curso de extensão abordamos narrativas dissidentes. O primeiro questionamento foi: o que significa ser/estar dissidente? O grupo de estudantes conheceu as obras: “Remanso”, de Aline França (videodança, 2015); “Arquitetura do Prazer”, de Suellen Aquino (videoperformance, 2016) e; “Pequenas Agressões”, de Luana Andrade (videoperformance, 2016). É importante destacar que todas as poéticas apresentadas nessa etapa do curso foram construídas por colegas de semestres avançados, aproximando das/dos participantes do curso a possibilidade de criação em Artes Visuais, as/os quais conheceram o contexto das referidas poéticas por meio da leitura “Tramações: Cultura Visual, Gênero e Sexualidades”, livro de Luciana Borre (2018).

Também dialogamos com a poética “Gênero: clandestino”, de Suelen Aquino (2015), para discutirmos sobre como os gêneros e as formas como vivenciamos nossa sexualidade são construções sociais, problematizando as definições tão consolidadas a respeito do que é ser mulher ou homem, uma vez que “a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista *a priori*” (LOURO, 1997, p. 23). Neste sentido, convém pensarmos ações formativas que busquem provocar reflexões sobre a diversidade de modos de ser.

Entender as áreas que compõem minha formação enquanto professora de Artes Visuais foi um ponto significativo em meus anos finais de curso na Licenciatura. Acreditava que se desejávamos que o ensino de Artes na educação básica fosse de qualidade, tornava-se imprescindível refletirmos criticamente sobre nossos processos formativos. Pesquisas sobre formação de professoras/es são complexas, mas importantes para o campo científico (AGOSTINHO, 2016); para mim, ser uma professora formadora é desafiador e muito prazeroso.

Dermeval Saviani (2009) discorre sobre a formação docente e seus aspectos históricos e teóricos no contexto do Brasil. O autor explica o caráter conteudista dos cursos de Licenciaturas brasileiros que se perpetuaram ao longo da história. Além disso, chama atenção para a disputa entre dois modelos distintos de formação docente. De um lado, o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, no qual considera-se que a “formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento” (SAVIANI, 2009, p. 149). Em contrapartida a este, o modelo pedagógico-didático entende que deve-se ir além da formação específica da área do conhecimento que a/o professora/r em processo de formação irá lecionar, devendo as instituições formadoras garantirem também as/aos suas/seus estudantes a preparação pedagógica-didática (SAVIANI, 2009).

A respeito disso, em suas pesquisas, José Carlos Libâneo (2015) constatou que a separação dos conhecimentos pedagógicos e disciplinares ainda é recorrente nos cursos de formação docente. Segundo o autor, uma das consequências dessa polaridade seria um vazio de conhecimentos específicos para professoras/es dos cursos de pedagogia e a insuficiência dos conhecimentos didáticos de ensino no caso dos cursos de licenciatura (LIBÂNEO, 2015).

A respeito dos conhecimentos gerais da docência e dos conhecimentos da prática, Bernadete Gatti (2015) observa que toda/o profissional é caracterizada/o “por possuir conhecimentos gerais sobre seu campo de atuação e sobre práticas

relevantes a esse campo, por ter conhecimentos científicos de sua área, por saber integrar esse conhecimento em suas práticas” (GATTI, 2015, p. 10). A autora também destaca a especificidade da profissão docente que:

contempla a atribuição de executar um trabalho específico, uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada, a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes e a capacidade de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres. (GATTI, 2015, p. 10).

Nessa perspectiva, como seria a docência em Artes Visuais? Marilda Oliveira (2008) faz reflexões sobre a formação de professoras/es nessa área e compreende a importância de estabelecer conexões entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos. A autora propõe que a “docência em Arte é o ato de ensinar a articular, mostrar como construir, dar a entender como amarrar duas partes” (OLIVEIRA, 2008, p. 01). Tal conceito me fez refletir criticamente acerca dos possíveis saberes que uma/um futura/o professor/a de Artes Visuais necessita na contemporaneidade. A partir dessas leituras e das discussões ocorridas no curso de extensão “Arte, gênero e sexualidades”, compreendi que o papel das/os professoras/es de Artes Visuais apresenta bases semelhantes a outras áreas do conhecimento, embora com abordagens e campos epistemológicos específicos.

Ivone Richter (2015) destaca que no Brasil os programas de formação de professoras/es estão passando por processo de modificações. No campo das Artes Visuais, os estudos elaborados por Ivone Richter (2015) evidenciam que a formação docente necessita ser múltipla; a autora também destaca que tais transformações relacionadas à formação docente nesta área não ocorre apenas no Brasil. Ainda, para ela, os conhecimentos e domínio das diversas teorias do ensino das Artes Visuais possibilitam que as/os docentes atuem efetivamente como agentes culturais de transformação da realidade (RICHTER, 2015). Como explica:

Torna-se cada vez mais evidente que a formação do professor de ser múltipla, e que será somente através de seu conhecimento e domínio das diferentes teorias do ensino das Artes Visuais que ele estará apto a bem desempenhar seu papel de agente cultural de mudança, bem como de propiciar ao nosso estudante toda a corrente de opções sobre a aprendizagem em artes que permitirão que ele se torne o ser criativo, crítico e culturalmente atuante que todos desejamos. (RICHTER, 2015, p. 48).

Pensando a formação de professoras/es de Artes Visuais atrelada à Educação da Cultura Visual, é possível compreender o nosso campo de atuação, a sala de aula, como a principal fonte de conhecimentos sobre o nosso próprio processo formativo (VICTORIO, 2011). Diante disso, o curso de extensão “Arte, gênero e sexualidades” buscou proporcionar uma formação conectada com a prática pedagógica da Cultura Visual, a qual “permite a exploração dos saberes e significações do universo das imagens visuais para além dos limites curriculares ainda vigentes em grande parte dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais” (VICTORIO, 2011, p. 200). Assim, foi possível pôr em prática as aprendizagens adquiridas durante minha trajetória na Licenciatura na UFPE, onde aprendi a refletir criticamente acerca das imagens produzidas fora do campo das Artes Visuais e seu sistema, mas tão presentes em nosso cotidiano. Dessa maneira:

É, portanto, nas ruas, mercados e redes virtuais, ou seja, no corpo vibrante da *cidade-tudo*, que são projetadas as mais importantes imagens, alvo de interesse dos estudantes e também as imagens que os têm como alvo! Consideração crucial para o ensino das Artes Visuais nas escolas, afinal, sabemos que nem todos os estudantes se tornarão profissionais do sistema de artes, mas todos enfrentam torrentes de imagens cada vez mais volumosas e ardilosas. (VICTORIO, 2011, p. 201).

A *cidade-tudo* (VICTORIO, 2011, p. 194) refere-se à “virtualização das experiências”, ou seja, cidades virtuais que são imagéticas e subvertem os limites de tempo/espço e os arranjos urbanos convencionais. Se antes precisaríamos morar em determinada cidade para conhecê-la, hoje, é possível vivenciá-la virtualmente, sem sair de casa. Sem limites físicos nas cidades virtuais, as visualidades circulam livremente em um fluxo muito maior, sobretudo, as criadas pela grande mídia comunicativa. Desse modo, os cursos de formação de professoras/es de Artes Visuais, cada vez mais, buscam formar docentes preocupadas/os em preparar suas/seus estudantes “para o enfrentamento das ciladas visuais armadas pelo mercado que se fortalece cada vez mais sofisticado em seus recursos de sedução e cada vez mais cruel em sua volúpia predatória” (VICTORIO, 2011, p. 202).

Neste sentido, no curso de extensão “Arte, gênero e sexualidades” buscamos reivindicar e legitimar as imagens criadas por nós, professoras/es de Artes Visuais, e também as que perpassam o nosso cotidiano, compreendendo-as como

transmissoras e produtoras de conhecimentos. Para a Educação da Cultura Visual, importa o protagonismo das/os docentes em processo de formação, inicial ou continuada, na produção de visualidades; compreendida como abordagem metodológica, ela também sugere a valorização das nossas vivências pessoais que se tornam significativas quando refletidas criticamente. Desse modo, compartilhamos e trocamos experiências docentes, objetivando dar novos sentidos sobre as nossas próprias trajetórias (BORRE, 2018).

A Educação da Cultura Visual, atrelada à formação de professoras/es de Artes Visuais, também sugere um enfoque narrativo autobiográfico (BORRE, 2018), uma vez que narrar a si própria/o significa falar “das nossas experiências historicamente construídas a partir do lugar que ocupamos” (OLIVEIRA, 2011, p. 180). Contando a respeito de nós mesmas/os, apresentamos nossa vida a outras/os pessoas, mostramos outras possíveis versões da realidade, que podem ser interpretadas de diversas maneiras. Conforme tal pensamento, Marilda Oliveira de Oliveira (2011, p. 187) compreende a Cultura Visual, inserida nos cursos de formação docente, como um caminho que nos possibilita “aprender a rever algumas questões instruídas no campo da arte e facilitando o confronto entre narrativas e imagens”.



Imagem 9 – Suelen Aquino, Gênero: clandestino, 2015. Fotomontagem.  
Fonte: [https://drive.google.com/file/d/18EG\\_eUZDNe5FFvad-J8OfdtAuee4B2D\\_/view](https://drive.google.com/file/d/18EG_eUZDNe5FFvad-J8OfdtAuee4B2D_/view)

A poética de Suelen, comentada acima, foi utilizada durante o curso de extensão “Arte, gênero e sexualidades” e me levou a refletir sobre os conceitos elaborados por Bauman (2005), a respeito do mundo líquido pós-moderno que move-se em constante velocidade; nele as identidades transformam-se constantemente, são instáveis e problematizam os conceitos binários sobre os gêneros. Determinada ausência de um posicionamento identitário de gênero fixo e imutável amplia as possibilidades de “ser” e “estar” no mundo. Sob tal perspectiva, entende-se que o conceito de identidade vem tornando-se cada vez mais complexo, visto que “compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (LOURO, 1997, p. 24). Desejo ser uma professora que instiga outras/os professoras/es e estudantes, provocando-as/os a confrontar os limites pré-estabelecidos pelas categorias de gênero e de sexualidades. Pensando desta maneira, assumo a busca por um caráter desviante, rompendo os conceitos tão naturalizados sobre o que é ser mulher e o que é ser homem em meu próprio entorno.

Aprendemos a pensar o mundo e a nós mesmas/os sob a perspectiva da polarização (feminino/masculino; razão/emoção; bem/mal; santa/pecadora) e tendemos a ficar desconcertadas/os diante de imagens que problematizam os binarismos e as dicotomias. Guacira Lopes Louro (1997) descreve não ser simples abandonar a lógica dos binarismos, mas defende que pluralizar gêneros é um caminho possível nos processos de ensino e aprendizagem. A imagem apresentada anteriormente dialoga com os estudos elaborados por Louro (1997), pois masculino e feminino deixam de ser coisas opostas para dar lugar a um entendimento de complementaridade e de novos espaços para se habitar gênero. Além de nos dizer que “o processo desconstrutivo permite perturbar essa ideia de relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções” (LOURO, 1997, p. 33).



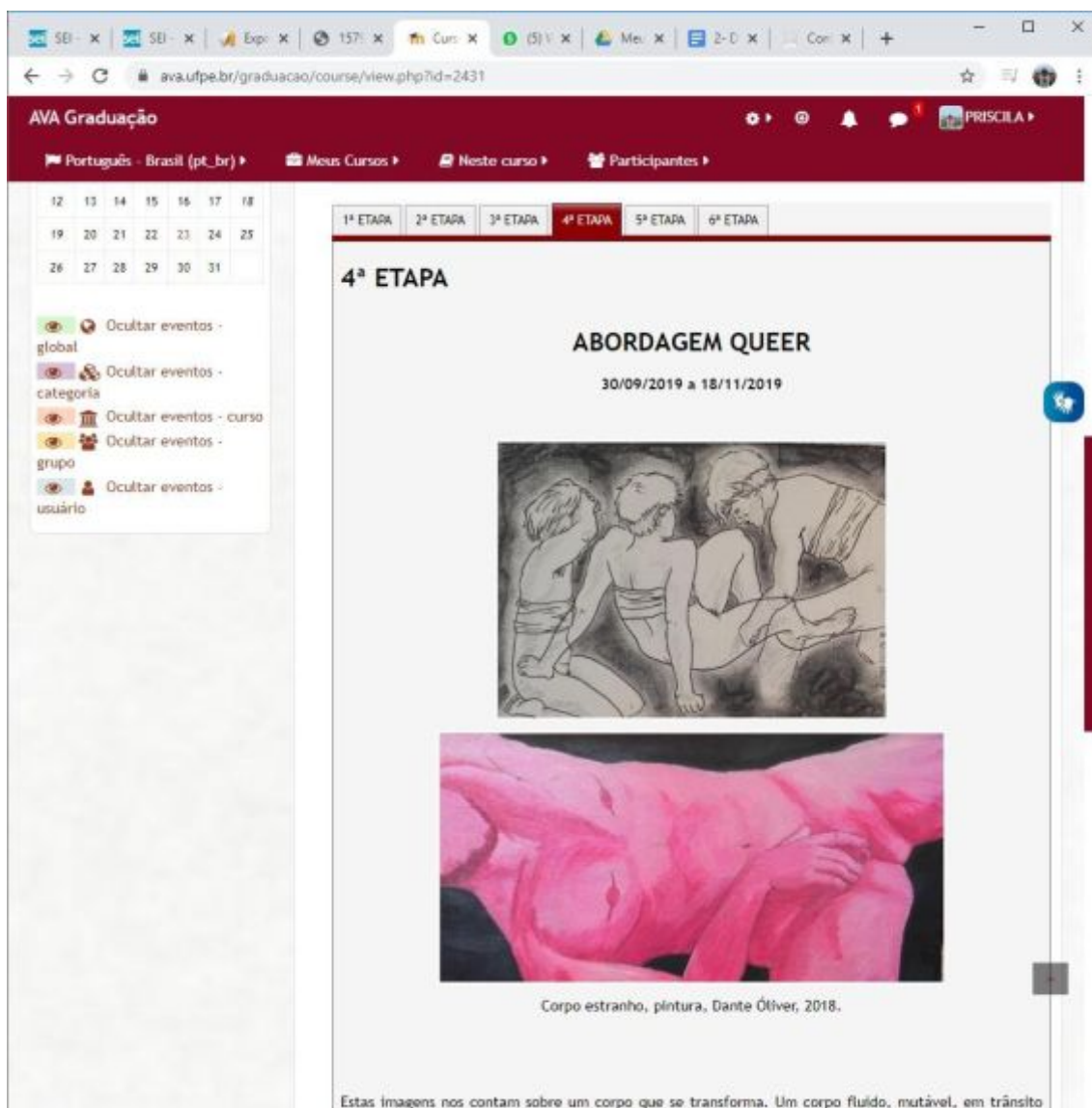


Imagem 10 – *print screen* da etapa 4 do curso de Extensão “Arte, Gênero e Sexualidade”.  
Fonte: A autora, 2019.

Na quarta etapa do curso de extensão perguntamos às/aos estudantes: o que entendemos por corpo transgênero? Transsexual? Intersex? Identidade de gênero? A poética “Corpo estranho”, de Dante Óliver (2018) contou sobre um corpo que se transforma. Um corpo fluido, mutável, em trânsito e que subverte conceitos heteronormativos sobre identidade sexual. Determinadas imagens provocaram uma enorme confusão e questionamentos, tais como: é possível viver transitando entre dicotomias de gênero sem, necessariamente, povoá-las? Quais os possíveis embates vivenciados por tal corpo nos âmbitos educativos? Como nos relacionamos com estes corpos trans? Quais as visualidades presentes em nossos cotidianos,

acerca da transexualidade, que necessitam ser revisitadas e reconfiguradas? Através desses questionamentos objetivamos problematizar os conceitos naturalizados a respeito dos gêneros e das sexualidades. Aqui, os estudos desenvolvidos por Judith Butler (2003) a respeito da Teoria *Queer* foram determinantes. Segundo a autora, o sistema de gênero binário heterocentrado é excludente e invalida a diversidade de possibilidades de vivenciarmos o gênero e sexualidades (BUTLER, 2003).

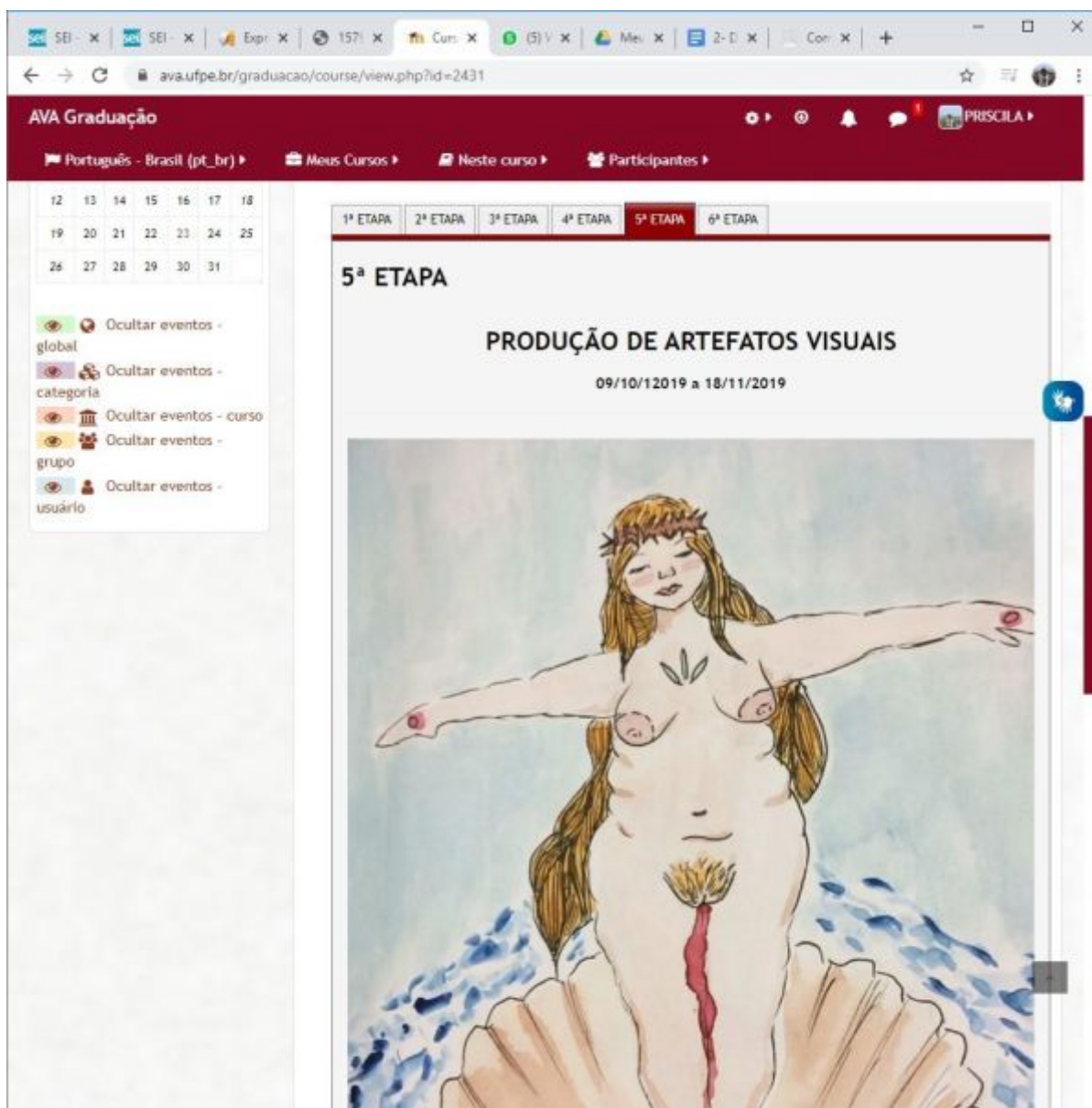


Imagem 11 – *print screen* da etapa 5 do curso de Extensão “Arte, Gênero e Sexualidade”.  
Fonte: A autora, 2019.

