

B
O

I
R

D
E
S
V
I
O

A

D

E

F

O

R

M

A

S

A

O

M

I



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE - CAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

VITOR GABRIEL MOURA FIRMINO DA SILVA

**A TRAMA-FORMAÇÃO NA INVENÇÃO DE OUTROS MODOS DE SENTIR-
PENSAR A DOCÊNCIA:** construções coletivas que se entrelaçam no bordado manual
de Passira-PE

CARUARU

2025

VITOR GABRIEL MOURA FIRMINO DA SILVA

**A TRAMA-FORMAÇÃO NA INVENÇÃO DE OUTROS MODOS DE SENTIR-
PENSAR A DOCÊNCIA: construções coletivas que se entrelaçam no bordado manual
de Passira-PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, como requisito para o título de Mestre em Educação Contemporânea

Orientador: Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná

CARUARU

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Vitor Gabriel Moura Firmino da.

A trama-formação na invenção de outros modos de sentir-pensar a docência: construções coletivas que se entrelaçam no bordado manual de Passira-PE / Vitor Gabriel Moura Firmino da Silva. - Recife, 2025.

106f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2025.

Orientação: Carla Acioli Lins.

Inclui referências.

1. Bordado Manual; 2. Formação Docente; 3. Inventividade; 4. Trama-formação. I. Lins, Carla Acioli. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

VITOR GABRIEL MOURA FIRMINO DA SILVA

**A TRAMA-FORMAÇÃO NA INVENÇÃO DE OUTROS MODOS DE SENTIR-
PENSAR A DOCÊNCIA:** construções coletivas que se entrelaçam no bordado manual
de Passira-PE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Aprovado em: 27/ 02/ 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Carla Acioli Lins Guaraná(Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste

Prof^º. Dr. Carlos Eduardo Ferraço (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste

Prof^ª. Dr^ª. Luciana Borre Nunes (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco, Recife

À Eliane Gabriel e Erundina

que bordaram em mim os primeiros ensinamentos com amor...

Que esta caminhada seja também um bordado de afetos

AGRADECIMENTOS

Um bordado não se faz sozinho... Este, por exemplo, veio marcado com os traços dos bons encontros que tive durante a construção dessa pesquisa-vida. Posso afirmar que construir esse trabalho foi um entrelaçado de afetos, memórias e aprendizados, bordado com muitas mãos, por aqueles que, de alguma forma, estiveram comigo no desenrolar das linhas que desenharam esse caminho investigativo.

Agradeço primeiramente a Deus, aos bons espíritos, ao universo e à natureza, que guiaram minhas mãos mesmo quando o traçado parecia se perder na cobrança, no tempo que corria. Nos momentos de incerteza, a presença e a força do divino foram bastidores que sustentaram esse tecido investigativo e a vontade de ir mais além, possibilitando que este trabalho seguisse seu curso, ponto a ponto...

À minha mãe, Eliane Gabriel, e à minha avó, Erundina, por sempre acreditarem em mim e me incentivarem a seguir meus sonhos. Essa pesquisa-vida é resultado dos primeiros pontos de amor costurados no meu ser. Seus gestos de afeto dão movimento ao meu espírito, sustentando-me com amor e coragem.

Ao meu pai, Maurício Firmino, meu melhor amigo, que me lembra – mesmo sem saber – de que é preciso viver a vida com mais leveza. À Viviany Muniz, minha madrastra, e à Adriana Oliveira, minha madrinha, que me acolhem como um filho, costurando comigo laços que vão além do sangue, feitos de carinho e respeito.

Aos meus irmãos, João Pedro, Sophia e Matheus, que são como pontos-haste no tecido de afeto e carinho que se desenrola na irmandade, trazendo cor, alegria e cumplicidade a cada passo dado.

À Vovó Lica e ao Vovô Severino (in memoriam), que me ensinaram sobre acolhimento, leveza e união. Suas histórias e ensinamentos seguem entrelaçados aos meus, lembrando-me sempre do valor da ternura.

À minha orientadora, Carla Acioli, que soube conduzir esta bordadura com paciência. Nossas conversas desenharam um mundo de possibilidades que se anunciava como linhas dançantes na mão de uma bordadeira.

À Luciana Coutinho, que, desde a graduação, investiu nos meus sonhos, enxergando em mim um potencial que eu mesmo duvidava. Obrigado por me abraçar como um filho na academia. Se hoje estou aqui, é porque ela, com sua sensibilidade e generosidade, ajudou a costurar esse caminho.

Agradeço imensamente à banca de avaliação pelo olhar atento dedicado às bordaduras desta pesquisa-bordado-vida. Em especial, expresso minha gratidão ao professor Carlos Eduardo Ferraço e à professora Luciana Borre, cuja escuta e leitura generosa instigaram provocações que me lançaram num caos criativo e potente.

Estendo minha gratidão aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc), cuja dedicação e compromisso com a construção do conhecimento foram fundamentais na vida de muitos estudantes.

Também expresso minha profunda gratidão a Lara Beatriz, que literalmente bordou comigo. De igual maneira, agradeço ao grupo de pesquisa Discursos e Práticas Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, do qual tenho a alegria de fazer parte. O convívio com este coletivo de amigos(as) e pesquisadores foi essencial para a construção deste trabalho, proporcionando não só momentos de estudos, mas principalmente de trocas fraternas.

Aos amigos e amigas José Vitor, Kananda Moraes, Victor Hugo, Allyne Combé, Daiany Oliveira, Ericka Cariri, Vítor Bezerra, Paulo Victor, Victor Freitas, Suellen Soares, Micaele Izídio e Alberes Vinícius, que, entre conversas, abraços e incentivos, ajudaram a firmar cada ponto. Vocês foram a trama invisível que deu resistência e beleza a este percurso, tornando-o muitas vezes mais leve. Sem vocês, talvez muitos fios tivessem se partido.

Agradeço, de maneira muito especial, aos professores e professoras de Passira que aceitaram bordar comigo essa pesquisa, que acolheram a ideia e bordaram comigo afetos que reverberam o carinho pela educação e pelo exercício da docência.

Por fim, agradeço à própria vida, esse tecido imprevisível que nos desafia a criar novas composições, a desfazer e refazer pontos, a aceitar as imperfeições e a celebrar cada linha que, entrelaçada a outra, dá forma ao nosso existir.

Obrigado.

