



AS ENTRELINHAS NARRATIVAS E POÉTICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS

THE NARRATIVE AND POETICAL LINES OF TEACHER TRAINING IN VISUAL ARTS

Ingrid Borba de Souza Pinto Domingos¹

Luciana Borre Nunes²

Associado/a/e ANPAP: Sim

RESUMO

O presente artigo é parte da dissertação de mestrado “Alinhavar: Poéticas Têxteis e Narrativas Docentes sobre a Formação Inicial em Artes Visuais”, desenvolvida no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. Sob o aporte da Pesquisa Autobiográfica e da abordagem A/r/tográfica, investiguei e criei sentidos para a docência artista, por meio de partilhas com cinco estudantes de artes visuais em processo de formação inicial. Tive por caminhos interpretativos as reflexões teóricas sobre o Saber-Fazer Docente (TARDIF, 2002) e os Processos de Criação (OSTROWER, 2014) para perceber que a construção de sentidos da docência artista pode ser baseada na narratividade poética.

PALAVRAS-CHAVE

Pesquisa Narrativa A/r/tográfica. Processos de Criação. Formação Docente. Artes Visuais.

ABSTRACT

This article contains parts of the results of the master's thesis “Alinhavar: Poéticas Têxteis e Narrativas Docentes sobre a Formação Inicial em Artes Visuais”, developed by the Associated Postgraduate Program in Visual Arts UFPE/UFPB. Under the support of Autobiographical Research and the A/r/tographic approach, I investigated and created meanings for artist teaching, through poetic and autobiographical sharing with five visual arts students in the process of initial training. I had as interpretative paths, a theoretical reflection on Teaching Know-How (TARDIF, 2002) and Creation Processes (OSTROWER, 2014) to realize that the construction of meanings of artist teaching can be based on poetic narrativity.

KEYWORDS

A/r/tographic Narrative Research. Creation Processes. Teacher Training. Visual Art



As Entrelinhas Narrativas da Formação Docente

Como um processo de criação têxtil pode cartografar as narrativas da formação docente em Artes Visuais? E quais os sentidos posso encontrar ao partilhar minhas narrativas poéticas com outras/os docentes em formação? Estas duas questões estiveram presentes na realização dos procedimentos metodológicos da investigação de mestrado *“Alinhavar: Poéticas Têxteis e Narrativas Docentes sobre a Formação Inicial em Artes Visuais”*.³ Dessa forma, esse artigo apresenta os resultados dessa investigação, especificamente os compartilhamentos e aprendizagens com cinco estudantes do curso de Graduação em Artes Visuais - licenciatura - da UFPE.

Criei relatos têxteis por meio do bordado e enviei para cada estudante em um envelope com linhas, agulhas, tecidos e instruções para que pudessem intervir como desejassem. Depois, pedi que retornassem a peça com um momento de conversa e/ou troca de relatos. Tal ação de troca visava descobrir quais os sentidos sobre a docência artista eu poderia encontrar/construir ao compartilhar narrativas autobiográficas com professoras de artes visuais em processo de formação inicial. Diante da troca preferi chamar os caminhos interpretativos de “entrelinhas” narrativas.

Todos esses procedimentos foram analisados em consonância com as discussões teórico-práticas de (TARDIF, 2002) que apontou como se constroem os saberes e a formação profissional dos docentes; (DIAS; IRWIN, 2013) que mostram as possibilidades de construção de pesquisa e de prática docente em artes a partir da abordagem a/r/tográfica e; (MARTINS; TOURINHO, 2013) para observar como a cultura visual aliada as abordagens a/r/tográficas propõe modos de pesquisar.

A poética artística que conduziu a pesquisa desenvolveu-se a partir da prática com as artes têxteis, especificamente o bordado livre, que caracterizou aspectos materiais, simbólicos e autobiográficos que uniram caminhos entre pesquisa, prática artística e



formação docente. Por essa razão, o bordado e suas costuras representam caminhos interpretativos de possíveis fraturas metodológicas na formação docente. Essas referências foram costuradas ainda com os apontamentos teóricos de (OSTROWER, 2016) sobre processos de criação.

Organizo esse artigo em dois tópicos: 1) a construção da docência artista entre os dissensos narrativos da formação, onde abordo a autobiografia como forma de produção de conhecimento e aproximação da teoria e prática artístico pedagógica; 2) as visualidades em que as/os docentes se espelham, nas quais as experiências formativas prévias influenciaram as práticas educativas atuais.