Durante o curso fizemos leituras, assistimos reportagens/filmes, interpretamos imagens, conversamos e trocamos experiências. Na quinta etapa, provocamos as/os estudantes a pensarem e executarem uma produção poética sobre as aprendizagens e experiências vividas relacionadas às questões de Gênero e Sexualidades, perguntando: como nossos novos conhecimentos poderiam ser registrados e/ou materializados em uma imagem e/ou processo de criação em Artes? – sendo que elas/eles poderiam partir de uma vivência pessoal, autobiográfica, para pensar determinado processo artístico. Os resultados das

produções foram compartilhados no ambiente virtual e cada estudante apresentava as feitura, processos, referências visuais, relatos autobiográficos e as dificuldades encontradas durante a criação. No decorrer deste estudo será possível visualizar as produções.

The screenshot displays the AVA Graduação interface. At the top, the browser address bar shows 'ava.ufpe.br/graduacao/course/view.php?id=2431'. The page header includes navigation links for 'Português - Brasil (pt\_br)', 'Meus Cursos', 'Neste curso', and 'Participantes'. A sidebar on the left contains a calendar for January 2020 and a list of event filters. The main content area features a navigation bar with tabs for '1ª ETAPA' through '6ª ETAPA', with the '6ª ETAPA' tab selected. Below this, the text reads '6ª ETAPA' and 'AVALIAÇÃO DO CURSO' with the dates '28/10/2019 a 18/11/2019'. A message states 'Esse é o momento de avaliação do curso!' and a button labeled 'AVALIAÇÃO DO CURSO AQUI!!!' is visible. At the bottom, there are two panels: 'ARQUIVOS PRIVADOS' (showing no files) and 'USUÁRIO AUTENTICADO' (showing user details for Priscila Ferreira Agostinho).

Imagem 12 – *print screen* da etapa 6 do curso de Extensão “Arte, Gênero e Sexualidade”.  
Fonte: A autora, 2019.

The screenshot displays the AVA Graduação interface for the course "ARTE, GÊNERO E SEXUALIDADE". The main heading is "AVALIAÇÃO DO CURSO AQUI!!" with a "Return to: 6ª ETAPA" button. The instructions are as follows:

- 1- Acesse [classroom.google.com](https://classroom.google.com) e clique em **Fazer login**. Faça login com sua Conta do Google. Por exemplo, [voce@suaescola.edu](mailto:voce@suaescola.edu) ou [voce@gmail.com](mailto:voce@gmail.com).
- 2- Na parte superior, clique em Adicionar + > **Participar da turma**.
- 3- Digite o código **nq9k9yt**.
- 4- Clique em **PROVA ESCRITA**.

Below the instructions, there is a banner for the course: "Turma: arte, gênero e sexualidades 2019.2" (Artes Visuais) with the code "nq9k9yt". A "Próximas atividades" section shows a "PROVA ESCRITA" activity scheduled for 14.03.2019 at 13:00.

The left sidebar includes a navigation menu with options like "Participantes", "Notas", "Página inicial", "Painel", "Arquivos privados", and "Meus cursos". A "CALENDÁRIO" widget shows the month of January 2020.

Imagem 13 – *print screen* da etapa de avaliação do curso de Extensão “Arte, Gênero e Sexualidade”.  
Fonte: A autora, 2019.

Considerando os três pilares do processo de avaliação que consistem em “conhecer, avaliar e ajudar” (TOURINHO, 2010, p. 2099), constatamos que a avaliação das aprendizagens no curso de extensão “Arte, gênero e sexualidades”, além de processual, foi também formativa. Atentas aos processos criativos das/os participantes e provocando-as/os a refletirem criticamente sobre suas produções textuais e imagéticas, buscamos acompanhar as/os estudantes em cada atividade proposta; desejávamos conhecê-las/os e “reconhecer suas oscilações, ou seja, seus ganhos, perdas, dificuldades e facilidades” (TOURINHO, 2010, p. 2099).

A avaliação, nesse sentido, lança mão de critérios avaliativos hegemônicos, baseados unicamente em fornecer dados estatísticos sobre o desempenho das/os estudantes (BOUGHTON, 2010). Segundo Irene Tourinho (2010), recomenda-se a avaliação formadora para o ensino das Artes, pois nela considera-se os inúmeros possíveis desfechos da aprendizagem e a imprevisibilidade dos “resultados não esperados ou planejados, porém, significativos e valiosos para ajudar alunos e professores na tarefa de aprender/ensinar” (TOURINHO, 2010, p. 2099). Desse modo, enquanto professoras de Artes Visuais, foi possível também reavaliar as nossas práticas docentes, ao mesmo tempo em que constatamos os envolvimento das/os participantes com os conteúdos ensinados.

Inicialmente, estabelecemos alguns critérios avaliativos e os apresentamos às/aos estudantes, tais como: envio das atividades solicitadas dentro dos prazos estabelecidos, interação nos fóruns temáticos e com os conteúdos estudados, coerência entre as atividades propostas e o tema trabalhado, além disso, deveriam realizar 75% de atividades propostas. Tais critérios nos auxiliaram nas avaliações finais; no entanto, compreendendo que avaliar não é uma ação neutra, nem objetiva, e ao mesmo tempo em que é racional, também é afetiva (TOURINHO, 2010), foi necessário flexibilizá-los. Por esse motivo é que dentre as/os 20 alunas/os que concluíram o curso foi comum, por exemplo, alguns não terem apresentado o trabalho final e, ainda assim, terem recebido uma avaliação satisfatória.

### 2.3 Processos de ensino e aprendizagem na modalidade à distância

O Curso de Extensão “Arte, Gênero e Sexualidades” teve 74 inscritas/os, dentre elas/es estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais, Dança e Pedagogia, da UFPE. No entanto, apenas 20 alunas/os matriculadas/os concluíram o curso. Obtivemos um índice de aproveitamento de 27%, sendo este um dado estatístico comum. Os índices de evasão nessa modalidade de ensino são elevados, tendo dois principais motivos: as dificuldades de acesso aos recursos remotos e a dificuldade de adaptação a um sistema de aprendizagem que exige maior autonomia e organização pessoal da/o estudante.

Durante todo o curso de extensão, pensamos e discutimos imagens a partir da perspectiva da Educação da Cultura Visual, inserindo nos processos formativos questões que perpassam o cotidiano. Buscamos não transferir conhecimentos, dando-lhes receitas prontas, mas, fazendo com que vivenciassem estratégias de ensino/aprendizagem que possibilitam a reconstrução de conhecimentos. Investimos em um olhar para si que transborda para a/o outra/o, pois não pensamos nossas práticas docentes separadas de quem somos. E isso foi desafiador no ambiente virtual de ensino, um espaço que necessita de estratégias pedagógicas específicas.

Frente a este desafio, resgatei experiências pessoais vividas no âmbito escolar e isso me exigiu muito. Eu estava atravessada por temores e inseguranças, mas acreditava que onde há medo, existe também um profundo desejo. No meu caso, há muito medo de ser professora – de me expor e deixar escapar pistas sobre quem sou, receio de ocupar indevidamente espaços e posições de poder. Por vezes, fui tomada por uma enorme vontade de fugir da docência, mesmo assim, o desejo pela atuação como professora grita em mim.

Hernández (2015) discorre sobre a construção da subjetividade docente, provocando-me a pensar quais “fantasmas” e “fantasias” estou projetando em minhas vivências, pois “os fantasmas que ameaçam são os medos, que a modo de movimentos do imaginário pessoal põem à prova os estudantes (ou estudantes o sentem assim), mediando em suas representações sobre si mesmos e sobre os outros” (HERNÁNDEZ, 2015, p. 30).

A partir da vivência no curso de extensão pude problematizar-me enquanto mulher, professora, artista e pesquisadora, perguntando-me: o que significa fazer

formação docente? Como acontece a formação de professoras/es na contemporaneidade? Quais desafios e possibilidades podem emergir de ações formativas para questões de gênero e sexualidades? Como essa temática ganha espaços de ressignificação ao ser abordada nos campos das Artes Visuais e da Cultura Visual?

Assim, propomos uma formação humanizadora que pensa em si e na/o outra/o como pessoa; buscamos pensar as ações pedagógicas do curso, em diálogo com a Educação Básica, afinal, é o nosso campo de atuação e consideramos que a formação docente não se dá apenas na instituição formadora, mas ocorre em conexão com a vida. Com esse entendimento, o presente estudo se desenvolve através de um olhar amoroso, ao acolher os relatos pessoais sobre gênero e sexualidades das/os colaboradoras/es e a partir deles refletir sobre como somos agentes reprodutoras/es de preconceitos nos âmbitos educativos.

Nesse percurso, o olhar de professoras/es de Artes Visuais pode ir além das abordagens metodológicas tradicionais do ensino, refletindo sobre o papel das imagens na pós-modernidade e conectando-as às esferas de poder. Apaixonada pela temática de formação docente, sempre estive envolvida com investigações nesse contexto educativo, certamente por isso é que me interessou desenvolver um estudo que contribuísse na compreensão das temáticas sobre artes, cultura das imagens, gênero e sexualidades.

Diante disso, encontrei nas abordagens qualitativas um possível caminho. Mas, qual seguir? Assim como Pimenta (2005) indica, desde o início estava segura de que queria realizar uma pesquisa que não se limitasse a apenas falar sobre os sujeitos da investigação, e sim falar com eles e contribuir nos seus processos de formação.

Parece-me que a pesquisa-ação adequou-se aos interesses do presente estudo, visto que propõe não apenas compreender, mas intervir na realidade estudada, transformando-a. Desejando respostas para a questão central desta pesquisa, busquei: Investigar as práticas artístico-pedagógicas de professoras/es de Artes Visuais em formação inicial, a partir de enunciados de gênero e sexualidade. Para tanto, debruicei-me sobre as atividades e participações oportunizadas pelo curso de extensão "Arte, Gênero e Sexualidades", que reuniu um grupo de professores/as de Artes Visuais em formação inicial. Propus aos sujeitos envolvidos que tecessem reflexões sobre a sua própria prática docente, objetivando que "a



partir dela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes” (PIMENTA, 2005, p. 528). Ou seja, um convite a pensarmos a atividade docente e seus processos formativos para questões de gênero e sexualidades, partindo de nossas vivências cotidianas.

Para Thiollent (2009), a pesquisa-ação pressupõe, intencionalmente, a construção colaborativa de conhecimentos, na qual a/o pesquisadora/r e os sujeitos participantes da pesquisa interagem constantemente durante o processo de construção de novos saberes. No curso de extensão “Arte, gênero e sexualidades”, nossas reflexões sempre partiram de práticas pessoais, problematizamos situações do cotidiano educativo, possibilitando que cada uma/um se tornasse sujeito do processo vivenciado.

Barbier (2007) conta que a pesquisa-ação está fortemente atrelada à esperança de possíveis mudanças direcionadas às pessoas, ao lugar, às práticas e valores sociais. Nessa direção, a escolha da pesquisa-ação no presente estudo foi feita pelo desejo/intenção de, além de produzir conhecimentos, promover transformações positivas nas vidas das/os estudantes. Mergulhar nos conceitos da pesquisa-ação desenvolvidos por Barbier (2007), Pimenta (2005) e Thiollent (2005), possibilitou aprofundar meus conhecimentos sobre formação de professoras/es de Artes Visuais para questões de gênero e sexualidades, promover novos aprendizados para as/os estudantes do curso de Artes Visuais na UFPE e investigar minhas práticas docentes de maneira crítica e reflexiva.

Diante da problemática investigada e assumindo a posição de professora/pesquisadora, busquei cumplicidade com as/os estudantes de Artes Visuais. Pressupõe-se que na pesquisa-ação “os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar)” (PIMENTA, 2005, p. 523). Assim, a investigação desenvolveu-se em parceria.

Inspirada nos estudos realizados por Thiollent sobre a pesquisa-ação, Pimenta (2005) sistematizou alguns aspectos dessa metodologia de pesquisa, como seguem:

1. Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas (professores da escola, no caso) implicados na situação investigada;

2. Dessa interação, resulta a definição de prioridades dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ações concretas; 3. Objetivo da investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados na situação; 4. Objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; 5. Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação; 6. A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores ou o “nível de consciência” das pessoas e dos grupos considerados (PIMENTA, 2005, p. 532).

Em diálogo com Pimenta (2005), foi possível refletir sobre os caminhos metodológicos da investigação e compreender alguns aspectos da pesquisa-ação, atrelados ao presente estudo, tais como, a interação entre pesquisadora e colaboradoras/es e os desdobramentos dessa interação que resultaram em novos encaminhamentos; como exemplo, os objetivos da pesquisa, então reformulados a partir das problemáticas surgidas durante o curso de extensão “Arte, gênero e sexualidades”. Além disso, no que diz respeito ao grupo proponente, desejávamos ampliar nossos conhecimentos, enquanto pesquisadoras, e transbordá-los para as pessoas que interagiram conosco no Ambiente Virtual de Ensino – tais sentimentos eram perceptíveis em nossos encontros quinzenais. Diante disso, entendemos que a pesquisa assumiu um caráter processual, uma vez que tratá-se de uma modalidade de pesquisa qualitativa, tradicionalmente aplicada no campo da formação de professoras/es.

Ao final do curso de extensão, percebi que havia muitos dados produzidos para esta investigação de mestrado e se fazia necessária uma sistematização das informações. Então separei todo o material em seções, “relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 53).

No começo, senti-me perdida diante de tantas possibilidades e não foi tarefa fácil excluir/incluir os conteúdos. Menga Lüdke e Marli André (1986) sugerem alguns procedimentos que auxiliaram nessa etapa da pesquisa; um deles é a delimitação progressiva do foco de estudo, em que as autoras comparam o processo de coleta de dados a um funil. Por essa razão, é compreensível que tenhamos começado a análise dos dados com tantas possíveis categorias, o que nos possibilitou ter “[...] uma visão bem ampla da situação, dos sujeitos, do contexto e das principais

questões do estudo” (LÜDKE ANDRÉ, 1986, p. 54). Progressivamente, fomos afunilando o conteúdo a ser estudado, organizando-os em três categorias.

A partir das vivências e da releitura de tudo o que foi produzido pelas/os estudantes no Ambiente Virtual de Aprendizagem, percebi a recorrência de três situações que me pareceram significativas para a formação docente: a busca das/os estudantes por referências imagéticas do seu cotidiano para relacioná-las aos conteúdos; o investimento significativo dessas/es estudantes no resgate de narrativas autobiográficas e; a motivação do grupo para protagonizar a produção de imagens.

Sendo assim, abordo a formação inicial de professoras/es para questões de gênero e sexualidades por meio de três categorias de análise:

- a) valorização do repertório visual prévio das/os estudantes (assunto aprofundado no capítulo 2);
- b) legitimação das narrativas autobiográficas (assunto abordado no capítulo 3) e;
- c) protagonismo das/os estudantes na produção de imagens (assunto abordado no capítulo 3).

Porém, a categorização dos dados não esgota a análise. Como explicam Menga Lüdke e Marli André (1986), “é preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 58). Para isso, busquei estabelecer conexões entre os dados produzidos e o meu referencial teórico, provocando novas interpretações, entendimentos, etc. – o que pode “significar desde um conjunto de proposições bem concatenadas e relacionadas que configuram uma nova perspectiva teórica até o simples levantamento de novas questões e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos futuros” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 58).

Além disso, durante a análise e teorização dos dados, surgiram algumas inquietações relacionadas às questões éticas, geralmente aplicadas a esse tipo de pesquisa. Durante o curso de extensão “Arte, gênero e sexualidades”, desde o início apresentei ao grupo a minha identidade de professora e pesquisadora. Todas/os foram comunicadas/os que se tratava de uma ação que, além de promover a

formação de professoras/es para questões de gênero e sexualidades, tratava-se de objeto de estudo da presente investigação e que seus relatos no Ambiente Virtual de Ensino seriam utilizados como dados da pesquisa. Também foram informadas/os de que a qualquer momento poderiam comunicar o não desejo de ter suas narrativas expostas. Sendo assim, optei por utilizar apenas o primeiro nome/nome fictício nos relatos das/os estudantes.

Foram muitas as dificuldades para entender a relevância da utilização da pesquisa-ação, por ser esta um tipo de metodologia qualitativa que eu desconhecia. Pensando os desafios nos processos de ensino/aprendizagem na Educação a Distância, recordo que, por vezes, questionava-me sobre como levaria vivências significativas para a sala de aula virtual. Por entender os processos formativos além da transmissão de conteúdo e teorias sobre ensino, e que processos pedagógicos baseados na Educação da Cultura Visual enfatizam a importância de ir além, eu desejava que as/os participantes vivenciassem uma abordagem de ensino/aprendizagem baseada em suas experiências de vida.

No curso de extensão “Arte, gênero e sexualidades”, contei com as orientações da professora Luciana Borre e com a participação colaborativa das estudantes Mariana de Albuquerque e Geni de Souza (monitoras). Vale ressaltar que as/os participantes deste curso foram, em sua maioria, estudantes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, em processo de formação inicial; e que, embora alguns tragam relatos de vivências em sala de aula, por já atuarem como professoras/es da Educação Básica, em sua maioria, ainda não atuam como professoras/es de artes nas escolas. Em suma, muitas/os delas/es reiteraram a importância da abordagem do tema nos cursos de formação docente.

Nos processos de mediação no Ambiente Virtual de Ensino, buscamos partir das inquietações pessoais de cada participante e de seus relatos de vida. As questões surgidas nos fóruns de discussão, geralmente, se relacionavam com as práticas/vivências cotidianas no ambiente educativo. A partir disso, fazíamos questionamentos. Normalmente, eram perguntas bem diretas, tais como as ocorridas no fórum temático sobre gênero e sexualidades na educação; nele, após assistirem reportagens e lerem alguns capítulos do livro “Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista”, de Guacira Lopes Louro, as/os estudantes foram provocados a compartilhar alguma experiência nas escolas e/ou espaços educativos. Investimos no processo de mediação, por entender que nos

ambientes virtuais de ensino as/os participantes necessitam de acompanhamento constante, evitando, assim, evasões.

Exemplifico este processo de mediação ocorrido no fórum de discussões da primeira etapa. Ao relacionar as leituras com suas experiências na escola, a estudante Zilda contou que:

A questão de ensino de gênero na escola não se resume ao gênero biológico, mas traz para o ambiente escolar uma discussão mais ampla sobre esse assunto. O tema traz pontuações bem mais amplas: questões sociais, direitos humanos e até prevenção à violência contra mulheres e LGBTQI+. Entender sobre gênero é algo que torna as pessoas mais conscientes do seu papel na sociedade, pois elas aprendem a respeitar e conviver melhor com as diferenças. Segundo Guacira Lopes Louro, as temáticas de gênero deviam estar integradas no curso de formação de professores. Essa integração, além de preparar os docentes para as aulas, também fornece ferramentas para melhor convivência em sociedade. A escola pode ser um ambiente opressor e violento. Muitos discentes que não se enquadram no masculino ou feminino pré-estabelecido como padrão sofrem nos espaços escolares. Várias situações os levam a ser expulsos desses espaços de aprendizado e de convívio social. Gênero está relacionado ao poder, à desigualdade e, infelizmente, muitas vezes, à violência. O feminismo põe em dúvida verdades estabelecidas e desorganiza as relações de poder. (ZILDA, 2019).

A proposta desse momento foi o compartilhamento de experiências de gênero e sexualidades ligadas ao âmbito educativo, no entanto, a referida participante conceitualizou as questões de gênero na escola, deixando de atrelar tais conceitos às suas vivências com a temática. Diante de tal constatação, e na busca de provocar reflexões mais aprofundadas, a monitora Mariana questionou Zilda: “quais as relações de poder você observa serem manifestadas na arte quando se trata de gênero? Pode ser no campo da educação, pinturas, história da arte...” Assim, seguimos o diálogo e a estudante Zilda respondeu:

... na pintura, a mulher muitas vezes é objetificada nas obras de arte. O papel de modelo é mais apreciado do que o de ser mulher artista. A mulher artista, ela protagoniza o processo de criação, a grande maioria dos trabalhos não encontram espaço em exposições – a predominância e preferência é por artistas homens. A disparidade de gênero em exposições continua absurda, apesar de tantos avanços que conseguimos conquistar (ZILDA, 2019).