A arte é o lugar onde se atravessam as linhas, onde as forças se reorganizam e onde algo de novo pode surgir de um espaço caótico. A criação não é a simples repetição do que já existe, mas o movimento que transforma o caos em ordem, ou que simplesmente coloca em movimento as forças do caos. (Guattari, 1982)

RESUMO

Esta pesquisa-bordado começa a ser tecida a partir de inquietações que emergem com a formação docente entendida, majoritariamente, como um processo alcançado, quase que exclusivamente, por vieses cognitivos, normativos e técnicos que secundarizam em estudos e pesquisas em educação a potência dos experimentos e experiências cotidianas em suas dimensões ética, estética e política. Nesse sentido, nosso objetivo principal é problematizar a formação docente como construção coletiva que se enreda para além da escola e inventa uma trama-formação que não escapa da vida. Logo, lançamos mão de experimentar a ideia de trama-formação como uma aposta de experiência do pensamento, onde o movimento formativo não é fixo nem linear, mas um entrelaçamento contínuo de saberes, experiências e afetos que inventam novos sentidos de ser, estar e se tornar docente. Sendo assim, tomamos como bastidor o bordado manual de Passira/PE, que entrelaça histórias, singularidades, afetos e resistências, e começamos a desenrolar as linhas deste objetivo com professores(as) desta cidade. Para bordar essa pesquisa, convocamos como intercessores: Deleuze e Guattari (2011), Rolnik (1996), Ferraço (2007; 2012), Gallo (2002; 2008), Dias (2009; 2012; 2014; 2015) e outros(as). Escolhemos a cartografia como caminho metodológico, pois ela possibilita traçar movimentos e fluxos do pensamento, não somente acompanhando processos formativos que se tecem no encontro entre práticas, afetos e territórios, mas também experimentando o pensamento. Por fim, foi possível tensionar a ideia de formação docente, à medida em que experimentávamos-sentíamos-devaneávamos uma trama-formação. Essas trocas apontaram a possibilidade de uma formação que se faz como trama, como um processo rizomático, no qual emergiram narrativas, práticas e reflexões que trouxeram à tona a experiência estética do bordado como metáfora para a docência, em que saberes se entrelaçam de forma não linear.

Palavras-chave: Bordado Manual; Formação Docente; Inventividade; Trama-formação

ABSTRACT

This embroidery-research begins to be woven from concerns that emerge with teacher education, which is mostly understood as a process achieved almost exclusively through cognitive, normative, and technical biases that relegate, in educational studies and research, the potential of everyday experiments and experiences in their ethical, aesthetic, and political dimensions. In this sense, our main objective is to problematize teacher education as a collective construction that is entangled beyond the school and invents a formation-weaving (*trama-formação*) that does not escape life. Thus, we engage in experimenting with the idea of formation-weaving as an experiential wager of thought, where the formative movement is neither fixed nor linear, but rather a continuous interlacing of knowledge, experiences, and affections that invent new meanings of being, existing, and becoming a teacher. Accordingly, we take as a framework the manual embroidery of Passira/PE, which intertwines stories, singularities, affections, and resistances, and we begin to unravel the threads of this objective with the teachers of this city. To embroider this research, we summoned as intercessors: Deleuze and Guattari (2011), Rolnik (1996), Ferraço (2007; 2012), Gallo (2002; 2008), Dias (2009; 2012; 2014; 2015), among others. We chose cartography as our methodological path, as it makes it possible to trace movements and flows of thought, not only by following formative processes woven in the encounter between practices, affections, and territories, but also by experimenting with thought itself. Finally, it was possible to tension the idea of teacher education as we experimented–felt–daydreamed a formation-weaving. These exchanges pointed to the possibility of an education conceived as weaving, as a rhizomatic process, in which narratives, practices, and reflections emerged, bringing to light the aesthetic experience of embroidery as a metaphor for teaching, where knowledge interlaces in a non-linear way.

Keywords: Hand Embroidery; Continuing Teacher Education; Inventiveness; Plot-formation.

LISTA DE SIGLAS

ANA	Agência Nacional de Educação
AMAP	Associação das Mulheres Artesãs de Passira
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMN	Campus Mata Norte
COVID	Corona Vírus Disease
GT	Grupo de Trabalhos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
PE	Pernambuco
PPGEDUC	Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea
PNAIC	Pacto Nacional da Alfabetização da Idade Certa
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1. ENTRE ENCONTROS E VIRTUALIDADES: UMA PESQUISA ATRAVESSADA POR SENTIMENTOS E BORDADOS MANUAIS	19
1.1 A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO PROBLEMÁTICO	19
1.2 A CIDADE DE PASSIRA	22
1.3 FIOS QUE SE CRUZAM: MINHA HISTÓRIA NO TECER DA PESQUISA	26
2. MEXENDO NAS LINHAS DA CARTOGRAFIA PARA BORDAR UM PESQUISA OUTRA EM EDUCAÇÃO	43
2.1 TECENDO CAMINHOS E APROXIMAÇÕES COM A CARTOGRAFIA	43
2.2 OS PRIMEIROS RISCOS SURGEM COM SEIS PROFESSORES/PROFESSORAS DE PASSIRA/PE	47
2.3 ENCONTROS TECIDOS COM AS VOZES, GESTOS E HISTÓRIAS	49
3. ESTUDOS CORRELATOS: A FORMAÇÃO DOCENTE NO BORDADO COLETIVO	58
3.1 O PRIMEIRO BASTIDOR: O GT-08 DA ANPED	59
3.2 O SEGUNDO BASTIDOR: O REPOSITÓRIO ACADÊMICO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	65
3.3 O TERCEIRO BASTIDOR: O CATÁLOGO DIGITAL DE DISSERTAÇÕES E TESES DA UFPE/CAA	68
4. PROBLEMATIZANDO CONCEITOS, BORDANDO OUTROS SENTIDOS: REFLETINDO ACERCA DAS TRAMA-FORMAÇÕES	73
4.1 TRAMA, CORPO E TERRITÓRIO: O FAZER MANUAL COMO CARTOGRAFIA DE SINGULARIDADES	73
4.2 A ESTÉTICA COLETIVA DO BORDADO MANUAL: IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE E NA FORMAÇÃO DE SABERES"	89
5. ARREIMATE: CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTE BORDADO-PESQUISA	98
6. INTERLOCUÇÕES QUE BORDARAM ESTA PESQUISA: REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100

LINHAS





QUE
N
T
RELAÇAM
S
E
D
A
SINGULARI D



C
B O R D A D A S
M F
E T O S
S



E

COM

E
N
C
O
N
T
R
O
S



1. ENTRE ENCONTROS E VIRTUALIDADES: UMA PESQUISA ATRAVESSADA POR SENTIMENTOS E BORDADOS MANUAIS

1.1 A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO PROBLEMÁTICO¹

Este bordado-pesquisa vai se construindo a partir de problematizações, fluxos de pensamentos que irrompem das estéticas cotidianas do bordado manual da cidade de Passira, das experiências com a docência, dos encontros (Garcia, 2015) e bons encontros (Espinosa, 2010) com os cotidianos escolares. Ou seja, esse tecido vai se esticando e tomando forma a partir de alguns movimentos potentes, fundamentais² e intensivos.

Este momento é também uma oportunidade de me apresentar dentro desse processo, de revelar as subjetividades que atravessam minha trajetória e os caminhos desta investigação, que se desenha em sintonia com o pensamento de Espinosa (2010), o qual fornece pistas para compreender o humano enquanto força criadora e desejante, capaz de variar, modificar-se e modificar o mundo.

Sua filosofia vitalista sugere que a essência do humano reside em sua potência infinita de criar, de se ligar à própria natureza criadora para produzir novas formas de existir e se relacionar. Assim, os bons encontros vividos são experiências potencialmente transformadoras, capazes de modificar profundamente e, ao mesmo tempo, alterar o mundo à nossa volta, produzindo singularidades e desvios.

Sendo assim, esses bons encontros se revelam também como espaços para experimentar a potência que habita em mim, oferecendo-me a possibilidade de construir um bordado singular, onde vida e pesquisa se entrelaçam em um único tecido que não cansa de se modificar.