A construção da docência artista entre os dissensos narrativos da formação

“É pela perfeita costura do avesso que se conhece as habilidades da bordadeira”.⁴ Essa premissa técnica presente no âmbito das artes têxteis me encanta como também incomoda profundamente. Digo isso porque, ao me considerar artista têxtil e professora, entendo minha produção visual e pedagógica como um processo poético que cria tensões sobre as concepções do ensino e da prática artística como uma feitura de excelência técnica. Assim, ao escolher investigar com artefatos visuais e compartilhá-los com cinco estudantes, posso perceber nessa troca alguns embates narrativos, como “a perfeita costura do avesso” ainda presentes na formação docente em Artes Visuais.

Essa concepção está baseada nas fronteiras criadas entre a arte e a educação e foram constituídas em torno de teorias modernas do conhecimento. Após a “Virada Imagética” e a “Virada Pedagógica” em artes, vemos o processo de desconstrução, hibridismo e experimentação desses dois campos (MARTINS; TOURINHO, 2013). Tais processos, modificaram as formas como são compreendidas a educação, a arte e a maneira como professoras/es e artistas se identificam e se definem. No que diz



respeito a produção de imagem nas pesquisas, essas passaram a compor investigações científicas de modo a deslocar a ideia de imagem como ilustração ou documentação de processos artísticos. Constituindo assim, narrativas visuais que corroboram com a produção de sentidos.

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

Ancorada nesses marcos, verifiquei que as narrativas imagéticas e autobiográficas produzidas foram potentes fontes e estratégias para conhecer aquilo que não está previsto nos cursos e currículos de formação docente. Observei também, que os relatos narrados por mim e pelas estudantes revelaram um desejo de conhecer o outro e problematizar aspectos subjetivos e sensíveis que atravessam a produção de conhecimento. Assim, as narrativas de vida são formas de conhecer os diferentes caminhos e possibilidades para se tornar professora/r.

Segundo Teresa Eça (2013), às experimentações entre arte e docência se dão não apenas pelas viradas pedagógica, imagética e narrativa, mas porque as fronteiras entre os campos da arte e da arte-educação são tênues. A pesquisadora observa que na prática ainda existem embates que permeiam as identidades das/os artistas e das/os professoras/es. Observa-se a dificuldade de diálogo entre a formação pedagógica e a prática artística, gerando barreiras carregadas de discursos de poder e valores que ainda perpetuam o binarismo entre a produção pedagógica e a produção artística. No que diz respeito às formações iniciais dos docentes artistas, Teresa Eça nos aponta as seguintes informações:

Existem duas grandes tradições de arte-educação e de pesquisa em arte-educação: a primeira associada com o treino profissional de artistas incidindo nas perspectivas técnicas do fazer artístico, situada mais em academias do que em universidades, e a outra, bem mais recente, localizada em universidades e institutos de educação focando aspectos e teorias educacionais. Ensino artístico e educação artística



serão, então, duas dimensões diferentes. Mas, na sua intersecção, situam-se muitos professores e educadores de artes: professores/artistas que tiveram algum treino como artistas e treino e experiência como pedagogos (EÇA, 2013, p. 74).

A partir desse pressuposto a autora nos questiona onde se situam as identidades daqueles que transitam pelos “entrelugares” da educação e das artes? Ela então nos mostra um caminho para conhecer e identificar esses sujeitos e suas práticas. Eles podem ser encontrados a partir do estudo das narrativas e histórias de vida. No entanto, essa abordagem não atuaria apenas como uma apreensão da realidade para poder desencadear novas teorias para a arte-educação e resolução dos embates na construção de conhecimentos. Sua potência construtiva e questionadora está no fato de que estas podem atuar nos discursos de valores, já tão imbricados nas formações iniciais, como também deslocar os lugares de quem pensa e define o que deve ser estudado nos cursos universitários.

Tardif (2002), também investiga sobre as problemáticas do conhecimento docente e traça uma linha histórica onde, no período da modernidade, a intelectualidade do pensamento foi formulada dentro de instituições que muitas vezes eram elitistas, tais como, as universidades. O fazer prático e técnico, ligados às funções do trabalho, seriam desenvolvidas nas escolas de ofícios. Assim, observa-se assim uma divisão intelectual do trabalho onde se distancia quem pensa de quem produz.