Nessa direção, e tomando como ponto de partida as inquietações apresentadas por Zilda, propus pensarmos juntas o lugar da mulher na história da arte. Recordei o trabalho das Guerrilla Girls, e então seguimos conversando:

Oi, Zilda! Pensando o lugar da mulher na arte contigo, recordo o trabalho das Guerrilla Girls que discutem questões do feminino de acordo com suas referências e do contextos que estão inseridas, elas fazem um recorte do movimento feminista na cena das Artes Visuais e têm como objetivo combater o sexismo e o machismo presente no mundo da arte. (PRISCILA, 2019).

Pedro, outro participante do curso, nos contou sobre como foi difícil para ele estar no espaço escolar – pelas suas palavras, percebi que compartilhávamos de vivências parecidas. Pedro era uma pessoa sorridente, não gostava de jogar futebol, adorava brincar de queimado e gostava de ficar com as meninas. Por tais motivos, sofria agressões verbais e físicas constantes, pois era considerado por seus colegas como “anormal”. Diante do relato, elaborei conexões com a minha relação pessoal com a sala de aula, com a história de outras/os daquele grupo, e então questionei o referido estudante sobre como ele vem pensando determinadas relações sociais, atreladas ao ambiente educativo, e a respeito das influências que podem exercer em nossos processos de criação, pesquisa e ações pedagógicas:

Excelente, Pedro! Teu relato me fez lembrar o meu irmão, ele também sofreu inúmeras agressões na escola, os colegas de turma dele achavam ele “muito menininha”. Como pensas essas relações sociais na escola? Elas influenciam teus processos criativos, de pesquisas? E tuas ações pedagógicas? (PRISCILA, 2019).

Outro exemplo do processo de mediação no ambiente virtual de aprendizagem aconteceu com o estudante Leandro, sobre “narrativas dissidentes”, na etapa 3. Após ser instigado a pensar as poéticas/imagens apresentadas, ele disse:

A narrativa que essas imagens trazem se encontram muito com a reação que elas acabaram me causando; um sentimento de rejeição à violência e ao mesmo tempo a necessidade de muitas vezes

denunciar aquelas que acontecem; além do incômodo pela ideia de existir um “instrumento humano indispensável”, assim como todas as ações que se seguem por causa disso. A mensagem carregada no silêncio da videoperformance de Luana Andrade revela o quanto nossos corpos estão continuamente acostumados ao engessamento, baseado em representações sociais atribuídas a eles – sendo importante lembrar que é preciso desfazer as amarras colocadas nos nossos sentidos em função de uma normatividade que rejeita múltiplos sujeitos e construções subjetivas... (LEANDRO, 2019).

Leandro também reconheceu o importante papel político da arte, ao abordar questões relacionadas ao gênero e sexualidades em suas feitura artísticas, dizendo que “o incômodo causado pela provocativa foi o detalhe presente nessas produções artísticas que se uniu à percepção que tenho do meu eu, justamente por partilhar da ideia que é possível transformar noções cristalizadas pelo simples fato de expressar seu eu direta ou indiretamente”. Quanto a isso, senti a necessidade de provocá-lo: “como estas questões estão presentes em tua vida? Quais silêncios o teu corpo carrega?”.

Ao falarem sobre a abordagem *Queer*, as/os estudantes também foram provocados a pensar se levariam para suas aulas imagens como as compartilhadas pelas professoras durante o curso de extensão. Zilda respondeu ao questionamento de maneira positiva, afirmando que “levaria sim as imagens do artista Dante. Que além de ótimo artista é um modelo vivo incrível. Participo do Risco! Que é um grupo experimental de modelo vivo. Tive a oportunidade de acompanhar, nas sessões de desenho, as mudanças no seu corpo, angústias e a alegria da transformação.” (ZILDA, 2019).

Vale ressaltar que tais questionamentos não objetivavam respostas imediatas, mas, provocar reflexões acerca de processos formativos aliados às nossas subjetividades. Assim, fomos provocadas/os, em uma das postagens feita pela professora Luciana Borre, a pensarmos sobre “como somos agentes reprodutoras/es de preconceitos nos âmbitos educativos? Quais atribuições permeiam a identidade docente para questões de gênero e sexualidades?” (LUCIANA, 2019).

Compreendemos que as preocupações pedagógicas são, em sua maioria, comuns, tanto no ambiente virtual de aprendizagem, quanto nas salas de aula tradicionais. No entanto, as estratégias de ensino são diferentes, específicas para cada modalidade. Constantemente éramos desafiadas a transgredir a ideia

conteudista que perpassa o ambiente da sala de aula virtual. Como estudante, tinha em mente que no ambiente virtual de ensino encontraria apenas materiais para leitura, textos, e que ali não havia espaço para a troca de experiências. Como ressignificar nosso entendimento sobre o ambiente virtual de ensino? Como torná-lo mais vivo e interativo?

Obtive respostas para tais questionamentos ao ousar compartilhar experiências pessoais relacionadas ao gênero e sexualidades. Percebia que, por vezes, nos fóruns temáticos as/os participantes apenas respondiam os nossos questionamentos no formato “copiou, colou”, sem maiores reflexões e pouco aprofundamento. Diante disso, estava decidida a buscar “transitar de um agir pedagógico baseado na transmissão de informações, a um agir que se organize e se fundamente no conhecimento construído em experiências, ancorado na reflexividade” (CABRAL, 2017, p. 780).

Durante toda a ação procurei repensar os processos pedagógicos do curso, onde experimentamos “diferentes maneiras de reorganizar o planejamento construído pela experiência, buscando incessantemente uma reflexividade que seja contínua, perseguindo a interatividade entre pensamento e ação e tentando propor e/ou criar novas atitudes pedagógicas, novos modos de pensar e agir” (CABRAL, 2017, p. 780). Por tais razões, os processos de ensino/aprendizagem tornam-se um ponto para análise no presente estudo.

Poderia a sala de aula no ambiente virtual ser um espaço relacional? Assim como Valéria Cabral (2017, p. 780), desejo que os espaços de ensino/aprendizagem sejam “habitados por sentimentos e subjetividades, promovendo experiências, afetando e provocando comportamentos nas/os envolvidas/os que influenciam em nossa maneira de ser, ver, sentir, estar e agir no mundo”. Isso torna-se ainda mais desafiador na Educação à Distância devido à ausência do contato físico. Fui provocada a refletir sobre as concepções de temporalidade e espacialidade que “surgem através de diferentes formas de apropriação do tempo e do espaço, oferecendo a possibilidade de reconfiguração em função do contexto em que vivemos traduzindo-o em diferentes experimentações” (CABRAL, 2017, p. 780).

Pensando e refletindo sobre a interatividade no campo virtual, fui conduzida aos estudos elaborados por Pierre Lévy (1999) a respeito da Cibercultura. O autor a compreende como um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente



com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p.17). A ela atrelam-se os aspectos sociais e culturais dos povos e as trocas de experiências entre as sociedades, que ocorrem através das tecnologias digitais, possibilitando a interconexão entre pessoas de diferentes lugares, constituindo uma rede de comunicação virtual – o ciberespaço.

Pierre Lévy (1999) é otimista em relação ao constante crescimento da utilização da Internet nas mais diversas esferas da nossa vida cotidiana. No entanto, salienta que ela, por si, não “resolverá, em um passe de mágica, todos os problemas culturais e sociais do planeta” (LÉVY, 1999, p. 11) e reconhece dois fatos:

Em primeiro lugar, que o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano. (LÉVY, 1999, p.11)

Como professora/pesquisadora, sinto-me instigada a explorar as potencialidades desse novo espaço de comunicação na formação de professoras/es de Artes Visuais. A virtualização dos processos de ensino e aprendizagem possibilitam ampliar as relações das/os estudantes com os saberes, pois, “ao prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção), as tecnologias intelectuais com suporte digital redefinem seu alcance, seu significado, e algumas vezes até mesmo sua natureza” (LÉVY, 1999, p. 172). Desse modo, o ambiente virtual de ensino questiona “o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho, tanto nas empresas como nas escolas” (LÉVY, 1999, p. 172).

Diante de tais constatações, insiro em minhas reflexões outra provocação sugerida por Pierre Lévy (1999): como manter as nossas práticas pedagógicas no ensino das Artes Visuais atualizadas com esses novos processos de produção de conhecimentos? Para isso, faz-se necessário admitir a utilização das tecnologias digitais na educação como uma maneira “de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno” (LÉVY, 1999, p. 172).

As salas de aula virtuais, ainda que pouco exploradas por nós, possuem recursos fantásticos para produção de novos saberes. É fascinante refletir sobre um espaço de ensino onde pessoas, mesmo distantes fisicamente/geograficamente, podem compartilhar ideias e seus modos de pensar. Considero que a virtualização do ensino das Artes Visuais amplia as possibilidades de ressignificá-lo. A aproximação com os estudos elaborados por Pierre Lévy (1999) sobre Cibercultura, ciberespaço e interatividade no campo virtual, possibilitou-me pensar os processos de ensino e aprendizagens na Educação à Distância e compreender que, embora exista a ausência do contato físico e da presença, as/os estudantes seguem decodificando e interpretando os conteúdos ensinados.

Bernadete Gatti (2015) faz reflexões sobre a formação de professoras/es à distância e ressalta ser uma possibilidade considerável na contemporaneidade, tendo em vista “a densidade e o espalhamento demográfico das populações, bem como dos novos delineamentos no mundo do trabalho e das próprias condições de vida atualmente” (GATTI, 2015, p. 11). Essa modalidade de ensino configura-se a partir do desenvolvimento das formas de comunicação e da informática (GATTI, 2015) e vem se ampliando cada vez mais. A educação à distância atrelada aos processos de formação docente, compreende perspectivas diferenciadas se comparadas às formas presenciais de ensino.

Com base nas minhas vivências em processos de formação docente à distância, percebo que muitas/os estudantes apresentam dificuldades em exercer autonomia na construção de conhecimentos e demonstram limitações na utilização dos recursos tecnológicos disponíveis no ambiente virtual de ensino. Tendo em vista que, frequentemente, surgiam dúvidas sobre como anexar uma imagem ou como interagir nos fóruns temáticos, reconheço ser importante que professoras/es atuantes na Educação à Distância também ofereçam apoio às/aos suas/seus alunas/os com relação às tecnologias utilizadas na sala de aula virtual.

Não objetivo aqui elaborar reflexões aprofundadas a respeito dessa modalidade de ensino, mas, reconhecer suas potencialidades e pontuar o fato de que exige uma abordagem metodológica adequada, um planejamento diferenciado e formas de comunicação que se adequem às suas especificidades (GATTI, 2015). Assim favorecemos que a comunicação entre os sujeitos e os conhecimentos compartilhados virtualmente ocorra com maior fluidez e de maneira significativa. A respeito da Educação Aberta à Distância (EAD), Pierre Lévy (1999, p. 158) sugere

às instituições de ensino a utilização de abordagens pedagógicas que favoreçam “ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede”. Assim, as/os professoras/es deixam de ser apenas fornecedoras/es de conhecimentos e instigam as/os alunas/os a produzirem novos saberes coletivamente.

Pierre Lévy (1999) também propõe às instituições de ensino reconhecerem que as aprendizagens das/os estudantes ocorrem através de suas relações sociais, profissionais, familiares, entre outras. Tal reconhecimento implica assumir que cada vez mais a “escola e a universidade perdem progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento” (LÉVY, 1999, p. 158). Assim caberia a essas instituições produtoras de conhecimentos “orientar os percursos individuais no saber e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não-acadêmicos” (LÉVY, 1999, p. 158). Diante de tais constatações, compreendo a modalidade de ensino à distância como uma possibilidade de pensar o futuro das universidades e seus cursos de formação de professoras/es.

Por outro lado, e levando em consideração o contexto histórico no qual a presente pesquisa foi desenvolvida, faz-se necessário refletir criticamente sobre a presença massiva da educação a distância no sistema educacional brasileiro. No Brasil, por exemplo, vivenciamos um momento político conturbado e bastante confuso, onde representantes do poder propagam, cada vez mais, ideais conservadores. Uma crise que não é apenas financeira e sanitária - devido a pandemia do novo Coronavírus - mas também moral.

Em sua campanha eleitoral, o atual presidente do Brasil já anunciava desejar “baixar o custo da educação” e “combater o marxismo na educação”. Com uma proposta confusa de incentivo à educação a distância desde o ensino fundamental até o superior. Nessa direção, aponto o ensino a distância como uma possível ferramenta que deve ser mais explorada nos cursos de graduação. Mas, é preciso destacar a importância e relevância das formas presenciais de ensino, sobretudo na educação infantil. Compreendo que os processos de ensino e aprendizagem, e sobretudo na educação básica, acontecem de maneira relacional, ou seja, desdobram-se a partir da relação entre os sujeitos e a sociedade a seu redor.

Acredito ser importante ponderar sobre a forma como a virtualização do ensino atua no contexto escolar e questionar como ocorre a relação das/os

estudantes com os saberes que se constituem através do ensino a distância. Para Badia e Monereo (2010, p.325) “a pesquisa e inovação no ensino e na aprendizagem de estratégias em ambientes virtuais constitui um território que, embora não seja virgem, ainda é bastante inexplorado [...]” Desse modo, pressuponho que os recursos disponibilizados pelas tecnologias digitais podem estar presentes nos processos de ensino e aprendizagem a partir de uma reflexão crítica, pois possuem muitas potencialidades.

Neste capítulo proponho pensarmos a Educação da Cultura Visual e seus possíveis desdobramentos na formação de professoras/es de Artes Visuais. Buscando trazer provocações significativas sobre as interações durante o curso de extensão desenvolvido no Ambiente Virtual de Ensino/UFPE, o presente estudo desenvolveu-se no campo da Educação da Cultura Visual, intencionando articular conhecimentos e não apenas interpretar o mundo, buscando formas de atuar nele. Assim, as aprendizagens relacionadas às imagens ganharam sentidos diversos na formação das/os estudantes.

### **3.1 Cultura Visual e Formação Docente**

O contexto do ensino das Artes Visuais mudou, com isso as abordagens epistemológicas e metodológicas estão em processos de reconfiguração. Neste sentido, todas as formas de representação afetam os processos de produção de conhecimentos, pois as imagens “desempenham um papel no âmbito de lutas pelo significado, seja legitimando noções existentes e as estruturas de poder que apoiam, seja contestando tais noções ou incorporando ambivalência e contradição” (DUCAN, 2011, p. 21).

Considerando a importância de desenvolver reflexões sobre alguns conceitos inerentes à Cultura Visual, recorri às pesquisas sobre Arte e Cultura Visual elaboradas por Raimundo Martins (2011). Na perspectiva do autor, a palavra “visual” pode ser compreendida enquanto “os sistemas de comunicação visual, os ambientes visuais que nos circundam, a produção, a circulação e o consumo de imagens e produtos visuais” (MARTINS, 2011, p. 09). Desse modo, as imagens são pensadas além daquelas denominadas como “obra de arte”. Somos cercadas/os por imagens e as captamos através dos nossos olhos, geralmente, elas refletem aspectos da sociedade na qual estamos inseridas/os e a maneira como vivemos (MARTINS, 2011).

Raimundo Martins (2011, p.10) considera que a nossa mente atua através de imagens e a forma como as compreendemos e interpretamos é “afetada pelo que sabemos, pensamos e, especialmente, pelas nossas convicções e crenças”. Nessa direção, pesquisadoras/es da Educação da Cultura Visual defendem a ideia de que as imagens presentes no cotidiano das/os estudantes devem ser levadas em

consideração nos processos de ensino das Artes Visuais, pois integram modos de ver e interpretar a realidade na qual estão inseridas/os (MARTINS, 2011).

Pertencemos a uma sociedade profundamente afetada pelas tecnologias digitais “e os recursos visuais têm sido potencializados pelo volume crescente de imagens que invadem o cotidiano” (MARTINS, 2011, p. 10). Tais recursos transitam pelas práticas culturais das diversas sociedades e atuam diretamente sob os nossos comportamentos, ideias, desejos, dentre outros. Com isso, acredito que professoras/es de Artes Visuais devem preocupar-se com o volume e intensidade das imagens que se vinculam ao cotidiano das/os estudantes e, mais do que isso, sobre a qualidade dos olhares que tais alunas/os se utilizam para interagir com essas imagens modificando suas relações sociais.

Sempre gostei de fotografar elementos do cotidiano. Em minhas vivências, a fotografia atua como um recurso para compor poeticamente os meus silêncios e não como uma fonte de renda. Assim, a Cultura Visual presente em meu processo formativo pode ser comparada ao ato fotográfico: ao fotografar, e mesmo sem saber utilizar os recursos técnicos mais avançados da câmera, nós selecionamos elementos, escolhemos o enquadramento, definimos o quê e quem desejamos evidenciar e, de acordo com as nossas referências pessoais, revelamos o modo como vemos o mundo, as pessoas e os objetos.

Mergulhada nas pesquisas desenvolvidas no campo da Cultura Visual, passei a questionar os motivos que me levavam a querer fotografar determinados objetos e instantes em detrimento de outros. Desse modo, meu interesse pelas imagens fotográficas ganhou um sentido mais cultural (BARTHES, 2017); além disso, percebia que ao compartilhar minhas fotografias com outras pessoas, por vezes, surgiam diversas interpretações referentes a uma única imagem. Logo, assim como na fotografia, a Cultura Visual pode ser conceituada “como um modo de ver, perceber, pensar e dar sentido ao mundo” (MARTINS, 2011, p. 11).

Pensando a Cultura Visual como uma abordagem instigante na formação de professoras/es de Artes Visuais, incluímos “todos os artefatos visuais, formas e modos de pensar que configuram nossa percepção da vida cotidiana” (MARTINS, 2011, p. 11). Sob tal perspectiva, chegamos ao entendimento de que as imagens são carregadas de “conflitos ou crises políticos e morais, questões econômicas e sociais, dilemas éticos” (MARTINS, 2011, p. 11). Portanto, interessou ao presente estudo conhecer, refletir criticamente e valorizar as visualidades de gênero e

sexualidades que transitam no cotidiano dessas/es futuras/os professoras/es de Artes Visuais.

Embora o termo “visualidades” remeta, inicialmente, à visão ocular, Fernando Hernández (2011) explica que vai muito além da operação de ver. Em um sentido mais amplo é “um ponto de encontro entre o que seria um olhar cultural (visualidade) e as práticas de subjetividade que se vinculam” (HERNÁNDEZ, 2013, p. 83). Raimundo Martins (2011) pensa as visualidades atreladas ao repertório visual e entende que elas atuam diretamente nos processos de representação, “criando associações, acionando referências e evocando contextos” (MARTINS, 2011, p. 15). Determinados autores compreendem por “visualidades” toda e qualquer representação expressa através de práticas subjetivas e culturais que podem ser vistas na grande mídia comunicativa, naquilo que denominam-se como “obra de Arte”, na música, no teatro, dentre outros.

Em seus estudos, Luciana Borre (2015) reflete criticamente sobre como as/os professoras/es de Artes Visuais em processo de formação inicial se relacionam com as pedagogias culturais atreladas, especificamente, aos estudos de gênero e sexualidades. A autora entende a Cultura Visual como um campo político e reflexivo que “compreende a cultura a partir das nossas interações com imagens e artefatos, problematizando o efeito dessas relações para a produção de identidades” (BORRE, 2015, n.p.). Através das pesquisas feitas pela autora a respeito da Educação da Cultura Visual, compreendo que as visualidades podem afetar as experiências sociais, moldar as maneiras de ver e pensar o mundo.

Na maior parte do tempo, as/os estudantes que colaboraram para o desenvolvimento do presente estudo, demonstraram-se dispostas/os a abordar na Educação Básica as diversas possibilidades de vivenciar os gêneros e as sexualidades. No entanto, frequentemente, relatavam as dificuldades enfrentadas nas instituições escolares e a ausência de conhecimentos sobre as temáticas citadas. Compartilharam comigo que estavam vivenciando ou já haviam vivenciado situações de opressão por gênero e homofobia em sala de aula, e que desejavam intensamente “buscar ou construir alternativas para lidar com preconceitos e atitudes de discriminação com as quais estavam convivendo na escola” (BORRE, 2015, n.p.).