¹ A marca d'água utilizada ao longo desta pesquisa é inspirada no bordado, simbolizando a trama que conecta e entrelaça os elementos desta pesquisa.

² Encontro fundamental é aquele que foge ao controle e à explicação da inteligência, aquele que transborda os limites de bem-pensar do senso comum. Mas não somente: o encontro é dito fundamental antes de tudo porque ele extrapola tranquilidade da apreensão sensível, isto é, o mero exercício empírico da sensibilidade. (Nascimento, 2012, p.26)

Abraço, nesse contexto, o pensamento de Freire (2001, p. 40), que afirma: “não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem”. Desse modo, reafirmo enfaticamente que esta pesquisa-bordado é também um reflexo de minhas inquietações, das histórias que me inspiram e dos olhares que orientam meus pensamentos e ações. Trata-se de um movimento em que camadas pessoais e acadêmicas se entrelaçam, no qual a reflexão e a experiência se misturam e se complementam, revelando a inseparabilidade entre o ser que vive e o ser que pesquisa, pois são um só.

Preciso também registrar o meu profundo encantamento pelo bordado. Para mim, ele é mais do que uma técnica: cada ponto representa um gesto de cuidado, de construção e de narrativa. Bordar é uma dança entre as mãos e os fios, um diálogo silencioso que tece memórias, emoções e significados; mas também é político, ou seja, é uma questão de criação, de invenção e de afirmação de novas formas de vida, de modos de existência que escapam aos padrões dominantes (Deleuze; Guattari, 2011) e demarcadores de diferenças. Ele reivindica espaços, carrega vozes silenciadas e transforma linhas aparentemente frágeis em fios de resistência. É uma prática que entrelaça o cuidado, o corpo e a luta, desenhando memórias e territórios.

Sendo assim, por meio dos fios que escolho, das histórias que conto e das reflexões que surgem, celebro o desenrolar desta pesquisa-bordado com a apresentação inicial de quatro (04) fotografias de momentos nos quais fui afetado por sentimentos e singularidades que, de alguma forma e em alguma dimensão, mudaram, desviaram, bordaram e alinhavaram os rumos desta pesquisa-vida. Adianto que todas as fotografias aqui presentes fazem parte de uma narrativa que me ajuda na produção de sentido e, através delas, também vou me percebendo enquanto sujeito encarnado e complexo, que cria mundos atravessados pelas dimensões éticas, estéticas e políticas (Fiorio; Lyrio; Ferraço, 2012, p. 570).

Evidentemente, assim como Nascimento (2012), acredito na força desses encontros e na abertura para aquilo que está fora.

encontros no qual, entre as coisas reconhecíveis, familiares à nossa consciência, vibra uma força que nos acerta, algo que nos espanta, que nos encanta ou nos apavora, algo que desmonta nosso quadro de referências e faz irromper, na experiência ordinária, uma virtualidade extraordinária, vida que irrompe com força e nos pega desprevenidos. (Nascimento, 2012, p. 24)

Além disso, reconheço que, por desmontarem nosso quadro de referências, esses encontros nos lançam em um lugar de inquietação. Estou aberto a esses instantes, que são

permeados de provocação, no sentido de movimento do pensamento, o qual se constitui aqui como uma matéria viva e dançante, que pulsa no ritmo efervescente dos acontecimentos cotidianos.

Essas singularidades que emergem desses encontros fazem meu corpo vibrar³, convidando-me a olhar para a diferença como uma força potente de invenção e, ao mesmo tempo, de resistência e ação política.

Escolho, assim, ser um agente de transformação de mim mesmo, movendo-me a partir de exercícios de pensamento que se desencadeiam principalmente pelos processos de aprendizagem vitais (Pellejero, 2008), os quais se entrelaçam com minha vida e cotidiano. Esses processos vitais não são lineares; ao contrário, são movimentos potentes, violentos, inquietantes e criadores, que nos lançam em um novelo de forças imanentes, onde cada experiência se conecta ao território que habito e às relações que dele emergem.

No entanto, é nesse território, entre a materialidade e a virtualidade do meu cotidiano, que se configura esse primeiro movimento, no qual minha experiência pessoal se entrelaça com o espaço em que vivo, refletindo sobre o modo como esse espaço se torna tanto um campo de aprendizagem quanto de constante (re)construção.

Sendo assim, esse *espaçotempo* em que me inscrevo e que inscreve minha vida não é apenas um reflexo de quem sou, mas também um terreno fértil para a tecitura do objetivo desta pesquisa. O território que habito e compartilho, com sua materialidade, suas relações e suas virtualidades, é tanto cenário quanto agente nesse processo, pois nele se dão as experiências que geram inquietação, aprendizado e invenção.

Ao reconhecer que cada experiência é atravessada por forças imanentes que se conectam ao cotidiano, percebo que o *espaçotempo* não só me transforma, mas também oferece os fios necessários para costurar uma reflexão mais ampla sobre a formação docente. Essa formação, como construção coletiva, se multiplica nesse mesmo território: é nele que as histórias, vivências e aprendizados de cada sujeito se entrelaçam, produzindo novos sentidos e novas possibilidades.

³ O conceito de corpo-vibrátil refere-se a uma forma de entender o corpo não como uma entidade limitada e fixa, mas como um conjunto de intensidades e forças que estão em transformações constantes. Esse corpo é aquele se abre para o mundo, capaz de sentir, experimentar e ser afetado por tudo ao seu redor, entrando em ressonância com outras forças, pessoas e ambientes. Rolnik (2015) reflete que o corpo-vibrátil é sensível aos efeitos da agitada movimentação dos fluxos ambientais que nos atravessam

Nesse sentido, a cidade de Passira, com o seu bordado manual, deixa de ser um cenário passivo e se transforma em um agente ativo que possibilita, e tensiona, a construção de uma formação que ultrapassa os limites do formal. Ela conecta as forças da vida, dos encontros e das trocas, possibilitando a insurgência de caminhos para uma formação tão dinâmica, criadora e viva quanto o próprio território em que se dá.

Considerando esses aspectos, sentimentos e singularidades mobilizados pelo bordado manual, e que também se inscrevem na minha história, o objetivo geral desta pesquisa-bordado é problematizar a formação docente como construção coletiva que se enreda para além da escola e inventa uma trama-formação que não escapa da vida.