Dessa forma, pensar sobre os silêncios da prática artística e consequentemente os remendos que teria de costurar no meu processo de formação docente e artista foi um ponto de tensão ao expor e visibilizar as minhas narrativas, pois compreendo que estava imersa em um local que institucionaliza discursos e práticas que não são protagonizados pelos sujeitos em questão: as/os professoras/es.

Assim, procurar protagonizar experiências autobiográficas das/os docentes em pesquisas é um ponto de dissenso dentro dos cursos de formação, pois estes são organizados de modo a separar as teorias e das práticas profissionais. Um outro aspecto na formação inicial seria como são desenvolvidos os conhecimentos específicos das/os professoras/es. Esses, muitas vezes, estão baseados em uma transmissão de saberes pedagógicos que estabelecem uma relação de exterioridade.



Essa exterioridade reside no fato de que esses saberes são formulados pelo Estado e sancionado através dos currículos universitários (TARDIF, 2002).

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

Em vista disso, ao produzir e compartilhar imagens que carregam memórias, tive a oportunidade de entrecruzar narrativas imagéticas bordadas que potencializam reflexões sensíveis sobre a formação docente. Ao reconstruir relatos, percebi não só a oportunidade de narrar a mim mesma, desvelar visualidades e produzir artisticamente, mas também a capacidade de construir sentidos que contribuam para as formações em artes visuais, pautados nas experiências cotidianas e nos afetos. Foi assim que parti para o entrecruzamento narrativo e poético com as estudantes. Percebi nessa troca, diversos modos de reconstrução subjetiva e sensível sobre o que foi vivido. Essa reorganização de memórias e fatos atuam em uma dimensão autopoietica, pois ao rememorar nossas escolhas e eventos são atribuídos sentidos e desejos ao que se intenciona ser como docente, assim como trago no seguinte parágrafo:

Indaguei quais sujeitos, histórias e práticas estavam excluídos ou apagados nos currículos escolares dos ensinamentos fundamental e médio? Decidi que o projeto envolveria bordado e narrativas para questões de gênero nas artes visuais, levando os bordados que havia feito para sala de aula. Nesse encontro, consegui com minhas narrativas, construir outras e pensar quais os silêncios que habitam os conteúdos curriculares que ensinamos aos estudantes. Penso que essa atitude, a de partilhar relatos autobiográficos, desacomoda a dicotomia construída entre nossas práticas de arte e as de educação. (Envelopes poéticos de Ingrid Borba, 2021)

A partir dessa lembrança, tive como fio condutor para a elaboração da entrevista narrativa, a criação de cinco imagens bordadas. Essas imagens, foram enviadas em envelopes, individualmente, para a casa de cada participante e tinham por objetivo funcionar como um dispositivo gerador de memórias para as colaboradoras da



pesquisa. A fim de que elas também recuperassem, reorganizassem e me contassem histórias das suas experiências de formação docente.

No interior de cada pacote, que chamei de envelope poético, havia uma memória escrita, uma imagem bordada, e materiais de costura. Esses elementos além de partilhar lembranças e criar objetos da memória, se propôs a estabelecer relações artístico-pedagógicas levando em conta das limitações de afastamento social causados pela pandemia COVID-19. Assim, podemos trocar, construir sentidos e materializar uma memória juntas, mesmo que a distância. Cada envelope passou duas semanas com as cinco estudantes para que elas lessem a narrativa, intervissem na poética da forma que fizesse sentido.

Nesse processo pude perceber a carga de afetividade, construídas pelas relações narrativas e poéticas, como também notei e agrupei pontos de encontro e desencontros entre as experiências das relatadas pelas co investigadoras. Elas me deram o suporte para confeccionar os caminhos interpretativos da pesquisa.

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



Imagem 1. Assim pode ser bonito?, 2021. Partilhas poéticas antes e depois. Bordado e pintura.
Ingrid Borba e Mayra Aparecida.