Em 2014, ao iniciar estudos sobre a Educação da Cultura Visual, percebi que minhas narrativas e de muitas/os colegas de turma eram, constantemente, excluídas daqueles saberes e conhecimentos transmitidos por partes de nossas/os

professoras/es formadoras/es. Quais visualidades construí? – esta foi uma das primeiras questões provocadas através dos Estudos da Cultura Visual.

Hernández (2007) faz reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagens nas Artes Visuais e sugere outras possibilidades. O autor nos convida a ir além das convenções estabelecidas pela tradição das Belas Artes e questionar a “visão de ‘nós’ e dos ‘outros’ determinada pela hegemonia do homem branco, cristão e ocidental (europeu então e agora, sobretudo, norte-americano)” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 13). Como docente/pesquisadora, compreendi que professoras/es de Artes Visuais não estão isentas/os de perpetuarem as narrativas de mundo centradas em uma única versão da realidade, as quais, por vezes, são excludentes e deixam à margem outras possibilidades de vivências.

Em nossas ações pedagógicas, ao valorizar apenas os saberes dominantes, quase sempre ligados aos artistas homens, brancos e europeus, podemos estar contribuindo com a manutenção de um sistema educacional limitante e excludente. Em contrapartida a essa perspectiva de ensino, a Educação da Cultura Visual, objetiva promover uma educação das Artes Visuais mais inclusiva e democrática. Assim, em seus processos de ensino e aprendizagem, valoriza as subjetividades e os conhecimentos prévios das/os estudantes e leva em consideração as suas inquietações (HERNÁNDEZ, 2007). Isso implica deixar de lado os conteúdos curriculares pré-estabelecidos e estar atenta/o às visualidades presentes em nosso cotidiano, trazendo-as para o centro de nossa reflexões.

Assim, problematizei narrativas hegemônicas presentes no campo educacional das Artes Visuais; ampliei o meu repertório visual, trazendo para o centro da pesquisa poéticas visuais feitas por mulheres artistas, feministas e LGBTQI+; valorizei as narrativas de vida das/os participantes e as/os provoqueei a produzir visualidades, contando sobre suas experiências de gênero e sexualidades. Além de apenas transmitir conhecimentos pré-estabelecidos, desejava que as/os futuras/os docentes, participantes do curso de extensão, vivenciassem a diversidade.

A Cultura Visual é um campo de conhecimento que surge sob a perspectiva do pós-estruturalismo, dos estudos culturais e feministas, e considera as representações visuais como “portadoras e mediadoras de posições discursivas que contribuem a pensar o mundo, pensarmos como sujeitos, e que fixam a realidade de como olhar e ser olhado” (HERNÁNDEZ, 2015, p. 31). Tal aproximação leva a



pensar as imagens além do que compreendemos por obra de Arte, compreendendo-as como mediadoras nos processos de construção das subjetividades e que produzem representações sociais de gênero, corpo, raça, etnia, classe social e os modos de vivenciar as sexualidades.

Refleti sobre a formação de professoras/es de Artes Visuais a partir dos Estudos da Cultura Visual e pensei o papel das imagens e nossas relações com elas (HERNÁNDEZ, 2013). Salientando que existem diversas produções científicas em artes que buscam outras possibilidades investigativas a partir das produções imagéticas. Assim, interessa-me entender quais visualidades circularam entre as/os participantes do curso, quais estavam esquecidas/apagadas e se elas/es eram produtoras/es de imagens.

Também agrego outras provocações sugeridas por Hernández (2007), por exemplo: de que maneira nossa relação com as imagens produz modos de ver o mundo, ver a si mesma/o e a/o outra/o? Em que medida a Cultura Visual reflete no contexto da formação docente?

### **3.2 Estudantes e seus contextos visuais**

No decorrer do curso de extensão foi comum perceber a presença de referências visuais das/os estudantes ligadas à mídia televisiva e de publicidade. Foi nesse momento que constatei a consonância de minha investigação com o estudo realizado pela participante Gisele (2019), que relatou uma experiência educativa vivenciada durante um cine-debate em um pré-vestibular no qual lecionava. Ela contou sobre o seu processo de reflexão, junto às/aos suas/seus estudantes, sobre questões relacionadas à construção social das identidades de gênero, livre expressão dos desejos, a diversidade de possibilidades de expressão das sexualidades, discriminação de gênero, etc. a partir do filme “Moonlight: Sob a Luz do Luar”. Este narra a história de um jovem negro que procura vencer a criminalidade, as drogas e os conflitos familiares; o personagem principal busca por autoconhecimento e, por vezes, tem seus valores questionados e condenados por conta da sua sexualidade, também pela raça e classe social. Gisele (2019) contou sobre o interesse das/as estudantes no debate dessa temática e relatou ter sido uma experiência significativa em seu processo formativo:

(...) levei para os meninos a proposta de assistir ao longa-metragem "Moonlight: Sob a Luz do Luar" (2016), que trata da jornada de autoconhecimento de um jovem em relação à sua sexualidade, e do caminho fácil da criminalidade e mundo das drogas. O debate foi muito produtivo, notei que eles não discutiam sobre sexo, sexualidade e gênero, em casa, com seus familiares, e na escola. Percebendo a importância do debate, muitos estavam ansiosos pela discussão e relataram, em suas falas, que sofriam preconceitos da família e da religião por serem gays e lésbicas, tendo que enquadrar/monitorar seus comportamentos, ou mesmo esconder seus relacionamentos. Durante nosso debate, enfatizei que nossas identidades são construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento; sendo assim, não seria possível fixar num único momento – seja o nascimento, a adolescência, ou até mesmo na maturidade (fase adulta) – determinando-o como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. Enfatizamos que possuímos a livre expressão dos desejos, podemos viver a sexualidade sem medo, vergonha, culpa e outros impedimentos; escolher o(a) parceiro(a) sexual, sem discriminações e com liberdade e autonomia para expressar a orientação sexual; livre de violência, discriminação e coerção e com o respeito. Também discutimos sobre a prática do sexo seguro, para evitar uma gravidez não planejada e prevenir IST/HIV/Aids.(GISELE, 2019).

O relato da estudante Gisele (2019) me provocou a olhar de outra maneira para as imagens da grande mídia comunicativa, colaborando para reafirmar o importante papel de estudos sobre a formação de professoras/es, realizados a partir da Educação da Cultura Visual, pois "olhamos para as imagens em uma escala muito mais ampla de formas com base no que somos e as circunstâncias em que nós olhamos" (DUNCAN, 2010, p. 11). Hernández (2011) salienta que o nosso olhar está tomado por marcas culturais e biográficas, logo, criamos nossas interpretações sobre o que vemos e refletimos a partir de onde vemos; assim, observamos, construímos e interpretamos padrões de feminilidade e masculinidade através, também, da interpretação das imagens do cotidiano.

Recordei, ainda, de uma experiência vivenciada durante o estágio supervisionado da graduação em Artes Visuais, em 2016. Estagiava em uma turma de 7ª ano, em uma escola da rede pública de ensino. Trabalhávamos com Projetos de Trabalho e abordamos o Dadaísmo como temática de estudo. Propus uma atividade de colagem, para que as/os estudantes buscassem em revistas elementos visuais que as/os representassem, que dissessem algo sobre elas/es.

Todas/os contaram histórias incríveis sobre seus processos criativos e suas motivações. Mas um relato chamou minha atenção: um estudante contou, através de uma representação imagética, sobre como se sentia triste por sofrer preconceitos das/os colegas por ser negro, pobre e *gay*. Tal relato provocou em mim reflexões, mas eu não tinha, naquele momento, condições de aprofundar o assunto. O relato de Gisele desconcertou-me e provocou-me a pensar na importância de resgatar narrativas de vida das/os estudantes e a valorizar seus modos de entender o mundo através das imagens. De acordo com pesquisas elaboradas por Luciana Borre (2015), esse seria um dos pressupostos da Educação da Cultura Visual que é:

entendida não apenas como proposta pedagógica, mas, como ação, projeto reflexivo e processo investigativo que procura compreender como a relação dos sujeitos com determinadas imagens e artefatos consolidam interpretações e maneiras de ver ao longo da história. (BORRE, 2015, n.p.)

Não podemos negar as transformações ocorridas nos processos de ensino/aprendizagem com o advento da internet. Cada vez mais “as/os estudantes têm maior possibilidade de autoria e protagonismo nas redes sociais” (BORRE, 2015, n.p.), pensando assim, constatamos que, cada vez mais, professoras/es de Artes assumem o papel de mediadoras/es ou provocadoras/es culturais (BORRE, 2015). Ao assumirmos tais posturas, objetivamos a descentralização dos conhecimentos e a valorização das produções de conhecimentos que ocorrem de maneira colaborativa.

Ser uma/um professora/r mediadora/r ou provocadora/r implica reconhecer que “projetos educativos pré-estabelecidos, listagem de conteúdos e demarcação de disciplinas escolares podem desprivilegiar o que está fora dos muros das instituições escolares” (BORRE, 2015, n.p.). Assim, nossas ações pedagógicas devem buscar privilegiar as inquietações que permeiam o cotidiano das/os estudantes, valorizando-as. Por esses motivos, o presente estudo compreende a Educação da Cultura Visual “como um caminho de aprendizagens relacionais porque problematiza processos subjetivos e culturais de alunas e alunos que interagem com os meios digitais” (BORRE, 2015, n.p.).

Interessa a esta pesquisa compreender como as/os estudantes, em processo de formação inicial, relacionam-se com as imagens presentes em seu dia a dia.

Como determinadas visualidades podem afetar suas compreensões de mundo e visões de realidade? Como os cursos de formação de professoras/es de Artes Visuais trabalham e inserem em suas discussões pedagógicas as imagens feitas por suas/seus estudantes? Assim, foi possível agregar à presente pesquisa trabalhos produzidos por algumas/alguns colaboradoras/es, no decorrer das ações do curso de extensão, e que escapam aos conteúdos pré-estabelecidos. Como professora e pesquisadora interessou compreender o contexto em que esses artefatos visuais foram produzidos. Que vozes buscaram legitimar?

Pensar as/os estudantes como produtoras/es de Cultura Visual é reconhecer que elas/es possuem “conhecimentos para mostrar, para compartilhar como parte de seus processos de ensino e aprendizagem nas salas de aula, conhecimentos resultantes de suas experiências” (BORRE, 2015, n.p.). Assumir uma postura de professora mediadora ou provocadora cultural me permitiu visibilizar outras vozes, o que representa para mim um possível caminho para romper com práticas de ensino pouco significativas e “promover outras histórias, outras narrativas até então desprivilegiadas” (BORRE, 2015, n.p.). Apesar de compreender que a valorização dos conhecimentos pré-estabelecidos ainda é muito presente nos cursos de formação de professoras/es de Artes Visuais, “é necessário reconhecer que esse âmbito é, também, um espaço no qual podem ser construídas outras relações de ensino/aprendizagem” (BORRE, 2015, n.p.), e tais conhecimentos podem também ser baseadas nas experiências das/os alunas/os.

A exemplo disso, no curso de extensão “Arte, gênero e sexualidades”, algumas/alguns participantes citaram artefatos visuais presentes na mídia comunicativa. A estudante Zilda Figueiredo (2019) utilizou revistas, tesoura e cola para contar sobre a construção/desconstrução da imagem da mulher; falou sobre as dificuldades sofridas por ser mulher, em uma sociedade que discrimina por gênero, partindo dos questionamentos: de que sou formada? Como me vejo? Que mulher quero ser?

A narrativa desenvolvida parte da construção e desconstrução da figura feminina. Como é difícil ser e se tornar mulher em uma sociedade que oprime e minimiza nossas potencialidades. A figura feminina criada através dos recortes é fluída e sem uma forma definida. Não tem contorno e a união de pedaços bem diferentes é que proporciona uma integração de diversidades. É uma existência que precisa muitas vezes se camuflar (ZILDA, 2019).

Sobre o processo criativo, Zilda compartilhou que “foi como um quebra-cabeça composto por pedaços de revistas que juntos formam uma composição que considero visualmente agradável. A referência artística foi o movimento Dadaísta que utilizava a colagem como importante técnica artística”.



Imagem 14 – Zilda, sem título, 2019. Colagem.  
Fonte: A autora.

O participante Leandro Sipriano (2019) também utilizou a técnica da colagem e contou que a imagem “foi pensada pela simplificação de uma trajetória própria, ao lado das minhas descobertas com relação à percepção da sexualidade, expressão sexual e padrões de comportamento referentes à identidade de gênero”. Leandro utilizou imagens da artista Lady Gaga e falou sobre sua relação com a temática de gênero e sexualidades:

(...) as imagens da artista Lady Gaga fazem parte do início dessa história, pela sua maneira de ir além de uma personagem de videocliques. Ela se comporta de maneira extravagante, usa roupas polêmicas, fala nas entrevistas sobre o próprio corpo de maneira irreverente, mesmo que não seja verdade. Além disso, a atitude rebelde, as letras provocativas nos vídeos, trazem algo mais do que o apelo sexual; trazem uma ideia de conflito com o mundo externo, tão bagunçado e hipócrita quanto ele é, no que diz respeito às relações sexuais – sejam gays, héteros ou bis –, a partir de uma narrativa publicamente ao avesso, como nos cliques de Poker face, Paparazzi, Telephone, Love game, Bad romance, por exemplo (LEANDRO, 2019).

Leandro abordou em seu trabalho as imagens midiáticas atrelados às suas histórias de vida. Contou que “com a ajuda desses meios de expressão artística, ficou claro como as diferentes estratégias de coerção social agem na solidificação de corpos e mentes indiscutivelmente particulares para se tornarem um projeto único”. Ainda complementou: “sujeito baseado numa caixa que aperta os que estão à margem dela e dá a sensação de ‘folga’ e, conseqüentemente, poder àqueles que se encontram no centro dessa aparelhagem padronizadora”.



Imagem 15 – Queer, Leandro, 2019. Colagem.  
Fonte: A autora.



A participante Nyria Correia (2019) criou uma “flâmula” sobre tecido e contou sobre a diversidade dos modos de ser, por meio de uma metáfora. A participante também explicou sobre as dificuldades sofridas durante o seu processo criativo, o qual envolveu “corte do tecido e costura da flâmula, recorte das borboletas, transferência do desenho para o tecido, bordado e colagem das borboletas”. Pensou criar algo que remetesse ao seu desejo por liberdade:

Desde criança, sempre que estava com papel, lápis na mão e tempo ocioso, eu começava a desenhar borboletas... as pessoas sempre me perguntavam o porquê e eu não conseguia formular uma resposta, hoje sei que o que me atrai nelas é a liberdade, o colorido, a diferença. Atribuo a este artefato as seguintes perguntas: o que te impede de voar? Quais algemas te prendem? Seriam os padrões de beleza estabelecidos pela sociedade?, o politicamente correto?, as dicotomias impostas pela sociedade? (NYRIA, 2019).



Imagem 16 – Nyria Correia, Flâmula, 2019. Técnica mista.  
Fonte: A autora.

Hernández (2011) afirma que o nosso olhar está tomado por marcas culturais e biográficas e, a partir dos Estudos da Cultura Visual, problematizamos interpretações sobre o que vemos, refletimos acerca de onde vemos e criamos novas maneiras de ver a nós mesmos, o outro e o mundo. Articulando, ainda, outras provocações: imagens podem ser utilizadas para evocar a importância de refletirmos sobre os conceitos de gênero e sexualidades na formação docente? E quando conectadas às esferas de poder do ensino das Artes Visuais, são capazes de provocar as/os educandas/os a buscarem reconfiguração do espaço, levando-as/os a posicionarem-se como sujeitos atuantes nas produções de conhecimentos?

Entendemos que a cultura visual inserida no contexto da formação docente – por não fazer distinção entre as imagens – é mais inclusiva; além disso, atrela aos processos de ensino/aprendizagem questões do cotidiano, as tecnologias, cultura de massa, consumo, mídias, ampliando o repertório imagético das/os educandas/os.

Tais mudanças representam um desafio não apenas para as escolas, mas também para os cursos de formação de professoras/es. Sobre isso, Hernández (2015) nos convida a repensar os processos de ensino em Artes Visuais e sugere “um processo de formação inicial de professores que possibilite a construção de cada futuro docente como profissional crítico da educação” (HERNÁNDEZ, 2015, p. 21). Para o autor, não se trata apenas de

ensinar aos futuros docentes estratégias para serem professores, mas se trata de que vivam essas estratégias mediante a criação de situações de vivência e colaboração; dando abertura à diversidade sempre presente nos grupos, possibilitando que se trabalhe os interesses, as demandas ou os desejos e a postura de investigação que alimenta a (re)construção de conhecimentos; e mantendo um quadro constante de negociação de todos estes processos entre eles e nas práticas com os orientadores e os estudantes. (HERNÁNDEZ, 2015, p. 25).

Alexandre Pereira (2012), em um debate sobre imagens e identidades com estudantes do curso modular de formação de professores em Artes Visuais, na Universidade Federal do Amapá, sugeriu aos docentes que levassem para a sala de aula artefatos ou imagens que gostassem e comunicassem algo de sua identidade. Para instigar o diálogo, questionou:

O que essas imagens revelam acerca de minha identidade? De que forma minha identidade pode ser questionada em termos críticos? Até que ponto minha identidade se discerne ou se fricciona com os meus fazeres docentes? Em que sentido minha identidade racial, sexual, de gênero, geracional ou de origem, enceta visões de mundo e modos de ver o outro? Como eu me vejo e como o outro é visto por mim? Como eu narro minha identidade e como essa narrativa estabelece os limites das diferenças? Como ao narrar minha identidade eu marco sentidos discriminatórios para o outro? (PEREIRA, 2012, p. 2092).

Durante a atividade sugerida, Alexandre Pereira (2012) reconheceu que o ato pedagógico é também identitário e que a construção da identidade docente não se dá repentinamente. Segundo Hernández (2015, p. 24), “a construção da identidade profissional docente não é algo estático, mas vai se definindo num processo de mudança, mediante uma aprendizagem incerta que se desenvolve ao longo de vários anos”. Pereira (2012) também percebe que muitas/os estudantes levaram imagens carregadas de afetos, normalmente relacionadas à memória, família, relacionamentos, e ao apresentá-las as/os participantes expuseram narrativas de vida.

Guacira Lopes Louro (1997) nos ajuda a compreender o gênero como constituinte das identidades dos sujeitos. Sob tal perspectiva, é de nosso interesse pensar a formação docente para questões de gênero e sexualidades através da Cultura Visual, fazendo com que as/os estudantes reflitam e aprendam “sobre suas próprias concepções, olhares, preconceitos, expectativas e medos” (HERNÁNDEZ, 2015, p. 30). Assim, a proposta dessa investigação consiste em criar possibilidades que objetivem formar professoras/es a partir de suas próprias experiências artísticas e pedagógicas.

Como instigar as/os participantes a construir suas próprias narrativas visuais? – é um desafio quando, por vezes, tendemos a buscar a invisibilidade, por medo, e porque parece ser mais fácil transitar assim. Nessa perspectiva, Raimundo Martins (2015, p. 99) alerta que “a educação da cultura visual, ao mesmo tempo que processa e descreve, transforma e reelabora imagens, artefatos e ideias”. Criar narrativas de si implica expor a si e ao outro, ser protagonista, ousar mostrar-se como produtora/produtor de cultura – confesso que esse estímulo fascina e assusta.

Luciana Borre (2018) apresenta algumas pistas sobre possíveis encaminhamentos na formação docente para questões de gênero e sexualidades, dentre eles, o investimento em processos artístico-pedagógicos e a busca por narrativas autobiográficas como estratégia de compartilhamento de saberes. Determinado assunto será aprofundado no próximo capítulo desta dissertação.

Em suma, é válido ressaltar que o objetivo deste estudo dialoga com as perspectivas de Luciana Borre (2018) e Fernando Hernández (2013), pois também propõe explorar as relações das/os estudantes com as práticas do olhar. Além de questionar: em quais relações de poder as/os educandos em processo de formação inicial estão inseridas/os? Como compreendem o mundo e interagem nele?