1.2 A CIDADE DE PASSIRA

ESCREVER SOBRE O

B

O

R

D

A

D

O

S

A S

MANUAL E A CIDADE DE P I

R

A

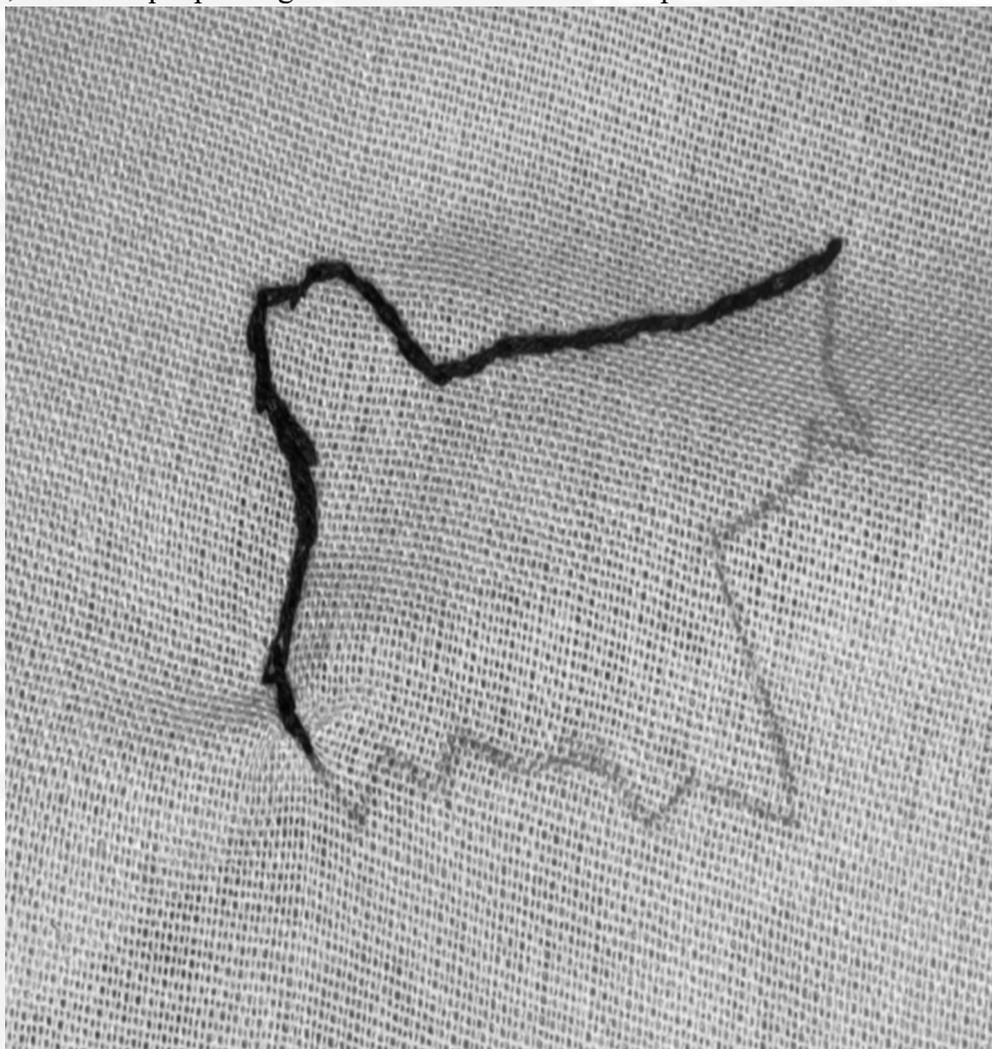
É, na verdade, uma prática de abertura, de não-desprendimento de mim e da minha história. É uma relação com a imortalidade do meu território, com as linhas que o compõem e que nele criam um tecido multicolor de singularidades, afetividades e experiências que orientam meus modos de ser, estar e me tornar docente, constituindo quem sou e o meu mundo.

Trazer essas dimensões à tona é, de certa maneira, despir-me de uma armadura constituída, acima de tudo, por fluxos de poder, no sentido de representações estáveis, e permitir-me aos muitos acontecimentos que emergem das/com as diferenças e do compartilhamento desse território existencial que se costura para além dos aspectos formais.

utilitários e funcionais, uma vez que privilegia os sentidos e modos de expressão.

(Alvarez, Passos, 2009, p. 132).

É importante mencionar que esse território está em constante processo de produção, pois é, antes de tudo, um lugar de passagem (Deleuze; Guattari, 2011). Sendo assim, trata-se também de um movimento de celebração àqueles que por ele passaram e aos que ainda o compartilham. É através de encontros como esses, com o *ethos*⁴, com ritmos de expressividades e sentidos de habitar coletivamente



um *espaçotempo*, que começam a aflorar afetações em minha formação profissional.

Essa fotografia ao lado representa um dos vários exercícios de bordância⁵ realizados ao longo desta pesquisa-bordado, nos quais procuro assumir minha escrita como um processo de bordar. Entre uma linha e outra, diversas práticas reflexivas foram surgindo, possibilitando o desenrolar dos fios.

Nessa ocasião, para além de apresentar o território de Passira, busco entrelaçar histórias e experiências pessoais que considero fundamentais para a construção dos meus pensamentos e da minha própria identidade. Antes mesmo de ser conhecida como a “Terra do Bordado Manual”, Passira já era atravessada por múltiplas questões e formas de viver que moldaram suas histórias e suas gentes. Nesse movimento, estou também me

⁴ O *ethos* a partir das pistas de Deleuze e Guattari (2011) no livro *Mil Platôs* pode ser entendido como uma maneira de existir que emerge das interações e dos processos de transformações contínuas da/na vida.

⁵ Chamo de bordância os movimentos de aprender a bordar possibilitados através desta pesquisa

tecendo afetos e narrativas que fazem parte de quem sou e que dão sentido ao que busco problematizar.

Esse bordado, que traz à tona os contornos da cidade de Passira, evoca o entrelaçar de vivências; por isso mesmo, foi feito em ponto corrente, onde cada ponto representa um esforço de articulação entre teoria e vida, e cada linha que segue é uma tentativa de construir sentidos para as complexidades aqui abordadas.

A história de Passira começou a se desenhar em torno de uma pequena capela construída no povoado de Pedra Tapada, até então distrito subordinado ao município de Limoeiro (IBGE, s/n). Essa capela, dedicada à fé e à devoção, foi o primeiro ponto de encontro, onde as pessoas começaram a tecer os laços iniciais de comunidade que dariam forma à cidade de hoje.

Essa origem, enraizada na simplicidade e na união, celebra a feitura de uma colcha de retalhos composta de camadas e histórias que se cruzam e, algumas vezes, se complementam.

Sendo uma área de transição entre a Zona da Mata e o Sertão Pernambucano, a região do Agreste Setentrional de Pernambuco apresenta uma paisagem marcada pela diversidade. Ora, o verde da vegetação domina a visão, anunciando a esperança trazida pela chuva que se aproxima; ora, é o solo rachado e as árvores secas que desenham o cenário, evidenciando não apenas as adversidades climáticas, mas também a força e a resiliência do povo passirense. Essa força encontra impulso nos desvios criativos e nas estratégias que a população desenvolve para lidar com as condições impostas pelo solo rachado e pela aridez, reafirmando sua capacidade de (re)inventar caminhos e persistir diante dos desafios.

Uma das primeiras grandes mudanças que contribuíram para o desenvolvimento dessa região ocorre em 1938, ano em que o então distrito de Pedra Tapada começa, com mais intensidade, a anunciar e reivindicar sua posição e reconhecimento no horizonte. Com suas serras e planícies, e sob a influência da pecuária à época, esse distrito ganha um novo nome: Malhada, ou Malhada do Boi, como foi popularizado entre os moradores mais antigos.

Sua posição geográfica foi um fator que contribuiu de maneira decisiva para o seu desenvolvimento e ocupação, pois se tratava de uma área de criação e passagem de rebanhos bovinos, o que evidenciava sua forte influência na pecuária, fornecendo carne,

leite e couro não apenas para o mercado interno, mas também para exportação e sustento das áreas urbanas em crescimento.