Eu sempre desenhei e pintei desde pequena. Trouxe como hobby na adolescência, mas nunca levei a sério a ponto de pensar em fazer isso para o lado profissional. Pensava que não ia me dar dinheiro, ou que eu não seria levada a sério. Mas enquanto pensava isso... fazia arte em todo canto! pintava quadros, pintava paredes, desenhava animações que eu gostava... e todos ao meu redor insistiam em me fazer seguir carreira artística. Eu sempre descrente desse futuro, seguia perdida no que eu ia fazer da vida... até que chegou o último dia do SISU! Tinha chegado a hora de escolher o bendito curso!! E foi nesse momento em que refleti... Minha nota foi até legal (Ainda bem, pois me esforcei tanto que surtei no ano do enem). Dava pra escolher entre vários cursos. E foi nesse momento, passando os cursos... que eu dei de cara com artes visuais e refleti, olhando pra minha parede ENORME pintada no meu quarto, meus quadros espalhados, lápis de cor e tintas espalhadas pela mesa... "Meu Deus, no que eu tô pensando? Onde eu estava com a cabeça esse tempo todo?". Foi então que percebi que eu não tinha que escolher o curso... o curso já tinha me escolhido! E foi assim que cheguei em artes visuais! Mas... ainda tinha uma coisa a se resolver... haviam duas opções! Eu não sabia muito sobre os cursos, pois infelizmente quase não se fala do curso de artes visuais... O bacharelado era um curso novo, o primeiro ano dele na faculdade! Acabei escolhendo Licenciatura em Artes Visuais por dois motivos: Já ser mais consolidado e organizado na faculdade, e por ter mais oportunidades, por estudar basicamente o que o bacharelado estudaria, porém, podendo ainda ter a opção de ser professor. Não é uma história muito bonita, mas foi assim que acabei escolhendo o curso de Licenciatura em Artes Visuais. (Resposta escrita de Mayra Aparecida às minhas indagações, 2021).

O relato de dúvidas na escolha do curso de Artes Visuais - Licenciatura, aponta para as questões transmitidas por Teresa Torres Eça (2013) no que diz respeito à tradição



de formação de artistas e professoras/es. Ainda existe uma separação entre os dois campos que pode ser visualizada também na forma como as/os estudantes escolhem qual curso de graduação querem frequentar.

Ao optar por fazer a Licenciatura, o relato da colaboradora dialoga também com os estudos de Maurice Tardif (2002) sobre a formação inicial docente nas universidades. O autor explica como se constroem as identidades da profissão docente e relaciona que essa é intrinsecamente ligada à formação dos saberes. Os saberes das/os professoras/es estão relacionados a dois fatores: 1) a sua experiência e prática profissional que correspondem a habilidades e competências da profissão criando o saber-fazer; 2) a própria construção de conhecimentos bases durante o processo de formação que permite ao professor executar a profissão que seria o saber-ser. Sobre esses dois saberes Tardif nos explica que:

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

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

A troca poética realizada com a estudante me levou a visualização de como são elaborados os conhecimentos da didática docente. O estudo das narrativas de vida, as aproximações entre teoria e prática, e o enfoque das subjetividades demonstram um outro sentido não previsto durante os cursos de graduação: a presença de



outras/os docentes que espelham as práticas e a escolha profissional das/os estudantes. O segundo tópico deste artigo está relacionado com outra categoria de análise formulada a partir do compartilhamento poético-narrativo com as cinco estudantes.

As visualidades em que as/os docentes se espelham

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

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

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

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



Figura 2. Tudo aquilo que divide multiplica, 2021. Partilhas poética antes e depois. Bordado. Ingrid Borba e Mariana Gualberto.

A licenciatura chegou como uma via dupla: Até então seria a área em que mais se tinha uma garantia de trabalho para quem estudasse na área (o que foi e segue sendo constantemente colocada em ameaça por determinados mandatos políticos), em outro caminho, ocorreu sendo reforçada pela sensação de dar aula. Tive a oportunidade de lecionar em um coletivo que continha de em torno de dez alunos/as/xs de artes visuais em processo de formação, que se organizavam e lecionavam dentro da universidade, era um cursinho preparatório para as provas específicas do vestibular em artes visuais e fazia parte de um projeto de extensão da UNESP (Universidade Estadual Paulista) chamado Cursinho Prévia. Foi a experiência que me fez ficar apaixonada em dar aula, onde, desde 2018 - ano que ocorreu a vivência, tenho sentido uma saudade imensa de estar em sala de aula como professora. (Resposta escrita de Mariana Gualberto às minhas indagações, 2021).