#### 4 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E IDENTIDADE DOCENTE

Acredito no potencial transformador de poéticas autobiográficas inseridas nos processos de formação docente. Assim, apresento o corrente capítulo que contemplou aspectos relacionados ao terceiro objetivo da pesquisa, no qual me propus a refletir sobre o investimento pedagógico nas narrativas artísticas e autobiográficas atreladas à formação docente. Os conceitos aqui abordados surgiram a partir dos dados produzidos na etapa seis do curso de extensão, na qual objetivamos provocar o protagonismo das/os alunas/os como produtoras/es de imagens. Além disso, também iniciei algumas reflexões sobre a construção da identidade docente através de narrativas autobiográficas.



Imagem 17 – Priscila Ferreira, sem título, 2019. Instalação.  
Fonte: A autora, 2019.

#### 4.1 Surgimento de autobiografias e legitimação das narrativas

Guardar ou revelar? Eu quase não existia, mas não era cega. Em 2016, com a instalação “Cartas”, participei da primeira edição da exposição coletiva *Tramações*, na Galeria Capibaribe, no Centro de Artes e Comunicação / UFPE. Inicialmente as cartas escritas por mim e entregues a destinatárias/os diversas/os (familiares, colegas e professores/as do curso de Artes Visuais da UFPE), configuraram-se apenas como uma estratégia de produção de dados de minhas investigações para o Trabalho de Conclusão de Curso. No entanto, tal escrita ganhou uma dimensão poética e significativa em meu processo formativo.

Através das cartas fui revelando e entendendo minha identidade docente e dizendo que existo. Conteí sobre como é ser uma professora de Artes Visuais em processo de formação inicial, preocupada com as formas de poder e movimentos sociais minoritários e com as representações de gênero e sexualidades na contemporaneidade. Com a instalação “Cartas” vivenciei o potencial transformador de pesquisas baseadas em histórias de vida. Como professora em formação, compreendi a valorização e legitimação das minhas narrativas inseridas na produção de conhecimento, como elemento determinante na construção de minha identidade docente.

Em 2019, atuando como professora no curso de extensão “Arte, gênero e sexualidades”, preocupei-me em instigar as/os estudantes a protagonizarem processos de criação em Artes Visuais. Interessava-me que todos os assuntos dialogados ali, bem como as leituras e discussões, reverberassem em ações poéticas realizadas pelas/os próprias/os estudantes. Conseqüentemente, tal demanda implicava que eu também deveria investir no mesmo processo de protagonismo criativo. O que eu poderia criar e, assim, instigar o grupo? Diante de muitas possibilidades, lembrei das centenas de cartas que guardo em meu quarto “a sete chaves”. Voltei a lê-las e me surpreendi perguntando: essa sou eu?

Mesmo envolvida com os estudos de gênero e sexualidades eu não conseguia me identificar como uma professora/pesquisadora feminista. Sou católica e, a partir de minhas práticas de fé, conheci alguns movimentos organizados por mulheres sob uma perspectiva que considerava negativa e, por vezes, destrutiva. Não queria participar de ativismos baseados em certo grau de violência ou de conferências que “pregavam” a luta pelos direitos das mulheres com discursos

contra homens. Inserida nos estudos sobre gênero e sexualidades me sentia dividida entre o fundamentalismo católico e um feminismo anticatólico, mas venho conhecendo possibilidades de superar tal polaridade. Confesso que as críticas feministas sobre o catolicismo me afastavam do movimento, no entanto, compreendo que historicamente o catolicismo ocidental foi um dos mais atuantes na demonização do feminismo.

bell hooks (2019) fala sobre um feminismo plural para todas/os. A autora faz reflexões a respeito do movimento feminista na contemporaneidade e reconhece que “o feminismo contemporâneo deu ênfase aos direitos civis e conquistas materiais sem dar atenção suficiente à espiritualidade” (HOOKS, 2019, p. 154). Muitas pessoas ainda compreendem o feminismo como um movimento organizado por mulheres, antireligião, e que para fazer parte desse grupo é necessário abandonar totalmente todas as crenças espirituais. Pensando assim, muitas de nós optamos pelo distanciamento das lutas feministas; permanecendo aliadas aos ideais do fundamentalismo buscamos, diariamente, combater as noções de liberdade do corpo feminino, perpetuando noções opressoras a respeito das sexualidades.

Em minhas ações cotidianas, busco entender e problematizar os conflitos existentes entre feminismo e catolicismo. Mergulhada nos estudos sobre gênero e sexualidades, venho compreendendo que, “na realidade, o feminismo ajudou a transformar os pensamentos religiosos patriarcais de maneira que mais mulheres possam encontrar uma conexão com o sagrado e se comprometer com a vida espiritual” (HOOKS, 2019, p. 155). Historicamente, a maioria das religiões ocidentais são sexistas, mas, apesar disso, muitas mulheres motivadas por sua fé “em um deus que garante igualdade e liberdade absoluta para todos os seres humanos” (VUOLA, 2015, p. 44) buscaram transformá-las.

Muitas das primeiras feministas “se voltaram para tradições monásticas para encontrar um lugar delas, onde pudessem estar com deus, sem a intervenção do homem, onde elas pudessem servir ao divino sem a dominação do homem” (HOOKS, 2019, p. 141). Tais mulheres objetivaram trilhar um caminho que possibilitasse a libertação feminina da servidão provocada por uma religiosidade predominantemente dominada por homens.

Diante disso, enquanto professora de Artes Visuais, compreendo a urgência em refletirmos criticamente sobre nossas crenças religiosas e suas reverberações em ações pedagógicas. Tais constatações ajudaram a compreender o tipo de

professora que desejo ser e a pensar sobre meu processo de construção da identidade docente. Acredito que esta começou a ser questionada, contestada e ressignificada em 2016, mas apenas agora assumo que sou uma professora feminista em diversas relações cotidianas. Considerando a provisoriedade de tal identidade, sei que ela continua se refazendo.

O processo de ressignificação da instalação “Cartas” (2016) teve como ponto de partida alguns questionamentos, sendo eles: como poderia ressignificar as inúmeras cartas que contam tanto sobre quem sou/fui? De que modo cada pequena história estava diretamente ligada à minha formação pessoal e profissional? Como poderia recontar as verdades que construí nestas cartas sem destinatário? Comecei a envolvê-las em tecidos e linhas, sem entender bem o motivo da ação; compartilhei com o grupo de estudantes, perguntando: devo permanecer guardando essas memórias? Devo detoná-las, queimá-las, enterrá-las?

Também refleti sobre as provocações trazidas pela professora Luciana Borre (2018): como somos agentes reprodutoras/es de preconceitos nos âmbitos educativos? Quais atribuições permeiam a identidade docente para questões de gênero e sexualidades? Como professoras/es de Artes Visuais, por vezes, nos vimos desconcertada/os diante de uma situação inusitada em sala de aula, todavia, o modo como agimos diante dos relatos das/os nossas/os estudantes e dessas situações inusitadas podem reafirmar ou contestar os estereótipos sobre o feminino e o masculino.

Após envolver todas as cartas em tecidos e linhas comecei a depositá-las nos jarros das plantas aqui de casa. Abandonei-as ali por alguns dias, depois desejei retirá-las e guardá-las novamente – foi o que fiz. Verdadeiramente, comecei a pensar que as narrativas presentes nas cartas constituem quem sou, refleti sobre meu sentimento inicial: estou negando minha própria trajetória? Sinto-me envergonhada? Abandonar as cartas significaria afastar-se para sempre de mim mesma? Por falta de clareza, decidi guardá-las novamente. Também senti medo de que familiares encontrassem as cartas e as lessem. Revelar para minha família quem sou e as minhas versões sobre a realidade é uma das minhas maiores dificuldades no momento.

Distanciando-me desses questionamentos, recordo da carta escrita para minha mãe, onde expressei minha visão sobre o modelo tradicional de casamento, vivenciado por ela e outras mulheres, e também contei que não desejo permanecer



invisibilizada por amor a outra pessoa. Através da arte tenho me dedicado cada vez mais a criar/recriar o meu passado, buscando provocar “interessantes reflexões sobre a ligação entre corpos, memória e autobiografia” (TVARDOVSKAS, 2015, p. 292). Nessa perspectiva, aproximei-me das poéticas elaboradas pela artista visual brasileira Ana Miguel.

Em algumas de suas obras ela problematiza questões relacionadas às relações amorosas e ao feminino. A instalação *Um livro para Rapunzel* (2003), por exemplo, constituída por um “livro encadernado em tecido, com 10 gravuras em ponta-seca, e por um CD cujo áudio é gravado por Ana Miguel” (TVARDOVSKAS, 2015, p. 195), me conduziu a pensar sobre como o conhecimento a respeito de outras possibilidades de vivenciarmos a feminilidade, o amor e o desejo, ainda são inacessíveis para diversas mulheres. Desse modo, muitas de nós permanecem sozinhas e aprisionadas aos conceitos amorosos baseados na dependência e subserviência feminina, assim como a Rapunzel dos contos de fadas.

Além da poética de Ana Miguel, também venho sendo instigada pelos trabalhos da artista visual argentina Silvia Gai que, aos poucos, conta sobre sua trajetória como mulher, poeticamente. Luana Tvardovskas (2015) a define como uma artista introspectiva e delicada – características com as quais me identifico. Tendo iniciado a vida matrimonial muito cedo, se sentia aprisionada, no entanto, teve “uma trajetória de incômodos sociais que lhe falaram mais alto” (TVARDOVSKAS, 2015, p. 319). Enquanto mulher, Gai desejava libertar-se de uma relação amorosa complicada, já como artista, buscava criar livremente.

Os trabalhos feitos por essa artista me tocaram profundamente e provocam reflexões significativas a respeito da subjetividade feminina. Sob um viés autobiográfico, ela e Ana Miguel recorrem à memória para abordar aspectos relacionados aos corpos – em especial, o feminino. Diante disso, foi possível atribuir à minha poética os seguintes questionamentos: como nossas subjetividades são moldadas socialmente? Em quais redes de poder estão inseridas? Como as artes têxteis podem contribuir na problematização dos discursos hegemônicos sobre nossos corpos? Assim como Ana Miguel e Silvia Gai, desejo questionar os regimes de verdade que provocam marcas profundas nas constituições dos sujeitos e tencionar “os enunciados hegemônicos, trazendo à tona elementos fragmentados antes tidos como restos e aspectos insignificantes da realidade” (TVARDOVSKAS, 2015, p. 326).

## 4.2 Protagonismo estudantil na produção de Imagens

Na etapa 6 do curso de extensão EAD “Arte, Gênero e Sexualidade”, convidamos as/os estudantes a serem protagonistas na produção de imagens, articulados às discussões e aprendizados do curso. Pedimos que relatassem vivências autobiográficas – reais ou ficcionais –, fotografando seus artefatos visuais e compartilhando com o grupo, no ambiente virtual. Na postagem, deveriam apresentá-lo e responder os seguintes questionamentos: como a imagem foi produzida? Foi elaborada a partir de alguma narrativa autobiográfica de gênero e sexualidades? Qual? Quais materiais foram utilizados? Quais dificuldades foram encontradas durante o processo de criação? Quais suas referências visuais e artísticas? Quais perguntas e narrativas podem atribuir a este artefato?

A estudante Mariana (2019) relatou que, inicialmente, teve “a ideia de trabalhar o registro do corpo baseado no trabalho de Yves Klein, utilizando a cor azul (sua principal marca nos seus mais diversos sentidos), buscando ressignificar o que via e me incomodava em seu trabalho: a maneira em que aquele homem estimulava o registro dos corpos femininos”. Nesse sentido, é perceptível a preocupação da estudante Mariana em recriar essa linguagem capaz de representá-la socialmente. A partir de uma experiência visual inquietante com o trabalho do artista Yves Klein (1960), Mariana foi instigada a registrar a si mesma, fazendo impressões de seu corpo sobre tecido, e contou: “só busquei registrar eu mesma, o meu peito, da minha maneira, sendo meu próprio ato e ideia e não de alguém dirigindo”.

A obra original apresentava um corpo feminino sendo dirigido por um homem. Provocada pelas imagens da performance *Untitled Anthropometry*, de Yves Klein (1960), a estudante Mariana desejou registrar seu próprio corpo em tecidos, no entanto, ela não desejava ser dirigida.



Imagem 18 – Yves Klein, Untitled Anthropometry, 1960. Técnica mista.  
Fonte: Referência da estudante Mariana Albuquerque.



Imagem 19 – Mariana Albuquerque, sem título, 2019. Técnica mista.  
Fonte: A autora, 2019.



Imagem 20 – Mariana Albuquerque, sem título, 2019. Técnica mista.  
Fonte: A autora, 2019.



Imagem 21 – Mariana Albuquerque, sem título, 2019. Técnica mista.  
Fonte: A autora, 2019.



Imagem 22 – Mariana Albuquerque, sem título, 2019. Técnica mista.  
Fonte: A autora, 2019.



Imagem 23 – Mariana Albuquerque, sem título, 2019. Técnica mista.  
Fonte: A autora, 2019.

Partindo da ideia de um corpo que se fragmenta, a estudante Mariana explorou outras possibilidades de registro de um “corpo-fragmento”. Assim a aluna citada imprimiu sua existência no mundo e nos ajudou a refletir sobre algumas questões emergentes abordadas por Judith Butler (2003), tais como: “Em que medida pode o corpo vir a existir na(s) marca(s) do gênero e por meio delas? Como conceber novamente o corpo, não mais como um meio ou instrumento passivo à espera da capacidade vivificadora de uma vontade caracteristicamente imaterial?” (BUTLER, 2003, p. 27).

Judith Butler (2003) compreende que as identidades de gênero não assumem um caráter determinista, mas processual, revelando-se através do modo pelo qual nos expressamos diante do mundo. Partindo de tal entendimento, em seu trabalho Mariana usa o próprio corpo para ressignificá-lo e, faz pensar se é possível relacionar sua imagem a um gênero específico (feminino/masculino). A imagem de um corpo fragmentado e “não sexualizado” provoca estranhamento pela complexidade de identificação e categorização, por isso, normalmente, ficava à margem no campo das pesquisas em Artes Visuais, sendo ainda mais desafiador inseri-las no seu ensino. A respeito desse corpo “não-sexualizado”, a estudante conta:

(...) já exploro, há um tempo, formas de registro do corpo humano, buscando sua não-sexualização através da fragmentação – estou gostando bastante do processo nessa nova fase. Nessa imagem estão registrados uma parte do meu pé e do meu peito, os interliguei através do bordado, criando tal figura fragmentada. Me veio a vontade absurda de buscar utilizar meu sangue da menstruação como pigmento para as produções e explorar, de certa forma, essa imersão estética que já estava acontecendo. Todos os trabalhos anteriores foram executados de maneira bastante orgânica em sua forma de composição e gostaria que também fosse neste. O recorte do algodão cru já estava definido, antes de eu o pegar, fiz a linha preta pensando em um espaço em branco, dobrei o tecido e o utilizei como absorvente, sem saber no que seria registrado; no final veio esse fogo de diversas intensidades, quente, forte, presente. Fiquei muito feliz com o resultado e foi/está sendo uma experiência incrível, ressignificou a forma como vejo minha menstruação e meu corpo quando estou nesse período, a maneira como lido com ele. Me sinto mais conectada comigo mesma, sã, me dá vontade de menstruar logo de novo, para ver quais os próximos resultados vão dar e como essa pessoa, que em um mês já estará pensando diferente, pensará formas de registrar esse corpo que não cabem ser pensadas no agora.



Enquanto estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais e a partir de reflexões elaboradas das discussões durante o curso de extensão “Arte, gênero e sexualidades”, Mariana ressignificou a si própria e, conforme discorre Judith Butler (2003), a poética apresentada pela estudante provoca desordem em nosso entendimento a respeito das categorias de gênero, sobretudo as representações do corpo feminino.

Desejamos transformar as relações de dominação baseadas em categorias de gênero e sexualidades que frequentemente determinam qual é o nosso lugar no mundo. Porém, tais mudanças provavelmente não ocorrerão sozinhas. Para isso, tal como Mariana, é necessário que cada vez mais pesquisadoras/es, artistas e professoras/es de Artes Visuais questionem os conceitos tão naturalizados em nossos discursos, acerca de mulher/homem e feminino/masculino, criados ao longo da história contada. A respeito disso, Judith Butler (2003, p. 49) explica que:

Grande parte da teoria e da literatura feministas supõe, todavia, a existência de um “fazedor” por trás da obra. Argumenta-se que sem um agente não pode haver ação e, portanto, potencial para iniciar qualquer transformação das relações de dominação no seio da sociedade (BUTLER, 2003, p. 49).

A estudante Patrícia (2019) decidiu criar uma série fotográfica – para isso inspirou-se no trabalho da artista visual estadunidense Francesca Woodman. Como fotógrafa, Francesca transitou por diversos segmentos do universo da arte, mas ficou conhecida por suas imagens de corpos femininos nus. Ela retratava mulheres, geralmente jovens, em preto e branco, optando sempre por manter suas identidades ocultas. Instigada pela poética de Woodman, a participante Patrícia (2019) apresentou como artefato visual seis fotografias em tons de sépia. Através desse ensaio fotográfico, a aluna explorou partes do corpo feminino a partir de suas experiências pessoais. Com rosto velado, uma mulher vestindo calcinha e sutiã parecia explorar zonas de prazer do seu corpo usando as próprias mãos.

Em seu relato e imagens, a educanda Patrícia (2019) contou sobre seu desejo em aprofundar os conhecimentos a respeito do corpo e refletir sobre conceitos relacionados ao autoconhecimento, autoamor e prazer. No entanto, ao reler as informações finais da dissertação, a estudante optou por manter a sua identidade preservada e solicitou que suas imagens e relatos não fossem divulgados publicamente. O posicionamento dessa estudante é compreensível. Questões de

gênero e sexualidades, por vezes, são faladas em sala de aula, mas nem sempre as/os estudantes envolvidas/os nesse processo querem tornar seus relatos públicos, muito menos estão dispostos aos enfrentamentos familiares que uma possível “descoberta” poderiam ocasionar.

Determinadas estudantes “imersam nos processos educativos e de criação através do uso de seus próprios corpos como poética construída na relação com o outro-sendo outro. Denunciaram suas versões de realidade, contaram situações de violência de gênero” (BORRE, 2018, p. 32). Assim, Mariana e Jessica protagonizaram a produção de outras narrativas possíveis. Ambas questionaram crenças que, por vezes, oprimem, aprisionam e controlam os corpos femininos.

Enquanto professoras de Artes Visuais em processo de formação inicial, mulheres, artistas e pesquisadoras, subverteram a condição de invisibilidade e desvalorização feminina. Mergulhadas nas discussões promovidas durante o curso de extensão e nos estudos sobre gênero e sexualidades, sentiram-se encorajadas a fazer ouvir suas vozes. Ao mesmo tempo, provocaram reflexões a respeito do lugar privilegiado ocupado por nós (professoras/es, artistas e pesquisadoras/es) nas relações de poder e reafirmaram “o caráter construído, movente e plural de todas as posições” (LOURO, 2003, p. 53).

Luciana Borre (2019) destaca a importância de utilizarmos em nossas produções poéticas elementos autobiográficos. Afirmar que podemos questionar verdades construídas historicamente sobre os gêneros e as sexualidades, a partir do nosso corpo, memórias e objetos do cotidiano. Luana Tvardovskas (2015) também provoca e encoraja a interpretar a arte “como uma prática de auto constituição de si” (TVARDOVSKAS, 2015, p. 47). O diálogo com essas autoras me leva a pensar como as/os artistas feministas apresentam e legitimam seus trabalhos na contemporaneidade. Em sua maioria, são poéticas carregadas de histórias de vida que questionam regimes de desigualdades, como propõe Ingrid Borba (2019):

Na contemporaneidade, é deste modo que várias produções artísticas femininas são conhecidas, apresentadas e legitimadas. Elas estão carregadas de potência de vida, de rompimento a regimes de desigualdades históricas e de legitimação de poéticas baseadas em suportes do cotidiano (BORBA, 2019, p. 71).