Os registros fotográficos encontrados no acervo da Secretaria Municipal de Educação, e aqui apresentados, capturam justamente a força dessa atividade, que desempenhou um papel importante na economia local, sendo uma fonte de renda para os moradores e uma das principais bases para a subsistência.

Ao conversar com os mais antigos, em Malhada do Boi, percebi que o trabalho com a pecuária estava integrado ao cotidiano da população e constituía uma parte significativa da organização social. A prática envolvia não apenas o manejo direto dos animais, mas também feiras e trocas comerciais, criando redes de interdependência entre os habitantes.

Essas memórias, trazidas pelas vozes daqueles que viveram essa época, ajudam a revelar com mais clareza que a pecuária era mais do que uma prática econômica: era também um fio que alinhava pessoas, territórios e tradições

Essas fotografias mostram cenas típicas do contexto da época, quando feiras e negociações de gado eram muito comuns — prática que, embora em menor intensidade, ainda ocorre nos dias de hoje. A presença de várias pessoas, tanto homens quanto jovens, abre margem para interpretar que a pecuária era também uma prática social, envolvendo trabalho e colaboração.

É nesse cenário que, em 1943, o distrito de Malhada passou a ser chamado de Passira, nome que se consolidaria mais tarde como símbolo de identidade local. Durante esse período, em termos de divisão territorial, a ex-Malhada, atual distrito de Passira, ainda figurava no município de Limoeiro (IBGE, s/n).

Ao longo do tempo, a economia dessa região foi se diversificando para além da pecuária, incorporando outras atividades, como o cultivo do milho e, mais tarde, o bordado manual, que se tornou um dos maiores símbolos da identidade local.

No que se refere ao milho, a agricultura



começou a ganhar espaço como atividade complementar à pecuária, especialmente em períodos de sazonalidade. Com a chegada de incentivos governamentais voltados para o fortalecimento do pequeno agricultor e a adoção de técnicas mais eficientes de plantio, a produção de milho passou a ocupar um papel importante na subsistência das famílias e no comércio local. As feiras, que já eram espaços de troca ligados à pecuária, se expandiram, tornando-se pontos de circulação também para esses produtos agrícolas.

Além disso, na segunda metade do século XX, o bordado surgiu como uma prática que unia criatividade e necessidade, ganhando força. Esse saber-fazer, inicialmente desenvolvido no ambiente doméstico, consolidou-se na cidade como uma alternativa econômica para muitas famílias, especialmente para as mulheres, que encontraram nele uma forma de contribuir para a renda familiar. O crescimento do bordado foi favorecido por investimentos em feiras de artesanato e parcerias com instituições culturais, como a criação da “Feira de Artesanato de Passira”, em 1983, que, em anos seguintes, passou por uma reorganização e se tornou a “Feira do Bordado Manual de Passira”.

Em 1963, a jovem Passira conquista sua emancipação da cidade de Limoeiro, marco que simboliza o movimento de desprendimento e de autonomia que a cidade foi tecendo ao longo dos anos. Inspirado por essa trajetória de independência e transformação, volto meu olhar para os processos sensíveis que se entrelaçam com o bordado manual, buscando, alinhar também minhas histórias e vivências.

1.3 FIOS OS QUE SE CRUZAM: MINHA HISTÓRIA NO TECER DA PESQUISA

Inicialmente, quero retomar minha infância, à casa onde cresci, onde as políticas de cuidado e afeto eram tecidas pelas mãos da minha mãe e minha avó. Retomo esse movimento porque elas também foram responsáveis por bordar os afetos e saberes que influenciaram quem vou sendo hoje. Com elas, aprendi não somente a ser quem sou, mas a compreender que no desenrolar dos acontecimentos há um entrelaçamento de experiências. É a partir disso que busco dar forma e significado às interconexões entre afetos, saberes e práticas que constituem o tecido desta investigação.

Assim como o bordado, minha trajetória não é feita de linhas retas ou previsíveis, mas de um tecido repleto de desvios, de pontos que se encontram, se soltam e se refazem. Cada experiência é uma marca que compõe um quadro maior e me leva a compreender que meu caminho não é isolado. Ele se faz, ao mesmo tempo, singular e coletivo, sempre em movimento, sempre aberto ao inesperado. Desse modo, este primeiro gesto de mexer

nas linhas da minha história não se constitui apenas como uma narrativa pessoal; é também parte integrante do campo problemático da pesquisa, onde o individual se entrelaça com o coletivo, e o afetivo dialoga com o político, ético e estético.

Adianto que estou longe de querer esgotar as discussões sobre a formação docente, tampouco conseguiria fazê-lo aqui, pois se trata de um trabalho de várias vidas, de muitas mãos, um processo vivo, que sempre está se (des)formando ou mesmo contra-formando. Busco, assim, inquietar, provocar movimento, abrir novas questões, desviar do que nos é (im)posto... a partir de um território de passagem, de relações coletivizadas e bons encontros com o bordado manual de Passira/PE, que vão acontecendo tanto na virtualidade vida quanto na materialidade dos experimentos-experiência.

Nesses movimentos potentes e intempestivos, faço um exercício de trazer comigo a relação de pertencimento como um campo problemático. Ao pensar a formação docente de maneira dinâmica, processual e inventiva, reconheço que também me desafio e me (re)construo a cada ponto que é traçado.

Minha mãe é uma mulher cuja trajetória foi e ainda é marcada por inúmeros desafios. Possui um senso de cuidado aguçado, sempre se colocando à disposição para ajudar. Estudou até a terceira série, mas a vida lhe ensinou lições que vão muito além dos espaços escolares. Foi por meio de suas mãos resilientes e de seu trabalho incansável que diversos movimentos de aprendizagem se bordaram, possibilitando-me acessar outros tipos de formações e espaços, tanto escolares quanto não escolares.

Minha avó representava a força e a resiliência, o elo que unia toda a família. Mesmo sem formação escolar, foi uma das primeiras professoras que tive, não nas salas de aula convencionais apenas, mas nas lições da vida. Com ela aprendi que o conhecimento não se mede apenas pelos livros ou diplomas, mas pela habilidade de transformar a vida cotidiana em arte, por meio do trabalho, da dedicação e do cuidado. Cada ponto bordado era uma lição de paciência; cada linha entrelaçada, uma metáfora para os desafios que se apresentam ao longo da vida. Ela me ensinou, sem palavras, que a formação também acontece nas práticas diárias, no modo como nos relacionamos com o mundo e com os outros.

É nesse contexto que casas ganham ainda mais significado e se transformam em lares. Não são apenas construções; são espaços carregados de histórias. Foi nesse espaço que os gestos da minha mãe, bordando, e o olhar protetor da minha avó criaram um

ambiente que também me formou, um lugar que ainda hoje ressoa em mim como símbolo de tudo o que sou e de onde venho.

Essa experiência de cuidado e de afeto me toca profundamente, a tal ponto que passo a observar a formação de professores e professoras sob outras perspectivas. Assim como o bordado, que exige atenção aos detalhes, paciência e sensibilidade para o que está sendo criado, acredito que a formação docente não pode ser vista apenas de maneira linear ou técnica. Ela é, antes, um espaço de afetividade, de trocas e de desvios, que questiona normas e abre possibilidades para o surgimento de novos saberes e práticas.