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

Fayga Ostrower (2016) diz que a memória é um fluxo entre passados, presentes e futuros constituindo parte significativa de nossa sensibilidade e atividades criativas. A memória foi uma das chaves dos processos de criação e confecção dessa investigação. As escritas e imagens foram produzidas com a intenção de serem disparadores da memória e observações sensíveis daquilo que foi vivido por mim. Ao



compartilhar relatos com as estudantes, percebo que elas também seguiram os fluxos dos passados-presentes-futuros (OSTROWER, 2016) para compartilhar suas narrativas de vida. Mellanie Nascimento, trouxe sentidos relevantes para pensar a formação docente pelo viés das experiências passadas:



Figura 3. Somos verdes, 2021. Partilhas poéticas antes e depois. Bordado e pintura. Ingrid Borba e Mellanie Nascimento.

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



(Respostas escritas de Mellanie Nascimento às minhas, 2021).

Aqui me defronto com mais dois enfoques importantes para a investigações dos sentidos da docência artista: 1) A influência de outros docentes na construção das identidades das professoras; 2) A ancestralidade e história familiar sobre a profissão docente.

Ainda pensando nesse relato, construo diálogos também com Maurice Tardif, pois o autor avalia que a prática profissional docente é adquirida a partir de um certo sincretismo de vivências da/o professora/r. Nesse sentido, a/o docente é guiada/o em vários tipos de juízos e valores que ela/e incorporou ao longo do tempo antes mesmo de se formar. Nesse caso, podemos observar as formas como a/o professora/r desenvolvem negociações com suas/eus estudantes, os modos como se comportam perante a comunidade escolar e os meios como desenvolvem seus afetos na profissão. Demonstrado esses pontos, Tardif conclui que a/o professora/r é também um pouco daquilo que foi enquanto estudante e que essa busca por sua identidade profissional é guiada na “busca por definir seu estilo e negociar, em meio a solicitações múltiplas e contraditórias, formas de identitárias aceitáveis para si e para o outros” (TARDIF, 2002, p. 68).

Assim, as habilidades e aptidões das/os professoras/es possuem origem social, pois além de edificarem os saberes profissionais, relacionam-se e demonstram os locais de onde as/os docentes passaram (TARDIF, 2002). Dito isto, os saberes das/os professoras/es e suas origens podem estar presentes na família, na socialização primária...

De fato, as experiências formadoras vividas na família e na escola se dão antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém de experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, o indivíduo dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências da memória. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar são, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré- escola ou das



intermináveis equações que o professor de Química obrigava a fazer no fim do segundo grau. (TARDIF, 2002, p.67).

Deste modo, a memória e a historicidade da vida permite a/ao professora/r atribuir, geralmente a posteriori, significados a sua trajetória profissional e seus modos de atuação. No caso de Mellanie, percebi a influência familiar na construção da profissão e ela também rememorou a sua insatisfação enquanto estudante em âmbito escolar. Desta forma, acredito que, antes mesmo de passar pelo processo de prática de trabalho e estágio, é necessário que se leve em conta esses saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional para o desenvolvimento docente.

Arremates

Busquei com essa investigação arrematar caminhos para a construção de um saber-fazer docente pautado na produção de conhecimentos a partir das artes têxteis, reconhecendo que o saber-fazer docente é um trabalho laborioso, repleto de diversidade de sentidos, de remendos e que podem ser permeados de práticas narrativas, cotidianas e poéticas.

Lanço questões para os estudos sobre a formação docente e produção de seus sentidos a partir da apreensão de que a produção de conhecimento não busca oferecer teorias auto suficientes sobre a arte e a prática docente, mas sim produzir saberes a partir da composição de experiências. Acredito que este pensamento seja uma das maiores aprendizagens que pude construir ao longo desse processo de investigação. Deste modo, essa investigação baseada em memórias, em processos de criação e nas pulsões de vida, atravessaram a minha formação de maneira significativa.

Referências

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

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



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

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

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

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

Notas

¹ Professora da Rede Estadual de Pernambuco e Mestre pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. ingborba@gmail.com

² Professora do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. luciana.borre@ufpe.br

³ Dissertação de mestrado defendida pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPE/UFPB, em 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/46182/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Ingrid%20Borba%20de%20Souza%20Pinto%20Domingos.pdf>.

⁴ Dizer popular presente na cultura do bordado. Essa frase também remete às exigências técnicas presente na maioria das artes têxteis por serem, historicamente, consideradas uma arte de “menor” valor. Disponível em : <https://oclubedobordado.com.br/web-stories/avesso-perfeito/> Acesso em: 10 Mai. 2024.