Encorajada por tais estudiosas, compartilhei com as/os participantes do curso de extensão “Arte, gênero e sexualidades”, experiências pessoais sobre gênero e sexualidades. Com isso, pude vivenciar o potencial transformador das narrativas de vida, atreladas aos processos de formação de professoras/es de Artes Visuais. Superei o medo de expor minhas fragilidades, recorri às memórias, aos elementos presentes diariamente em minha vida, e pensei processos de legitimação da estética do cotidiano, confirme contei:

Sala da minha casa, era noite e fazia frio. Fui buscar o aconchego da minha mãe que parecia estar inspirada! Ela não dormia tão cedo, ficava sempre acordada até tarde, imersa nas costuras. Colcha de retalhos... Gostava de ver minha mãe preparar colchas de retalhos, ela cortava quadradinhos de tecido, media, costurava um por um, à mão. Quanta paciência! Cortava, media, juntava, costurava e cantava... aqueles quadradinhos coloridos eram tão bonitos, fazia parecer que minha mãe estava sempre feliz. A cada noite, aquilo ia ficando maior, em cada retalho um carinho, um gesto de amor, e parecia que nunca teria fim, pois ela sempre poderia costurar mais um, e outro, outro... Havia sempre um retalho novo pra adicionar, existiam tantas possibilidades! Que saudades! Depois, tínhamos lindas colchas de retalho que nos aqueciam. Penso que esses pedacinhos de retalhos constituem quem sou, nunca pronta, nunca finalizada, são tantas possibilidades! Haverá sempre um retalho novo para adicionar... Pensando as provocações sugeridas pelos textos, vídeos e reportagens, pergunto: quais sentidos estéticos e afetivos eram criados nas feitura de minha mãe? Se havia preocupação estética, trabalho manual, afeto, o olhar para outro... Como essas questões transitam em nossa formação? Além de colchas de retalhos, minha mãe fazia paninhos de crochê, peças de fuxico, cortinas para a casa e muito mais! O que mais gosto de guardar dela? “Faça diferente! Seja diferente! Não queira ser como eu!”. Talvez, pelo desejo de reconstruir uma lembrança que me serve de companhia, pela vontade de resgatar e dar visibilidade à presença da minha mãe em meu processo formativo, realizei a impressão de sua foto em cianotipia. Bem antes de conhecer os movimentos de organização das mulheres e de mulheres artistas, tive minha mãe. Ela já me dizia que eu não precisava viver as mesmas dores que ela. Mesmo tendo sua história silenciada, desejou que com suas filhas fossem diferentes e lutou para que isso acontecesse. Sou herdeira dessa mulher e sigo quebrando ciclos, escrevendo uma história diferente, vivendo tudo o que ela não pôde viver. O diferente veio e, mesmo que, por vezes, ela ache estranho, permanecerei me esforçando para romper ciclos repetitivos (PRISCILA, 2019).



Imagem 24 – Priscila Ferreira, sem título, 2019. Cianotipia.  
Fonte: A autora, 2019.

Inúmeras mulheres artistas “utilizam-se de objetos associados ao universo feminino, como agulhas, fios, tecidos, etc., transformando o sentido impregnado nos mesmo” (TVARDOVSKAS, 2015, p. 119), ou seja, esses objetos ganham vida, contam histórias, questionam, deixam de ser utilitários meramente decorativos e são ressignificados. Luana Tvardovskas (2015, p. 123) relatou que “a poética autobiográfica de mulheres permite-se transitar por elementos femininos, íntimos, da casa, do corpo”. Assim, muitas artistas feministas contemporâneas almejam reinventar a si mesmas e ao mundo à sua volta.

Luciana Borre, Luana Andrade e Maria Betânia Silva (2017, p. 162) questionaram sobre “como a estética da vida cotidiana foi separada do âmbito da pesquisa e da formação da/o arte/educadora/r? Como perceber e validar marcas pessoais, memórias, situações do dia a dia e contradições nas pesquisas?”. Tais reflexões interessam-se, pois compreendo minhas ações artísticas e pedagógicas atreladas às tensões e inquietudes presentes em meu cotidiano.

A Cultura Visual, enquanto campo de produção de conhecimentos, pretende provocar esses deslocamentos e “propõe olharmos a partir de nós o que nos é ensinado, considera as diversas versões de mundo, nos compreende como produtores do saber e propõe entender as relações de poder na educação” (BORBA, 2019, p. 71). A Educação da Cultura Visual, compreendida como possibilidade reflexiva na formação de professoras/es de Artes Visuais, permite inserir em nossas práticas docentes as diversas versões de realidade a partir dos relatos visuais de nossas/os estudantes. Segundo Fernando Hernández (2013, p.83):

Essa aproximação permite assinalar ao menos duas posições presentes nas aproximações à pesquisa sobre e a partir da cultura visual na educação. A primeira é a que considera que cultura visual são objetos e artefatos visuais que nos rodeiam e com os quais interagimos. Diante dessa posição, o que sustento é que o relevante das pedagogias da cultura visual não são os objetos, mas sim as relações que mantemos com eles. A segunda convida a explorar a noção de produtores da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2013, p. 83).

A essa pesquisa interessou acolher, como objeto de estudo, as narrativas cotidianas das/os estudantes que participaram do curso de extensão “Arte, gênero e sexualidades”. As experiências vividas por tais alunas/os foram diversas e, por

vezes, marginalizadas. Além disso, era um objetivo do curso valorizar as histórias e relatos tão legítimos. Como professoras, promovemos uma postura autorreflexiva em nossas ações e ampliamos a consciência de que, constantemente, estamos inseridas em algum tipo de relação de poder.

No curso de extensão podemos pensar as Artes Visuais como um campo com “grande potencial de transformação da experiência vivida, sendo um campo profícuo para a criação de modos de viver mais intensificados e livres” (TVARDOVSKAS, 2015, p.113). Por isso, desejei aprofundar meus conhecimentos sobre os estudos de gênero e sexualidades na formação de professoras/es de Artes Visuais, buscando entender mais sobre as narrativas autobiográficas como potências poéticas e pedagógicas. Além disso, aprendemos que as “marcas do vivido conjugam-se a problemáticas culturais, imprimem sensações e conceitos e propõem caminhos diferenciados para a constituição das subjetividades” (TVARDOVSKAS, 2015, p.113). Nele, pretendíamos, além de explorar as narrativas autobiográficas das/os estudantes, valorizá-las e legitimá-las.

A participante Carlota Oliveira (2019) falou sobre fios que conectam histórias de vida – um trabalho que me comoveu e provocou a pensar minha trajetória como mulher que não se constrói sozinha. Instigada pelas reflexões críticas, a estudante contou sobre fios que conectam histórias de vida de mulheres. Ela apresentou suas experiências de gênero através de reflexões e produção de artefato visual composto por “fotografias de todas as mulheres que teceram com as próprias mãos a minha vida”. Tais fotografias são carregadas de memórias e interligadas por “um cordão que nos ‘umbiliga’, forte o bastante para recriar a vida e curar qualquer ferida”. Como conta:

Esse artefato foi pensado a partir de algumas reflexões minhas sobre o fio da vida que me liga a todos os meus antepassados. A todas as mulheres que nele estiveram e me trouxeram até aqui, tecendo uma a uma a teia que me habita e me sustenta. Cada uma cruzando e atando nós com as demais histórias já vividas. Pensando nesse fio, único e entrelaçado, fico pensando nas suas vibrações... tipo quando um inseto pousa em uma teia de aranha e ela reconhece o acontecido apenas pela vibração do fio, sabe? Pelo peso que aquele inseto tinha e também pelo estrago que esse pode ter causado em sua teia. Bem, me peguei pensando sobre os danos já causados em minha teia... são tantas as vibrações que sinto a partir dela... elas ainda ressoam fortemente e mantêm vivos os meus instintos. Há um tempo atrás, tempo em que meu fio de vida já estava sendo traçado, as mulheres não possuíam os mesmos direitos dos quais estou

habituada. Sei das histórias de minhas avós e bisavós e sinto o quanto de sofrimento nelas tiveram. Quantos abusos, assédios e violências foram vividos. Mas todas elas também ressoam as árduas lutas que traçaram para permanecerem nesse fio da vida. E são essas lutas que recompõem os danos causados pelos grandes “insetos” que um dia tentaram e, ainda tentam, arrebentar nossa teia, desatar nossos laços e estraçalhar nossos fios. A cada batalha, novos fios são feitos e refeitos, cada vez mais fortes, já preparados e resistentes àquele grande inseto que tentou destruí-los. E assim nossa teia se cura, costura, e religa.

Apresentação: Esse artefato foi produzido a partir de uma narrativa autobiográfica, constituído de fotografias de todas as mulheres que teceram com as próprias mãos a minha vida. Acredito que estamos todas uma dentro das outras, coabitando uma mesma filha, mãe, avó.... assim como uma Matrioska, brinquedo artesanal russo, constituído por várias bonecas de madeira colocadas uma dentro das outras e que significa maternidade, fertilidade e amor. Uma referência artística que me inspirou foi uma música da artista Sofia Freire, chamada “Matrioska”. Somos interligadas por um cordão que nos “umbiliga”, forte o bastante para recriar a vida e curar qualquer ferida! (CARLOTA, 2019).

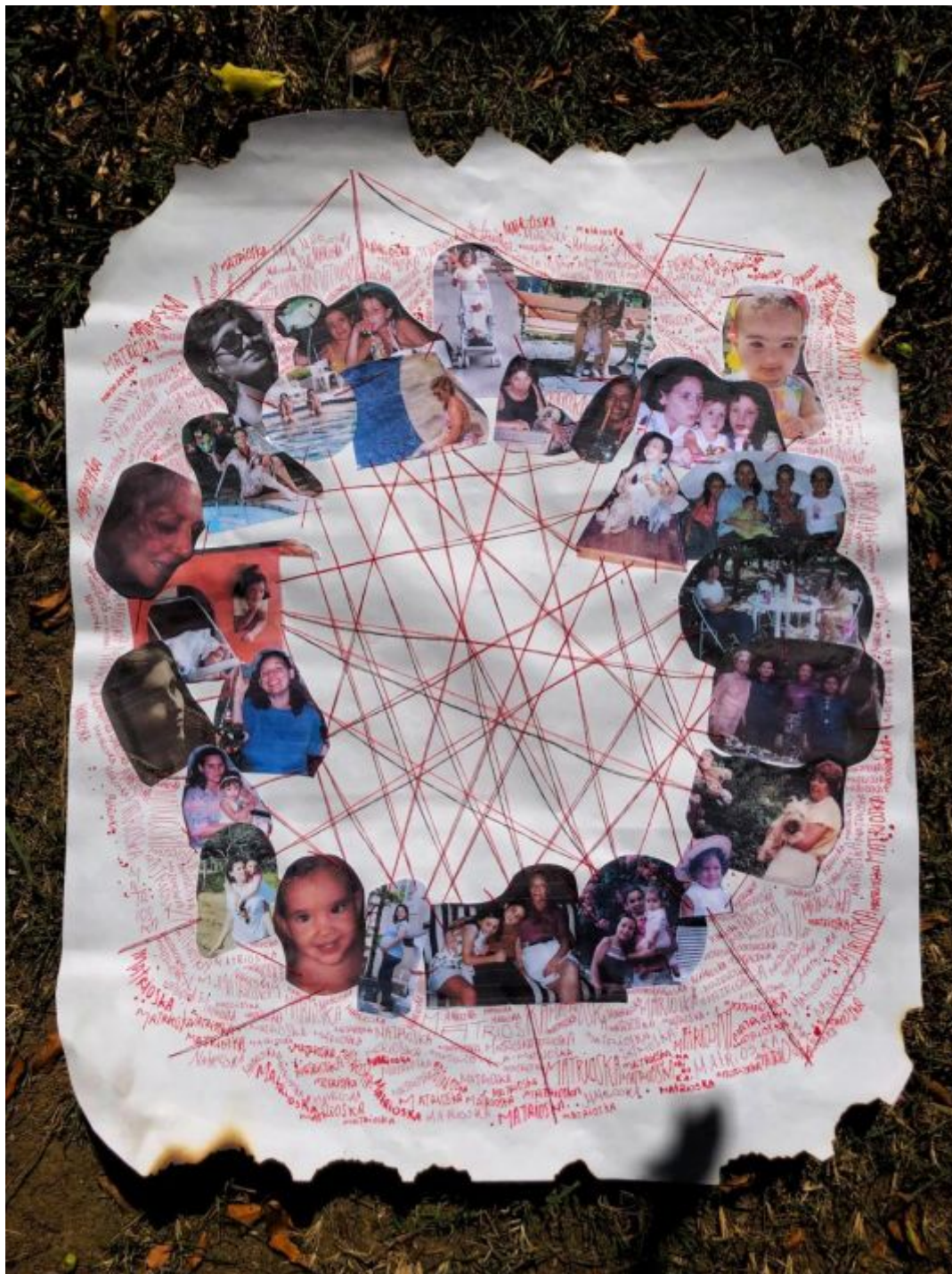


Imagem 25 – Carlota, Matrioska, 2019. Técnica mista.  
Fonte: A autora, 2019.





Imagem 26 – Carlota, Matrioska, 2019. Técnica mista.  
Fonte: A autora, 2019.



Imagem 27 – Carlota, Matrioska, 2019. Técnica mista.  
Fonte: A autora, 2019.

A imagem criada por Carlota nos apresenta um lugar autobiográfico que conta sobre “um desejo de lembrar – a memória, o passado – cruzado com um princípio de individuação, com as especificidades do eu que narra” (TVARDOVSKAS, 2015, p.118). Esse trabalho me fez recordar a poética “Antes da mulher”, 2015, da artista visual Karla Gonçalves, em que ela apresenta, através de imagens fotográficas, “resquícios de intimidade reinventadas, imagens/escritas de si, pistas autobiográficas e um corpo que emergiu no trânsito entre o público e o privado”, conforme conta. Em um contexto mais amplo, o trabalho dessa artista recorre às memórias do âmbito familiar para discutir conceitos hegemônicos sobre o feminino. Vejo aqui, uma problematização a objetificação do corpo feminino e as violências de gênero sofridas por mulheres.

A estudante Letícia de Melo (2019) contou sobre como foi desafiador para ela a etapa de criação de um artefato visual a partir de uma narrativa autobiográfica. Ela é estudante do curso de Artes Visuais na UFPE e, atualmente, participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. Nós temos algumas coisas em comum, sendo uma delas a insegurança em compreender nossas criações autobiográficas como uma possibilidade poética. Isso nos leva a pensar em como a tradição das Belas Artes, presente em nosso curso, pode provocar algumas marcas em nós (AGOSTINHO, 2016). Talvez por medo e insegurança, para algumas/alguns estudantes parece ser mais viável distanciar-se das suas inquietações cotidianas em projetos artísticos.

Letícia percebeu que novos significados surgiram para uma fotografia antiga do seu álbum de família. Neste sentido, o artefato criado por ela originou-se de uma vivência com as artes têxteis. Através da técnica de revelação sob tecido, a cianotipia, Letícia questionou os papéis sociais atribuídos aos gêneros, conforme relatou:

Quando procurava uma foto para revelar em processo de cianotipia em uma oficina, estranhei as fotos em que aparecia com minha mãe e pai, já que eles se separaram quando eu era muito pequena e ter pais que vivem juntos é uma realidade da qual não me recordo. Olhando mais atentamente, percebi nessa imagem como minha mãe me segura, enquanto meu pai segura a vela. Trago com essa foto e com esse gesto a questão de como, depois da separação dos meus pais (e de diversos outros casais com filhos) a responsabilidade da mulher-mãe continua, multiplica-se, enquanto o pai sai de casa e se contenta, muitas vezes em serem pais de fins de semana. Questiono como o papel da mulher-mãe como um ser imaculado, impassível de

erros, perpetua-se até hoje. Já o pai, igualmente responsável pelo concebimento da criança é, muitas vezes, delegado aos sorvetes aos sábados e aos passeios. O cuidado exclusivo das mães para com os filhos é uma questão a ser levada em conta para além do social, pois abrange o econômico e o cultural. Desde sempre, e para sempre, minha mãe vem me segurando. (LETICIA, 2019).



Imagem 28 – Leticia, sem título, 2019. Cianotipia.  
Fonte: A autora, 2019.

O relato de Leticia me fez revisitar questionamentos antigos, tais como: “quais enfrentamentos de uma mãe-solo? Quais os reais e possíveis encantamentos no processo de maternidade?” (AGOSTINHO, 2019, p.148). A sua fala é marcada por sentimentos intensos e, através da escrita sobre si, essa estudante elaborou e ressignificou o seu passado; assim, a autobiografia transmutou-se “em expressões de si mais ácidas e críticas” (TVARDOVSKAS, 2015, p.97). Diante disso, volto a pensar sobre o potencial transformador de nossos relatos, considerando que

“compartilhá-los nos faz pensar sobre como a intensidade desses sentimentos refletem em nosso corpo e na nossa vida” (AGOSTINHO, 2019, p. 148).

As histórias apresentadas nos mostram a potência das experiências pessoais nos processos de produção de conhecimentos, “demonstram binarismos entre público e privado, trazem à tona a queda de um ideal de masculinidade e de feminilidade” (BORRE, 2018, p. 39). Para Luana Tvardovskas (2015, p. 120) o privado/intimidade, como um recurso estético, pode ser compreendido enquanto “uma ficção de si voltada para o outro e não por um exercício solitário”. Como explica a autora:

Trata-se, portanto, de observar o uso desses fragmentos autobiográficos como uma prática cultural contemporânea, em que são elaborados desejos de escuta pelo outro, de compartilhar experiências e memórias, muitas vezes traumáticas, como resposta às pressões sociais, mas também às necessidades individuais internas (TVARDOVSKAS, 2015, p. 120).

No encontro entre Arte e intimidade podem ocorrer deslocamentos das práticas de subjetivação “do corpo (recalcado), do desejo (velado), da memória (silenciada) e a capacidade sensível ganha espaço” (TVARDOVSKAS, 2015, p. 122). Considerando a incompletude da nossa própria existência, contamos sobre ela, selecionamos fatos, priorizamos determinados aspectos da nossa vida e compreendemos que estamos em um processo de construção contínuo, não podendo visualizar como seremos no futuro ou rememorar com total clareza o passado (TVARDOVSKAS, 2015). Desse modo, aprendemos que criar a si mesmo permite misturar ficção e realidade onde “os elementos íntimos são expostos, parece-me, em um sentido singular, o de reinventar a si e ao mundo” (TVARDOVSKAS, 2015, p. 123).

## 4.2 PISTAS PARA SUBVERTER A HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA

Judith Butler (2003) nos indica possíveis caminhos sobre como subverter a “heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2003, p. 57) que controla e regula nossos corpos, sexualidades e desejos, além de destacar a importância de pesquisas que problematizam as categorias dos gêneros. A autora nos convida a ir além dos binarismos e fala sobre a performatividade dos gêneros. Desse modo, nossos questionamentos e ações no presente estudo não transitam apenas por questões relacionadas à mulher e, assim como Judith Butler (2003), buscamos bagunçar o gênero enquanto categoria fixa, por entendermos que:

a “unidade” do gênero é o efeito de uma prática reguladora que busca uniformizar a identidade do gênero por via da heterossexualidade compulsória. A força dessa prática é, mediante um aparelho de produção excludente, restringir os significados relativos de “heterossexualidade”, “homossexualidade” e “bissexualidade”, bem como os lugares subversivos de sua convergência e re-significação (BUTLER, 2003, p. 57).

Nessa direção, o estudante Rômulo contribui com nossos estudos, trazendo sua narrativa de gênero e vivências com o teatro de bonecos. Ele explicou que sentiu-se instigado pelas leituras das pesquisas realizadas por Judith Butler (2003) e pelo trabalho “Nascimento” (2019), da artista Angelica Tostes. Rômulo criou uma sereia transgênero, feita de tecido e relacionou questões de gênero e sexualidades ao universo das bonecas, dizendo “assim somos apelidados pela sociedade machista” – contou, referindo-se à condição de ser um “gay afeminado”.