A relação de cuidado que aprendi dentro de casa, a mesma que minha mãe e minha avó me ensinou, abre margem para compreender que a formação docente, em vez de seguir um caminho rígido, se desvia e se (re)inventa a partir do vínculo e da experiência compartilhada.

Entre diversas memórias, uma das mais vivas que tenho é a das noites em que me deitava e adormecia ao lado da minha mãe, enquanto suas mãos bailavam sobre o tecido. Algumas vezes, porém, essa dança frenética era interrompida pelo som gutural dos animais ao amanhecer e pelos raios de sol que adentravam o nosso quarto, anunciando a rotina de mais um dia.

Lembro-me, também, de diversos momentos em que minha mãe e minha avó estavam bordando, sentadas na calçada, com a luz do dia iluminando seus gestos precisos e repetidos. Enquanto elas trabalhavam, eu me aventurava do lado de fora, na rua, brincando com meus amigos. Esses momentos de brincadeira eram especialmente marcantes, pois dentro de casa eu não tinha a companhia de outras crianças. A rua, então, tornava-se meu espaço de descoberta, movimento e risadas, enquanto a calçada era o espaço de criação e concentração delas.

Recordo a tranquilidade daquele cenário, de como minha mãe e minha avó pareciam estar em outro mundo enquanto bordavam — como se cada ponto carregasse não apenas a beleza de uma flor ou de um botão de rosa, mas também as marcas e o peso de suas responsabilidades, junto ao cuidado dedicado à nossa família.

Outro dia, aproveitei um momento em que minha mãe estava em casa bordando e comecei a conversar com ela sobre o seu *saberfazer*. Na ocasião, perguntei-lhe como e com quem ela aprendeu a bordar. Notei, tão logo, sua testa franzindo em tom de estranhamento e nostalgia. Enquanto sua mão deslizava sob o tecido, sem hesitar ela respondeu: *“aprendi com a minha mãe. Eu aprendi a bordar devido a necessidade; as condições financeiras não davam... comecei a fazer um matame⁶, um ponto atrás⁷ e fui cada vez mais evoluindo... aprendi botões de rosas...”*

Essa sua primeira fala carrega consigo uma densidade que transcende a estética do bordado e aponta



para as condições materiais da vida e as possibilidades de desvios. Em seguida. A esse relato ela continua a conversa dizendo que: *“eu aprendi a bordar em casa também com uma colega que foi me explicando junto com ‘mãe’ que também me ensinava. Fui me*

⁶ O ponto matame é um ponto que se faz na barra, usando recortes como decoração na extremidade de toalhas, lençóis, lenços e outras peças de roupa

⁷ O ponto atrás é uma técnica básica e muito versátil no bordado manual. Ele é usado principalmente para criar linhas precisas e detalhadas, sendo ideal para contornos e escrita em bordados. É chamado assim porque o movimento da agulha parece "voltar" enquanto o bordado avança.

interessando e aprendi vários pontos... e a precisão da vida, né? – a gente fazia aqueles lençol, colchas e ali a gente ganhava pra aquilo. E sobre o dinheirinho que a gente ganhava comprava o que comer”.

Essa fala carrega em si uma densidade que vai além da estética do bordado, como se cada ponto traçado fosse uma metáfora das costuras da vida, tecidas com as mãos e com o corpo. O bordado não é apenas uma técnica de repetição, mas uma forma de resistência, um espaço em que a precisão dos pontos se entrelaça com a precisão da vida. É ali, nas linhas, nos pontos dados com cuidado, que ela encontra um espaço de criação, onde o trabalho se transforma não apenas em colchas e lençóis, mas em algo mais profundo: em uma economia de afeto, de luta e de sobrevivência.

Ao se referir à “precisão da vida”, revela que o bordado não é apenas uma técnica para criar objetos, mas uma prática de invenção e de desvios. É através dos pontos que aprende a desviar da dureza da realidade, a (re)inventar, a criar, a resistir. Cada ponto bordado é uma interrupção, uma fissura nas tramas da vida cotidiana que, ao ser feito com as mãos, se torna também um manifesto de liberdade.

É nesse tecido que penso a docência e a formação de professores e professoras. Assim como o bordado, a educação, apesar da linha que parece rígida, carrega múltiplas outras linhas que se movimentam e interagem entre si, sem seguir necessariamente pontos preestabelecidos. No movimento dessas linhas que se cruzam e tramam outras formações, emergem os desvios, as invencionices, as criações, em que cada docente, como um fio, se entrelaça com outros, formando uma trama que, ao mesmo tempo em que é compartilhada, se faz também singular.

O saber, nesse espaço, não é imposto, mas construído na troca, nos bons encontros, na escuta, no toque das mãos, na partilha de histórias. O bordado, então, torna-se um *ethos* potente para compreender a docência como um processo que vai além da repetição mecânica de saberes. Na formação docente, os saberes não são apenas repetidos: eles são inventados, tecidos em novas formas, imprevistas e criativas.

Nesse sentido, a formação docente acontece no desvio das certezas, nos gestos de criação que transformam a prática pedagógica em algo vivo e pulsante. Não se trata de seguir um caminho fixo, mas de bordar também possibilidades de (re)inventar as formas de existir, de aprender e de ensinar.

Quando minha mãe, por exemplo, faz referência à dificuldade econômica como impulso inicial que a lançou no bordado, quase como um soco no estômago, percebo que

seu relato revela algo mais profundo: ele traz à tona as dimensões políticas de um contexto micro que nos modifica e nos faz movimentar. A necessidade a impulsiona, mas o bordado, nesse movimento, se torna um desvio. Um desvio das normas estabelecidas, das expectativas impostas pela realidade dura, em que ela transforma aquele trabalho estético e artístico em resiliência, força e esperança.

O bordado, ao surgir como uma resposta ao desafio, não segue a linha reta da escassez, mas se desvia, criando caminhos de resistência. Nesse desvio, ela não apenas cria, mas também reconfigura sua vida e, ao mesmo tempo, redefine a própria noção de sobrevivência. Assim, o bordado não é só um fazer manual, mas um fazer que se afasta da conformidade e, ao tocar os fios, reescreve sua história, costurando novas possibilidades para o futuro.

Tenho orgulho em dizer que fui criado por minha mãe e por minha avó materna e de reconhecer, no bordado, uma potência transformadora que cria outros fluxos na formação, uma vez que está profundamente costurado às circunstâncias de nossas vidas, revelando uma trama complexa que conecta dimensões políticas, éticas e estéticas.

Esses entrelaçamentos de histórias, ensinamentos, aprendizados e (des)formações constantes culminaram em marcos importantes da minha trajetória escolar e acadêmica. No espaço escolar, foram os gestos de minha mãe e de minha avó que abriram as portas para os caminhos da educação sempre com o cuidado silencioso de quem sabe que a aprendizagem não é apenas uma conquista pessoal, mas um direito que se tece coletivamente. Para elas, a educação não era apenas um meio de ultrapassar as barreiras da realidade, mas uma chave capaz de expandir horizontes e de ampliar as possibilidades de vida.