Durante seu processo de criação poética, Rômulo questionou-se sobre “como seria uma sereia trans? Cabe ao universo infantil uma sereia trans? Por que sempre relacionamos a sereia ao universo infantil? Como poderia trabalhar numa linguagem infantil a identidade de gênero?”. E compartilhou suas produções:

## TATI E TOM

TOM

Era um menino azul ou um azul menino?  
Era azul anil.

Tinha o céu da boca, azul celeste.  
De dia quando abria a boca saiam raios de sol.  
De noite saiam estrelas e o luar.

Tinha os olhos azuis da cor da pedra água-marinha.  
O rosto azul bebê com sobrancelhas branquinhas iguais às nuvens.  
A boca parecia um barquinho azul índigo flutuando no ar.  
Os cabelos pareciam as espumas das ondas do oceano.  
Tom era conhecido como o menino azul ou o azul menino.

Era sereno como o dia amanhecendo.  
Às vezes era azul tempestade.

Quando sentia fome ficava azul pálido.  
A mãe logo trazia suas guloseimas prediletas.

Tom mudava de azul de acordo com o tempo, ficava azul em todas as suas gradações.

Nos dias tristes ficava azul chuvoso.

Nos dias alegres ficava azul turquesa.

Em dias de festa, Tom era da cor do céu sem nuvens com o sol alto.

Quando sentia saudades era azul acinzentado.

Gostava de comer algodão doce, na cor azul.

Sua brincadeira preferida era soltar pipa azul que se perdia no imenso azul do céu.

À noite fazia da lua seu balão e das estrelas vagalumes presos em um cordão.

Tom era poesia.

Pura magia!

Tinha a delicadeza de uma rosa e exalava perfume de lavanda.

Vivia azulando a vida.

Tom era infinita harmonia.

TATI

Era uma menina rosa ou uma rosa menina?

Era rosa cor de rosa.

Tinha o céu da boca, rosado.

De dia quando abria a boca saiam pétalas de flores.

De noite exalava perfume pelo ar.

Tinha os olhos da cor de um topázio rosado.

O rosto rosinha da cor da rosa mosqueta.

A boca parecia um coraçãozinho rosinha, palpitando apaixonado.

Os cabelos se perdiam nos laços de fitas rosados, de tão arrumados.

Tati era conhecida como a menina rosa ou a rosa menina.

Era singela como o flutuar dos polens das flores.

Às vezes era rosa arroxeadado.

Quando sentia fome ficava rosa pálido.

A mãe logo trazia suas frutinhas favoritas.

Tati mudava de rosa de acordo com o tempo, ficava rosa em todas as suas gradações.

Nos dias tristes ficava rosa apagado.

Nos dias alegres ficava rosa metálico.

Em dias de festa, Tati era a primavera.

Quando sentia saudades era rosa desbotado.

Gostava de comer maçã do amor, caramelizada e coberta de granulados rosa.

Sua brincadeira preferida era correr atrás de borboletas que perambulavam nos jardins.

À noite fazia da lua seu abajur e das estrelas flores incandescentes clareando o jardim do firmamento.

Tati era poesia.  
 Puro encantamento!  
 Tinha a delicadeza de uma rosa e exalava perfume de Gardênia.  
 Vivia roseando a vida.  
 Tati era um amor de menina.

## TOM E TATI

Era um menino azul ou um azul menino.  
 Era uma menina rosa ou uma rosa menina.  
 Cada um em seu quadrado, ambos eram poesias.  
 O menino azul e a menina rosa viviam numa rua qualquer.  
 Eram vizinhos.  
 Mas, nunca se encontraram. Nunca se esbarraram.  
 Viviam satisfeitos.  
 Cada um com seu direito.

Até que um dia, o menino quis ser rosa e a menina quis ser azul.  
 “Será que vai dar certo, essa troca de cor?”

E causou um buruçu na família de cada um deles.  
 Era a mãe gritando do lado, era o pai resmungando do outro...  
 Enfim, Tom e Tati ambos os questionaram:

- Por que azul menino?
- Por que rosa menina?
- E se fosse rosa menino?
- E se fosse azul menina?
- Deixaria de ser menino?
- Deixaria de ser menina?

A questão martelou, encucou, se estendeu por dias...  
 Enfim, as cores por acaso se encontraram e tiveram um longo diálogo.  
 Era azul pra lá  
 Era rosa pra cá  
 E as cores mudavam de lugar.  
 Um menino azul ou um rosa menino?  
 Uma menina rosa ou um azul menina?

Rosa menino?  
 Azul menina?  
 Menino azul?  
 Menina rosa?

No meio do diálogo, as cores se abraçaram:  
 O menino azul ficou rosado.  
 A menina rosa ficou azulada.  
 Ambos misturaram-se: Ficaram Roxeados.  
 Foi uma algazarra!  
 Um encontro amigável!  
 As cores se entenderam  
 Derrubaram o preconceito.  
 O menino rosa ou o rosa menino?  
 A menina azul ou o azul menina?

Não! O menino rosado e a menina azulada, aprenderam a não se preocupar com o que dizem e usam a cor que os agradam.  
 Os pais finalmente os entenderam e respeitaram seus direitos.  
 Era um menino rosado.  
 Era uma menina azulada.



Que se tornaram grandes amigos e hoje vivem ambos felizes.

Era Tom Rosa.

Era Tati Azul.

Juntos descobriram a liberdade da cor.



Imagem 29 – Rômulo, Sereia trans, 2019.  
Fonte: A autora, 2019.

Em conversas com o estudante Rômulo sempre costumávamos pensar quais possibilidades narrativas uma sereia trans presente no universo infantil poderia provocar. O trabalho de Rômulo desconfigura a ordem da heterossexualidade e provoca desordem nos conceitos de gênero, tão consolidados. Fui provocada por Rômulo a pensar que, apesar de desafiador, é possível criarmos novos espaços e possibilidades para se habitar o gênero, problematizar os binarismos e as dicotomias, desde a infância.

O estudante Pedro Henrique apresentou dois trabalhos baseados nas reflexões elaboradas no presente curso, relacionadas às suas experiências com questões de gênero e sexualidades, onde também questionou a heteronormatividade compulsória. A técnica escolhida por Pedro foi o bordado e em seu primeiro artefato apresenta uma figura feminina de braços abertos, em diálogo com o Cristo crucificado. Conforme relatou:

As duas obras, que não possuem título, se baseiam nos relatos apresentados nesta disciplina e reflexões sobre minhas experiências. Durante a realização das obras, não busquei influências específicas para a realização dos trabalhos apresentados, mas tive auxílio de amigas que bordam e me auxiliaram. Na primeira imagem, retratei uma figura feminina, de braços abertos, como se estivesse crucificada. Então, com o jogo de imagens entre o Cristo crucificado (ao fundo) e o bordado do corpo feminino (em primeiro plano), consegui realçar a ideia de que a mulher é altamente julgada, como num ato de crucificação (PEDRO, 2019).

Pedro também contou sobre as dificuldades surgidas em seu processo criativo, por ter sido sua primeira experiência com o bordado, mas acredita ter atingido “um resultado visualmente satisfatório”, por conta da sua dedicação. O estudante utilizou linhas, agulhas e tecidos para expressar o que desejava seu coração, relatou que enquanto criava seu artefato visual, pensamentos lhe surgiram, “refleti sobre as mulheres que bordavam incansavelmente em suas casas, a respeito do que elas pensavam, sobre suas dores e suas perspectivas. Será que suas únicas preocupações eram de acertar o ponto do bordado?”. Além disso, tramou reflexões sobre a condição social das mulheres, ao longo da história contada, onde muitas eram

“privadas de estudar, de pensar criticamente, somente tinham que seguir o que a sociedade machista esperava: ser uma dona de casa prendada”. E se deu conta que tais condições se perpetuam no tempo:

Hoje em dia, ainda percebemos incontáveis injustiças contra as mulherxs, mas graças ao feminismo e seu impacto social, cultural e político, muitas mudanças aconteceram e estão acontecendo. Dentre as questões pensadas a respeito desse contexto, deixo aos leitores alguns questionamentos: Como a prática do bordado e sua (re)existência demonstram uma maior consciência da mulhxr sobre as questões de identidade, afeto e lembrança? Como o bordado pode influenciar a arte e a sociedade nas questões de gênero e sexualidade? (PEDRO, 2019).

Os questionamentos apresentados pelo estudante citado anteriormente nos levam aos estudos elaborados por Preciado (2014), sobre o contrato contrassexual, que nos convida a pensarmos criticamente sobre as diferenças de gênero e sexualidades enquanto um “produto do contrato social heterocentrado”. Segundo o autor, esse contrato social é baseado em uma única perspectiva de mundo, a heteronormatividade, que disciplina e normatiza os corpos. Preciado (2014) entende que o nosso gênero e a maneira como vivenciamos a nossa sexualidade não podem ser definidos como algo natural e, por isso, estável, fixo. Assim, propõe um contrato contrassexual, no qual os sujeitos são reconhecidos para além dos conceitos biológicos sobre mulher, homem e sexualidade. Conforme explica:

No âmbito do contrato contrassexual, os corpos se reconhecem a si mesmos não como homens ou mulheres, e sim como corpos falantes, e reconhecem os outros corpos como falantes. Reconhecem em si mesmos a possibilidade de aceder a todas as práticas significantes, assim como todas as posições de enunciação, enquanto sujeitos, que a história determinou como masculinas, femininas ou perversas. Por conseguinte, renunciam não só a uma identidade sexual fechada e determinada naturalmente, como também aos benefícios que poderiam obter de uma naturalização dos efeitos sociais, econômicos e jurídicos de suas práticas significantes (PRECIADO, 2014, p. 21).

Corpos falantes transbordam os conceitos dicotômicos sobre ser homem/ser mulher, pois se transformam, questionam as normas que regulam nossos comportamentos, se pretendem não disciplinados. Assim, buscam escapar do controle estabelecido pela heteronormatividade e dos vínculos que determinam

nossas interações sociais, mesmo antes do nascimento, garantindo certo equilíbrio e harmonia à nossa vida cotidiana. Rompê-los significa provocar desarmonia, desequilíbrio e instabilidade em nossas relações familiares, em âmbitos de ensino e de trabalho.

Por exemplo, a crucificação é compreendida, historicamente, como um método de penalidade através da morte e foi uma metáfora utilizada pelo estudante Pedro para refletir sobre as opressões de gênero sofridas por mulheres. Corpos indisciplinados, rebeldes, eram pregados numa cruz e ficavam ali por várias horas, dias até morrerem por asfixia. A obra do estudante desorganiza a heteronormatividade, ferindo o contrato social heterocentrado. Também faz pensar que estamos sujeitos à “crucificação” como forma de punição. Enquanto professora desse grupo de estudantes, percebi que é mais tranquilo caminhar sendo uma professora de Artes Visuais dócil e conformada, evitando situações conflitantes. Todavia, cada vez mais, compreendo a necessidade de promover transformações significativas no âmbito tradicional do ensino das Artes Visuais, superando medos ligados às minhas subjetividades.

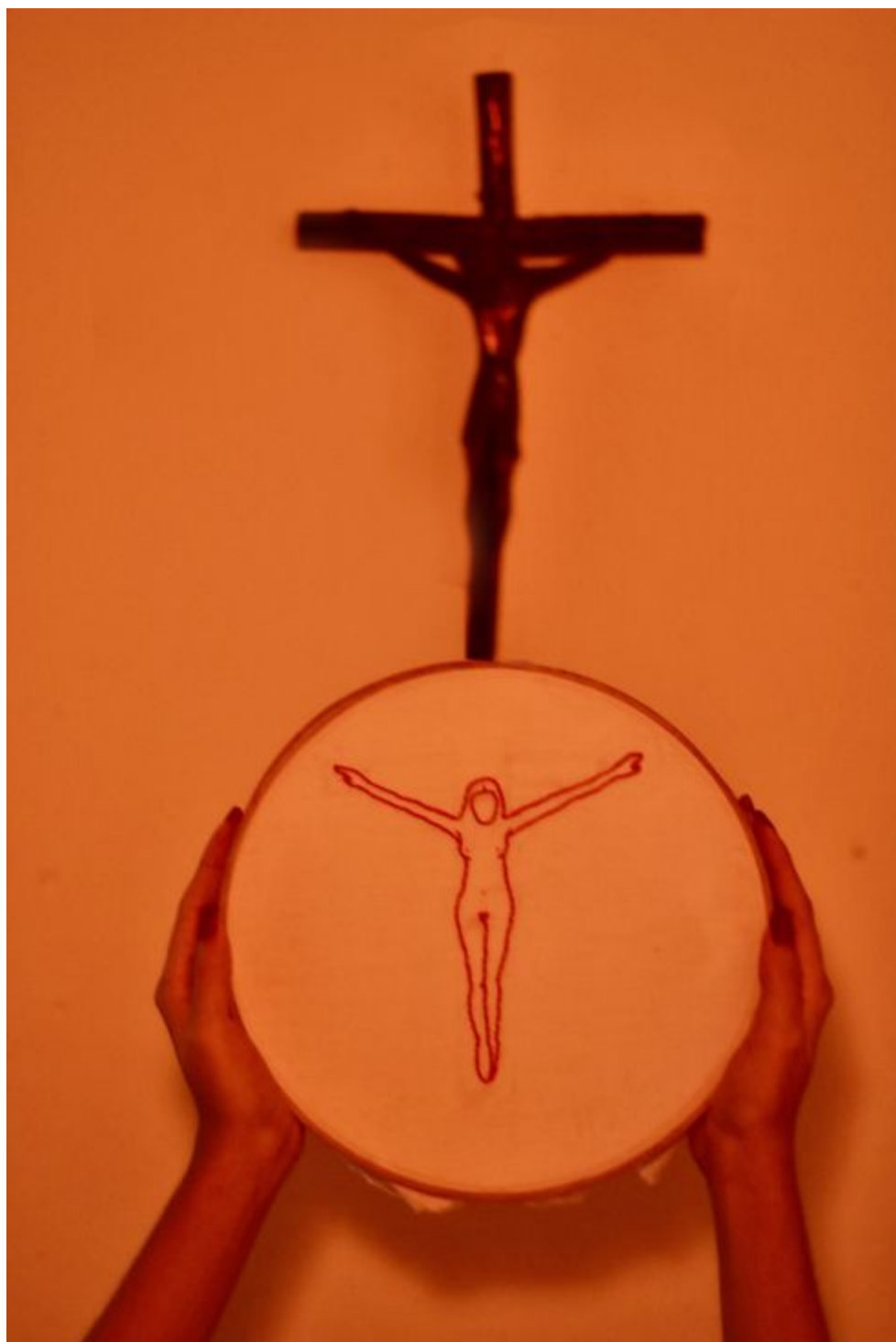


Imagem 30 – Pedro, sem título, 2019. Bordado.  
Fonte: A autora, 2019.

No segundo artefato visual, Pedro apresentou um autorretrato “enforcado por uma mão e que, ao mesmo tempo, se une a uma corda. Tanto as cores do bordado, como o tom azulado utilizado nas fotografias para o registro, realçam essa ideia de morte, tristeza”. Através do bordado, o estudante compartilhou suas dores e medos por conta da sua orientação sexual. Ele utilizou o bordado, prática compreendida socialmente como “coisa de mulher”, para contar das suas inquietações relacionadas ao gênero e sexualidades. Também contou que, por vezes, é condenado por parte da sociedade e jogado à margem, o que lhe causa “dores insuportáveis, aquelas que sufocam até a morte” – afinal, é asfixiante não poder ser quem desejamos, sem culpas e sofrimentos. As opressões de gênero e sexualidades, por vezes, parecem irreversíveis, e, para Pedro, aceitá-las é como morrer, conforme contou:

A partir desta narrativa, mostro que os problemas estão em um nível tão alto, que chegam a sufocar, não havendo escapatória para “o fim”. O semblante quase inexpressivo ressalta a ideia de aceitação da situação, por não conseguir reverter o que está acontecendo. Muitas vezes me senti sufocado pelos problemas. Muitos queriam me apertar o pescoço ou desejar minha morte. Minha orientação sexual sempre foi um trampolim para vários acontecimentos nesse sentido. Era odiado por ser quem eu sou. Tento trazer uma reflexão sobre como a vida de um LGBTQI+ é também carregada de sofrimentos, cicatrizes, perseguições. (PEDRO, 2019).

Ao visualizar as imagens feitas por Pedro, percebemos como a heteronormatividade compulsória pode nos atingir violentamente. Talvez, aceitar o “contrato social heterocentrado” (PRECIADO, 2014, p. 21) seja mais fácil, mas seria como deixar morrer o que nos move e nos faz feliz, aquilo que verdadeiramente somos. Os relatos e as imagens feitos por tais estudantes são carregadas de sentidos diversos e dialogam com os estudos elaborados por Preciado (2014) sobre a contrassexualidade; elas nos provocam a pensarmos corpos que situam-se “fora das oposições homem/mulher, masculino/feminino, heterossexualidade/homossexualidade” (PRECIADO, 2014, p. 22).



Imagem 31 – Pedro, sem título, 2019. Bordado.  
Fonte: A autora, 2019.



Segundo os estudos desenvolvidos por Preciado (2014), a categorização dos gêneros em homem e mulher é uma maneira de dominação heteronormativa que “reduz o corpo a zonas erógenas em função de uma distribuição assimétrica de poder entre os gêneros (feminino/masculino)” (PRECIADO, 2014, p. 25). Diante da diversidade de modos de ser, reduzir-nos ao nosso sexo biológico é limitarmo-nos a uma única versão de realidade, deixando à margem outras possibilidades de ser e vivenciar a sexualidade.

Preciado (2014) nos convida a abandonarmos os termos masculino e feminino, pois, segundo o autor, devemos adotar novas denominações que transbordam as margens limitantes dos gêneros historicamente construídos. Trata-se de trazer ao centro de nossas práticas discursivas e de ensino das Artes Visuais os corpos indefinidos. Tal pensamento nos leva ao entendimento sobre a performatividade de gênero explorado por Judith Butler (2003) em seus estudos sobre a *Teoria Queer*.

O modelo de Contrato Contrassexual desenvolvido por Preciado (2014) objetiva pensar outras possibilidades de resistência ao “sistema heterocentrado naturalizado” (PRECIADO, 2014, p. 44). E ao resgatarmos os estudos desenvolvidos por Judith Butler (2003), percebemos que ambos nos provocam a ressignificar os corpos, gêneros e as sexualidades. Tais estudiosos assumem uma postura política em suas pesquisas, buscando desestabilizar os conceitos normatizadores dos gêneros e das sexualidades pelos quais somos, cotidianamente, regulados.

Falar sobre sexualidades subversivas atreladas ao ensino das Artes Visuais é desafiador quando a homossexualidade é compreendida, por grande parte da sociedade, como “um acidente sistemático produzido pela maquinaria heterossexual, e estigmatizada como antinatural, anormal e abjeta em benefício da estabilidade das práticas de produção do natural” (PRECIADO, 2014, p. 30). No entanto, é necessário questionarmos a marginalização das diferenças no espaço escolar, para que, cada vez menos, nossas/os estudantes sintam-se sufocadas/os pelas opressões de gênero, sexualidades, raça, etnia, questões geracionais, corpos dissidentes.

As narrativas de Rômulo e Pedro falam sobre corpos dissidentes. Os estudantes compartilharam suas vivências relacionadas ao gênero e sexualidades e desacomodaram versões de realidades tão consolidadas no âmbito familiar, acadêmico e das Artes Visuais. As duas poéticas me fizeram pensar em como é importante e significativo ouvir as/os nossas/os estudantes, pensando “quais

realidades/narrativas ficaram de fora deste contexto? e quais os embates e as dificuldades que a abordagem de tais temáticas atravessam nos âmbitos educativos” (BORRE, 2018, p. 63).

Ao iniciar minha trajetória como professora pesquisadora através do PIBIC (2015-2016) e do meu Trabalho de Conclusão de Curso (2016), eu não conhecia muito sobre as formas de poder, sobre as produções artísticas de mulheres, feministas e da comunidade LGBTQI+; nem a respeito dos marcadores sociais da diferença, tais como sexualidades, corpo, raça, etnia e classe social. No decorrer do presente estudo, dediquei-me a aprofundar minhas discussões em relação a tais noções e agregar novos conhecimentos, tais como os relacionados à abordagem *queer*, poéticas do corpo e às representações de gênero e sexualidades.

Mergulhei em um referencial teórico ligado aos Estudos Feministas, à Educação da Cultura Visual e à formação docente, objetivando compreender como aconteceram as práticas artístico-pedagógicas durante o curso de extensão “Arte, gênero e sexualidades” e suas reverberações nos processos de formação inicial de professoras/es de Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco. Assim, foi possível questionar os cânones eurocêntricos e patriarcais da história das Artes Visuais e seus processos de ensino; problematizar-me enquanto mulher, professora, artista e pesquisadora; bem como, criar um espaço que viabilizou a construção de novas vozes dotadas de singularidades e de riquezas narrativas.

Inicialmente, busquei contextualizar e problematizar questões relacionadas ao gênero e às sexualidades no ensino das Artes Visuais. Ao meu ver, tal estruturação configura-se como um convite à/ao leitora/r a familiarizar-se e entender como os movimentos feministas se constituem ao longo da história e a conhecer algumas mulheres artistas que protagonizaram rupturas significativas com visualidades comuns.

Mergulhei em minhas próprias práticas artístico-pedagógicas no curso de extensão “Arte, gênero e sexualidades”, a fim de investigar as práticas artístico-pedagógicas de professoras/es de Artes Visuais em formação inicial, a partir de enunciados de gênero e sexualidades. Assumi a posição de artista/professora/pesquisadora em constante diálogo com a professora Luciana Borre e com as tutoras Mariana Albuquerque e Geni de Souza. Recorri aos nossos processos de mediação na sala de aula virtual, buscando explicá-los e compreendê-los. Assim, valorizo as vivências cotidianas e as inquietações, bem como os conhecimentos prévios, apresentadas pelas/os estudantes, como dispositivo para construção de conhecimentos significativos .

No capítulo dois pensei os possíveis desdobramentos da Educação da Cultura Visual na formação de professoras/es de Artes Visuais, através de provocações significativas ocorridas durante o curso de extensão. Articulando conhecimentos da Educação da Cultura Visual e formação de professoras/es, valorizamos e refletimos criticamente sobre as visualidades relacionadas ao gênero e às sexualidades, apresentadas pelas/os estudantes, e ampliamos seus repertórios visuais. Tais reflexões possibilitaram compreender como as visualidades podem afetar as experiências sociais das/os educandos e ampliar as suas maneiras de ver e pensar o mundo.

Tenho algumas pistas sobre possíveis caminhos na formação de professoras/es de Artes Visuais para questões de gênero e sexualidades. Sendo uma delas o investimento em processos artístico-pedagógicos por meio de narrativas autobiográficas como estratégia para produção de novos conhecimentos.

O campo das Artes Visuais é marcadamente político e, por vezes, excludente. Pensando as políticas da estética hegemônica, compreendi que enquanto professora desta área, estava ocupando um papel diferente nas relações de poder. Assumir uma postura autorreflexiva em nossas ações nos possibilitou provocar “rupturas nas configurações dos espaços e tempos do ver e do dizer” (AGUIRRE, 2011, p. 73).

Desse modo, e objetivando atender às demandas estabelecidas pelo terceiro objetivo da pesquisa, busquei acolher as histórias de vida das/os estudantes que participaram do curso de extensão, valorizando-as. Assim, investi nas narrativas artísticas e autobiográficas dessas/es futuras/os professoras/es de Artes Visuais, como um possível caminho a seguir na formação docente para questões relacionadas ao gênero e sexualidades. Além disso, provocamos o protagonismo das/os estudantes como produtoras/es de imagens.

Inicialmente, eu tinha certo medo e receio quanto aos meus desejos relacionados à pesquisa desenvolvida, não acreditava que seria capaz – desacreditava do meu potencial. Por vezes, pensei em desistir ou apenas guardar todos esses desejos em uma gaveta, para retomá-los em outro momento. Nelson Mandela (2020) acreditava na liberdade dos pensamentos acima de tudo. Do que adianta tirarmos a venda dos olhos para enxergar, mas manter a nossa mente aprisionada? No entanto, é muito mais complexo do que imaginamos. Em 2016 escolhi tirar a venda dos meus olhos. Desejei voar. Mas só agora compreendi os

ensinamentos de Mandela. Tirei a venda dos olhos, mas a minha mente permaneceu aprisionada.



Imagem 32 – Priscila, sem título, 2016. Fotografia.  
Fonte: A autora, 2016.

Segui questionando a minha capacidade de voar, guardando meus sonhos em gavetas e fazendo críticas ferozes sobre mim mesma. Enquanto mulher, desejo ser livre por inteira, e como professora, sonho trilhar um caminho que busque promover uma educação emancipadora, abrindo “espaços de visibilidade e identidade, assim como de reconsiderar os objetivos da emancipação política a partir da perspectiva da capacitação, mais do que pela conscientização” (AGUIRRE, 2011, p. 73). Penso humanizar cada vez mais os processos de ensino e aprendizagem nas

Artes Visuais e, em constante diálogo com a vida, repensar minhas práticas artístico-pedagógicas.

Um dado importante e significativo apresentado nesse estudo refere-se aos preceitos éticos de pesquisas, envolvendo questões específicas de gênero e sexualidades. Todas/os as/os colaboradoras/es do estudo apresentado estavam abertas/os ao compartilhamento de suas histórias pessoais durante as aulas e, inicialmente, desejavam que suas narrativas estivessem presentes nesse texto. No entanto, quando o enviei para que lessem e/ou revisassem sua autorização prévia, percebi que nem todas/os desejavam que os relatos se tornassem públicos e/ou identificados. Nesses casos, aprendi que muitos/as estudantes desejam falar, estudar e entender sua formação pedagógica para gênero e sexualidades, mas, não desejam ser identificadas/os e/ou reconhecidas/os como participantes de estudos como estes.

Foi uma experiência singular protagonizar uma ação pedagógica fora do espaço educacional habitual, e também desafiador. Percebo o crescimento da oferta de cursos para formação de professoras/es na modalidade à distância e a carência de reflexões críticas sobre como ocorrem os processos formativos nesta modalidade. Meu arcabouço teórico a respeito disso ainda é limitado, porém venho buscando cada vez mais compreendê-lo para me aprimorar profissionalmente.

Para mim, a experiência de desenvolver uma pesquisa tendo como objeto de estudo um curso na modalidade a distância pode falar sobre deslocamentos e desdobramentos pouco explorados no campo da formação docente. Trata-se de um campo em expansão e reconheço o potencial transformador desta modalidade de ensino, bem como a relevância de nos apropriarmos nele e tecermos reflexões acerca do seu uso no campo da educação em Artes Visuais.

Deslocar-se, nesse sentido, significou dar novos direcionamentos às relações aprender/ensinar no campo das Artes Visuais. Atravessando espaços geográficos, afetivos e as subjetividades, foi possível pensar como são diversas as possibilidades de desdobramentos do presente estudo. Para encaminhamentos futuros, desejo permanecer investindo em processos de ensino e aprendizagem na modalidade à distância, como um novo jeito de ensinar e produzir conhecimentos no campo das Artes Visuais. Ainda me instiga pesquisar e avaliar as seguintes questões: como os processos de ensino e aprendizagem na modalidade a distância podem atuar na democratização dos conhecimentos relacionados às temáticas de Arte, gênero e

sexualidades? Quais os possíveis desdobramentos da Educação à Distância na formação de professoras/es de Artes Visuais? De que maneira a Cultura Visual atua na provocação de tais deslocamentos?

Diante de tais constatações, compreendo a modalidade de ensino a distância como uma possibilidade de pensar o futuro das universidades e seus cursos de formação de professoras/es, animando um novo jeito de construir/reconstruir os saberes no campo das Artes Visuais.

AGOSTINHO, Priscila Ferreira. **Cartas de Priscila**: formação de professores/As de Artes Visuais para questões de gênero e sexualidades. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Artes Visuais) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

AGOSTINHO, Priscila Ferreira et al. "menina só brinca com menina e vice-versa" um olhar sobre discriminações de gênero e sexualidades na sala de aula". **Anais XII CONAGES...** Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/18755>>. Acesso em: 06/09/2020 14:36.

AGOSTINHO, Priscila Ferreira et al. Cartas: Para pensar gênero e sexualidades na Arte/Educação. **Anais V Diálogos Internacionais em Artes Visuais; II Encontro Regional da ANPAP Nordeste**. Editora UFPE, 2016, p. 306-318. Disponível em: <[https://issuu.com/lucianaborre/docs/anais\\_v\\_dialogos\\_internacionais.com](https://issuu.com/lucianaborre/docs/anais_v_dialogos_internacionais.com)>. Acesso em: 22/10/2020.

ABREU, Carla de. Imagens que não afetam: Questões de gênero no ensino da arte desde a perspectiva crítica feminista e da Cultura Visual. **Anais 24º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Santa Maria, 2015. Disponível em: <[http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s12/carla\\_de\\_abreu.pdf](http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s12/carla_de_abreu.pdf)>. Acesso em: 06/09/2020 14:20.

BADIA, A.; MONEREO, C. Ensino e aprendizado de estratégias de aprendizagem em ambientes virtuais. In: COLL, C.; MONEREO, C. (org.). **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 311-328.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber, 2007.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

BITTENCOURT, Naiara Andreoli. Movimentos Feministas. **Revista InsSURgênci**, v. 1, n. 1, jan/jun 2015, p. 198-210.

BORRE, Luciana. Cultura Visual: Travessias, Provisoriedades e Encontros em Processos de Ensinar e Aprender. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: Aprender... Pesquisar... Ensinar...** Santa Maria: Editora UFSM, 2015, p. 111-131.



BORRE, Luciana. **Cultura Visual, Gênero e Sexualidades nas Salas de Aula**. Recife: Editora UFPE, 2016.

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

BORRE, Luciana. **Tramações**: cultura visual, gênero e sexualidades. Recife: Ed. do Autor, 2018.

BORRE, Luciana. **Tramações II**: sobre visualidades em queda. Recife: Editora UFPE, 2019.

BORBA, Ingrid. Desalinhos. In: BORRE, Luciana (Org.). **Tramações II: visualidades em queda**. Recife: Editora UFPE, 2019, p. 63-78.

BOUGHTON, Doug. Avaliação: da teoria à prática. In: BARBOSA, Ana Mae (Orgs.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 375-387.

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

CABRAL, Valéria Fabiane Braga Ferreira. Investigação docente na formação de professores/as, **Anais do 26º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Campinas, 2017, p. 770-782. Disponível em: [http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/EAV/26encontro\\_\\_\\_\\_\\_CABRAL\\_Val%C3%A9ria\\_Fabiane\\_Braga\\_Ferreira.pdf](http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/EAV/26encontro_____CABRAL_Val%C3%A9ria_Fabiane_Braga_Ferreira.pdf)>. Acesso em: 22/10/2020 22:01.

CLEMENTINO, Ana Maria; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Novos sujeitos docentes e condições de trabalho: a educação em tempo integral. In: MELO, Savana Diniz Gomes; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Sindicalismo docente: desafios e perspectivas**. Camaragibe/PE: CCS Gráfica e Editora, 2014, p. 427-447.

DUCAN, Paul. Conceitos Chave da Educação para a Cultura Visual. **Revista Imaginar**, n. 52, jan. 2010, p. 7-13.

DUCAN, Paul. Por que a Arte-Educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 15-30.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: licenciaturas, currículos e políticas. **Movimento Revista de Educação do Programa de pós-graduação faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense**, Niterói, n. 2, p. 2-18. 2015.

HAMPEL, Alissandra. "**A gente não pensava nisso...**": Educação para a Sexualidade, Gênero e formação docente na Região da Campanha/RS. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 31-50.

HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2015, p.14-36.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: uma proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Processos & Práticas de pesquisa em Cultura Visual & Educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p.77-95.

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

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

Instituto Brasileiro de Informação de Ciências e Tecnologias – IBICT. Disponível em: <http://www.ibict.br/Acesso:22/10/2020>.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553. 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 1ª ed. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

MANDELA, Nelson. **Longa Caminhada até a liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Alta Books, 2010.

MARTINS, Raimundo. Visão, Visual e Visualidade: Conceitos em trânsito. In: CAMPELLO, Sheila Maria Conde Rocha; GUIMARÃES, Leda Maria de Barros (Orgs). **Módulo 28 – projeto interdisciplinar de ensino e aprendizagem 2**. Brasília: Editora Ltda, 2011, p. 09-36.

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

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Encontros com sensibilidades em saudáveis desequilíbrios da razão: atos e processos de aprender, pesquisar e ensinar. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: aprender... pesquisar... ensinar...** Santa Maria: Editora UFSM, 2015, p. 133-146.

MOMOLI, Daniel Bruno. **Docência em arte no sudoeste do Paraná: escritas e cicatrizes da formação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro de. Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. Sexualidad, Salud y Sociedad: **Revista Latinoamericana**. n° 2, 2009, p. 121-161.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. A formação inicial do professor de artes visuais: o caso da Universidade Federal de Santa Maria. In: XVII Congresso da Federação de Artes Educadores do Brasil, 2008, Florianópolis. **Anais do XVII Confaeb e IV**

**Colóquio sobre o Ensino de Arte.** Florianópolis: Editora da UDESC, 2008. v. 1. p. 1-15.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Por uma abordagem narrativa e autobiográfica: os diários de aula como foco de investigação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos.** Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 173-190.

PEREIRA, Alexandre Adalberto. Imagens e identidades: diversidade sexual no ensino de arte multicultural. **Anais do 21º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas.** Rio de Janeiro/RJ, 2012. Disponível em: <[http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio12/alexandre\\_pereira.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio12/alexandre_pereira.pdf)>. Acesso em: 06/09/2020 15:50.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set/dez. 2005.

PRECIADO, Paul. **Manifesto contrassexual:** práticas subversivas de identidade sexual. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

RAMOS, Kátia Maria da Cruz. **Pedagogia Universitária:** um olhar sobre um movimento de institucionalização de ações de actualização pedagógico-didáctica como espaço de reflexão sobre a profissionalidade docente universitária. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia e de Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Portugal, 2008.

RAMOS, Hugo Garcia Souza. **Gênero e sexualidade em cartaz na formação de professoras/es.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

RICHTER, Ivone Mendes. A formação do professor de Artes Visuais em uma perspectiva internacional: implicações para o ensino de arte no Brasil. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das Artes Visuais.** Santa Maria: Editora UFSM, 2014, p. 37-49.

VICTORIO, Aldo. A utopia íntima da Educação na cidade-tudo: Cultura Visual e a formação em Artes Visuais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos.** Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 191-208.

VUOLA, Elina. Questões teóricas e metodológicas sobre gênero, feminismo e religião. In: ROSADO, Maria José (org). **Gênero, feminismo e religião.** Rio de Janeiro: Garamond, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 142-155, jan./abr. 2009.

SILVA, Gisele Costa Ferreira da. Quem quer ser professora/r de artes visuais? Um estudo em busca de 'alucinações' subjetivas. **Anais do 22º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Belém/PA, 2013. Disponível em:

<<http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/simposios/05/Gisele%20Costa%20Ferreira%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 06/09/2020 15:57.

SOUZA, Bruno Barbosa de. **Os discursos de Gênero e Sexualidade na Formação de Professoras/es**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

SUFRAGISTAS, As. Direção de Sarah Gavron. Reino Unido: Universal Pictures, 2015. 1 vídeo (106 min.). Publicado pelo canal Tá logado?! Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VTTY39nxGc4>>. Acesso em: 22 de out. 2020.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TOURINHO, Irene. Retomando um tema delicado: avaliação e ensino de arte. **Anais 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Bahia, 2010. Disponível em: <[http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/irene\\_maria\\_fernandez\\_silva\\_tourinho.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/irene_maria_fernandez_silva_tourinho.pdf)>. Acesso em 14/09/2020 21:09. p. 2094-2106.

TVARDOVSKAS, Luana Saturnino. **Dramatização dos Corpos: Arte Contemporânea e crítica feminista no Brasil e na Argentina**. São Paulo: Intermeios, 2015.

## ANEXO A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pensando os conceitos éticos atrelados à pesquisa científica envolvendo pessoas e histórias de vida no Ambiente Virtual de Aprendizagem, onde ocorreu curso de extensão “Arte, gênero e sexualidades”, havia uma aba informativa falando sobre a pesquisa desenvolvida. Ela explicava às/aos participantes que o referente componente curricular eletivo tinha como proposta compor a pesquisa de mestrado **“Só busquei registrar o meu peito, da minha maneira: Narrativas poéticas e autobiográficas na formação de professoras/es de Artes Visuais para questões de gênero e sexualidades”**, de minha autoria, desenvolvida junto ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Luciana Borre.

As/os colaboradoras/es tiveram conhecimento da questão central da pesquisa, bem como dos objetivos específicos. Ficaram cientes de que os registros imagéticos e escritos produzidos durante o curso seriam utilizados na produção de dados da investigação citada, sendo utilizados para fins acadêmicos e sem qualquer finalidade monetária. Assim, ao participar do curso, as/os estudantes estariam automaticamente colaborando com a investigação. No entanto, foi garantido que o consentimento poderia ser retirado a qualquer momento, sem que isto levasse a qualquer penalidade, sendo necessário apenas registrar sua intenção através do fórum “tira dúvidas”.

Além disso, durante o processo de finalização da dissertação foi feito contato com todas/os participantes citadas/os no decorrer do texto, via e-mail e WhatsApp, para confirmar a autorização do uso dos dados na pesquisa. Antes da divulgação do trabalho, desejei também consultá-las/os em relação à utilização dos seus nomes verdadeiros e comuniquei que poderiam utilizar nomes fictícios, assim as identidades seriam preservadas. Para isso, foi enviado o arquivo da versão final da dissertação, onde cordialmente solicitei das/os colaboradoras/es que confirmassem, ou não, se eu poderia divulgar os seus relatos/imagens.

Ao reler as informações finais da dissertação uma participante solicitou que o seus dados fossem retirados da pesquisa e outra optou por preservar a sua identidade e imagens. As/os demais colaboradoras/es confirmaram a participação e a autorização do uso de seus relatos/imagens, além disso enfatizaram o desejo de que seus nomes verdadeiros fossem utilizados.

• Linguagem agressiva ou desrespeitosa;  
 • Fazer comentários pejorativos/agressivos (caso apareçam serão imediatamente removidos);  
 • Acessar os conteúdos disponíveis fora do prazo estabelecido no cronograma.

## Pesquisa

A proposta deste componente curricular eletivo compõem a pesquisa de mestrado "Poéticas ameaçadoras: gênero, sexualidades e formação de professores/as", de Priscila Ferreira, em desenvolvimento junto ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Luciana Borre. Busca-se pensar a formação de professores/as do curso de licenciatura em Artes Visuais na UFPE para questões de gênero e sexualidades através da Educação da Cultura Visual. A questão que norteia esse estudo é: quais as possibilidades discursivas para questões de gênero e sexualidades com estudantes do curso de licenciatura em artes visuais na UFPE? Quero compreender como acontece a formação destes/as estudantes para questões de gênero e sexualidades e refletir sobre a identidade docente através de conexões autobiográficas. Os registros imagéticos e escritos deste curso/disciplina serão utilizados na produção de dados da investigação citada, sendo utilizados para fins acadêmicos e sem qualquer finalidade monetária. A identidade dos participantes não será revelada. Qualquer dúvida pode ser esclarecida no fórum "tira dúvidas". Ao participar deste curso/disciplina você estará automaticamente colaborando com a pesquisa. No entanto, é garantido que você pode retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade, sendo necessário apenas registrar sua intenção no mesmo fórum.

Última atualização: terça, 20 Ago 2019, 14:20

◀ Avisos

Seguir para...

TIRA DÚVIDAS ▶

Imagem 33 – *print screen* do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado as/aos participantes do “curso de extensão EAD: Arte, gênero e sexualidades”.

Fonte: A autora, 2019.