Concluí o ensino médio em 2017, em uma escola pública de tempo integral, onde, mais do que as lições formais, fui tocado pela vida que se desenrolava nos corredores, nas conversas ao final das aulas e nas trocas entre amigos e amigas que dividiam não apenas os cadernos, mas também sonhos e sorrisos. Entre as aulas e os momentos de descontração, a rotina se desdobrava de maneira leve, tecendo uma trama de afetos e experiências que transformaram o processo escolar em um espaço vivo e pulsante, onde o aprendizado se fazia com naturalidade, como se já estivesse presente em cada canto.

No ano seguinte, 2018, um novo ciclo se abriu diante de mim: ingressei na Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte (UPE/CMN), e levei comigo não apenas sonhos e expectativas, mas também as memórias construídas com minha família.

Essa nova etapa foi marcada pela mesma sensação de acolhimento que vivi na escola, sustentada pelos afetos e valores que me acompanharam em cada caminho. Ingressar no curso de Licenciatura em Geografia foi mais um desses encontros potentes que me (des)formou e me transformou profundamente.

Estar em um campus do interior, com suas especificidades e desafios, me ofereceu um mundo de possibilidades, revelado pelo olhar atento para o espaço geográfico, para as relações humanas e para as conexões que se desenhavam entre as pessoas e seus territórios. Nesse contexto, comecei a caminhar com Luciana Coutinho, professora de Introdução à Ciência Geográfica e minha orientadora, a quem sou profundamente grato. Sob sua orientação, iniciei pesquisas sobre processos educativos, geográficos e culturais. Esse encontro potencializou minha formação inicial, ajudando-me a perceber que minha história e minhas experiências poderiam dialogar com o espaço acadêmico, gerando reflexões que iam além do conhecimento formal.

No entanto, em 2020, essa trajetória foi profundamente atravessada por uma pandemia. A COVID-19 desafiou nossas bases, nossas formas de pensar, de fazer educação e de nos relacionarmos. Nesse período, perdi minha avó. Esse momento foi particularmente complexo, tão intenso que precisei dar um tempo de tudo. A dor da ausência e o impacto da pandemia me fizeram pausar, reorganizar sentimentos e resgatar forças.

Demorei seis meses para retomar minha trajetória e seguir em frente. Em meio a esse processo, tive um sonho com minha avó algo inexplicável, mas que, de alguma forma, renovou meu ânimo. Era como se ela reafirmasse a importância de não desistir e de transformar aquele momento de dor em força para continuar construindo minha história.

Com esse impulso e com o apoio de meus amigos e de Luciana Coutinho, consegui concluir minha licenciatura, apresentando um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado: *“As linhas que dão forma aos bordados manuais também alinhavam a Geografia do município de Passira, Pernambuco: Perspectivas para o ensino da Ciência Geográfica”*. O título reflete a conexão que busquei tecer entre essas duas dimensões aparentemente distantes, mas que, ao se entrelaçarem, criam uma forma de ver e ensinar o mundo.

O TCC propôs compreender o bordado manual como uma ferramenta pedagógica capaz de transitar entre o saber cultural e o geográfico, revelando o vínculo profundo do

sujeito com seu território. A pesquisa, de caráter qualitativo, combinou métodos bibliográficos e documentais, criando um espaço em que teoria e prática se encontram, propondo novos caminhos para o ensino de Geografia. Desse trabalho emergiram dois produtos: uma história em quadrinhos que narra a cidade de Passira, o bordado e a Geografia; e um modelo de plano de aula que integra o bordado como instrumento pedagógico, transformando-o em ponte entre arte, cultura e aprendizado geográfico.

Em 2023, adentrei um novo território: o mestrado em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico do Agreste (PPGEduc, UFPE/CAA). Esse novo capítulo foi, para mim, mais do que um sonho realizado, foi a continuidade de um caminho que sempre senti pulsar dentro de mim, onde as possibilidades se ampliam e as perguntas se fazem mais presentes.

Nesse espaço, fui tocado por histórias, encontros e conexões que passaram a formar um tecido mais denso e colorido. Foi nesse contexto que conheci Carla Acioli, minha orientadora, com quem estabeleci uma parceria. Nessa relação, palavras e ideias se entrelaçam, criando uma trama de aprendizado e partilhas que não apenas fortalece o caminhar acadêmico, mas também o aproxima da vida, com suas urgências e sutilezas. Com sensibilidade e escuta atenta, as orientações acontecem entrelaçando ideias; desde que nos encontramos, sua orientação tem sido como um fio que, delicadamente, une minhas vivências às teorias que busco, ampliando e potencializando meu olhar sobre a educação. Carla contribuiu com as *bordâncias* na pesquisa com professores e professoras e suas potências formativas, permitindo-me, mais do que seguir uma linha reta de saberes, desviar, me enredar em outros sentidos.

Se, no meu Trabalho de Conclusão de Curso, o bordado era uma ferramenta, aqui ele ganha contornos mais fluidos e afetivos. Ele se torna uma prática rizomática, na qual as ideias se espalham, se conectam e se entrelaçam de maneira imprevisível. O bordado, que antes parecia um ponto fixo, agora se desenha como uma multiplicidade de trajetórias, nas quais os sentidos se reinventam e se expandem. É nesse desvio, que também é uma abertura para o novo, que esta pesquisa-bordado se constrói, onde o saber não se encerra, mas se desdobra em afetos, encontros e possibilidades de transformação.

Esses encontros, tanto com Carla Acioli Lins quanto com o grupo de pesquisa *Discursos e Práticas Educacionais*, foram fundamentais para reforçar a crença na potência do coletivo, na experiência como potência de saber. A universidade, assim, se produz como um espaço de *trama-formação*, onde memórias, histórias, ideias e projetos

se encontram e se (re)inventam, criando um campo fértil, aberto ao crescimento e à transformação contínua.

Nesse novo espaço de formação, os encontros com textos, artigos e discussões sobre educação e filosofia da diferença teceram uma trama de novas possibilidades e inquietações. Entre esses encontros, um se destacou como ponto de inflexão: a disciplina *Experimentações Estéticas*. Foi ali que as ideias se entrelaçaram de forma vibrante, lançando-me ainda mais para dentro das discussões sobre a esperança de outra e novas maneiras de nos formarmos, desformarmos ou mesmo contra-formarmos.

Cada conceito, cada pergunta, parecia um convite para mergulhar mais fundo, me perder nesse campo problemático. Era como se a própria disciplina me envolvesse em sua trama, abrindo caminhos ainda não percorridos e desafiando-me a olhar para a formação docente de maneiras imprevisíveis – e, confesso, assustadoras pois abalaram os quadros de referências que me foi ensinado durante os processos de ensino e pedagogização.

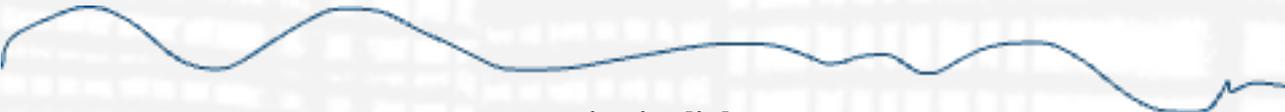
Por certo, todo esse processo que é, sobretudo, de formação se emaranha às tramas de minha vida e experiências, tornando-se não apenas um movimento de questionamento, mas também a percepção de que somos, simultaneamente, sujeitos e objetos desse movimento outro que se tece coletivamente entre singularidades.

A partir da questão-problema que se anuncia, e em diálogo com Deleuze (2011), pergunto: *quais fluxos subvertem essa dada formação e escapam dela?* Ao interrogar esses fluxos, delinco o objetivo principal: problematizar a formação docente como construção coletiva que se enreda para além da escola.

Ferraço (2003), Braz e Acioli Lins (2018), Acioli Lins e Alencar (2024) oferecem pistas importantes para compreender que a formação docente pode se tornar também um caminho em que o sujeito deixa de ser um simples transmissor de conhecimento para se perceber, simultaneamente, caçador e caçado pelas e com as relações que constrói.

Sendo assim, ao entrelaçar a formação de professores e professoras com o bordado, experimento não apenas o tecido de minha identidade, mas também (re)desenho quem sou e como me relaciono com o outro e com o mundo que me cerca, em um campo que se (re)inventa a cada fio, a cada ponto.

Tomando, metaforicamente, o objetivo geral deste bordado-pesquisa como uma meada de linha, puxo dessa meada três linhas, os objetivos específicos, para compor a agulha-investigação:



a primeira linha:

refletir se as diversidades e singularidades de experimentos/experiências mobilizadas para além da escola, tal como o bordado manual de Passira-PE, inventam movimentos de trama-formação.



Nesse sentido, a expressão *trama-formação* surge como uma tentativa de evocar a complexidade e a riqueza que, como vários fios, tecem/tramam a formação de professores e professoras. A trama reflete a ideia de que essa formação é composta não só por fios molares⁸, mas também pelos fios moleculares onde o menor insurge no maior.

Nesse sentido, os fios molares são àqueles que operam em larga escala e tendem a ser vistos como estáveis e rígidos (Gallo, 2008). Quando deslocados para a formação docente estão associados a um sistema mais tradicional, baseado em estruturas rígidas de poder e controle, com currículos fixos, disciplinas estanques e uma forma de ensino que segue normas estabelecidas.

Essas condições refletem um modelo de "educação maior"⁹, que visa a subjetivação dos sujeitos conformes às exigências sociais e profissionais, reproduzindo estruturas de poder já existentes e pré-estabelecidas.

Para além desses fios molares, a expressão *trama-formação* busca inclusive dar ênfase aos fios moleculares que entremeiam e compõem o processo de formação que também opera em um contexto micropolítico, lidando com os afectos que se referem a intensidade e movimentos internos que nos afetam profundamente, alterando nossa percepção do mundo e das coisas; com os perceptos que dizem respeito às experiências sensoriais que não se limitam ao simples ato de ver, ouvir ou tocar, mas que fornecem novas maneiras de perceber e compreender a realidade; e, com os conceitos que são as

⁸ Os fios molares geralmente são associados a grandes categorias e sistemas sociais. Representam, ainda, as normas instituições, assim como os discursos que tem a função de controle e estabilização na sociedade.

⁹ A educação maior é aquela [...] dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. (Gallo, 2008, p. 64).

ideias ou pensamentos que, embora sejam abstrações são os que nos possibilitam organizar e dar sentido a esses afetos e perceptos, mas sem restringir sua dinâmica.

Esses fios são mais fluidos, dinâmicos, escapam às grandes estruturas e representam as experiências, percepções e mudanças que ocorrem no/do/com o cotidiano revelando, dessa maneira, uma multiplicidade de possibilidades e interpretações.

Esses fios tecem relações profundas com a educação menor e nos oferecem a possibilidade de olhar para a formação docente a partir de uma perspectiva de não-linearidade e heterogeneidade, na qual as diferenças emergem das configurações singulares e/ou coletivas provisórias que cada professora e professor constrói, trazendo consigo uma trama que se entrelaça com as experiências e contextos de sua trajetória e cotidiano.

Essa metáfora, a trama-formação, aponta para uma concepção de formação rizomática marcada por uma força política desterritorializante. Assim como uma trama no tecido é composta por fios que se cruzam e se entrelaçam em direções imprevisíveis, a formação docente também se constitui por uma multiplicidade de experiências: algumas escolares, outras nascidas do convívio familiar, da vivência comunitária, da relação com estudantes e com o cotidiano.

A expressão trama-formação resgata movimentos sugeridos por Borre (2018) em suas exposições coletivas denominadas *Tramações*. Nessas exposições, fios, texturas e narrativas se articulam de forma aberta, compondo uma rede de significados em constante (re)configuração. Nesse sentido, o conceito de trama-formação carrega em si a ideia de que a formação docente não é uma construção pré-determinada ou confinada a moldes fixos. Assim como os fios de uma trama que se cruzam, professores e professoras se encontram em diferentes contextos, tecendo redes de saberes, experiências e significados que não se encerram em uma única interpretação ou direção.

Essa abordagem também dialoga com a noção de que o ato formativo não se separa da vida, reafirmando que experiências cotidianas, relações e subjetividades estão intrinsecamente ligadas à prática docente.

Essa concepção busca valorizar a criação e as singularidades, não reduzindo, assim, a formação de professores e professoras a uma mera condição de passividade. Ela implica considerar o(a) docente como um sujeito em constante movimento, capaz de criar conexões com os múltiplos contextos e singularidades que compõem o espaço escolar, e cuja prática não se separa da vida. Esse tipo de formação não se organiza de forma

hierárquica, linear ou sequencial, mas como um rizoma, com múltiplas entradas, saídas e possibilidades de expansão, para além dos modelos centralizadores de saberes pedagógicos.

Essa trama-formação é expressa por deslocamentos e por políticas de cognição que tensionam a dependência de modelos rígidos e predeterminados, evidenciando a necessidade de não confundir uma forma de ensinar com um único modelo de praticá-lo (Dias, 2010).

Uma formação inventiva de professores articula políticas de cognição, produção de subjetividade, arte, estética da existência e filosofia da diferença, para expressar os efeitos diferenciais de formar professores. O que quero dizer com isto é que o território de formação é pensado como um *ethos*, uma atitude ética, estética e política (Guattari; Rolnik, 1996)

Sendo assim, a trama-formação se costura neste bordado-pesquisa como um dos *n-movimentos* possíveis de deslocamentos rizomáticos que pode nos possibilitar desterritorializar conceitos atribuindo a eles novos significados. A ideia-agulha que vai costurando as tramas da formação não se configura como um método a ser aplicado *para* professores e professoras, mas como uma vivência partilhada *com* eles e elas, tecida a muitas mãos. É um processo que se desdobra nos entrelaçamentos das singularidades de cada participante, no acolhimento das histórias e nas linhas de fuga e desvios que emergem com os encontros. Cada fio traz consigo uma narrativa própria e é no cruzamento desses fios que o tecido da formação ganha outros novos contornos.



A segunda linha:

Mapear movimentos de trama-formação mobilizados pelos cotidianos inventados a partir/pelo bordado manual;



Durante o ato de bordar, múltiplos desvios acontecem. Embora a repetição seja uma característica marcante dessa prática, diversos movimentos erráticos e de improvisação afloram, indicando algo além do esperado ou do premeditado. Esses movimentos moleculares, desterritorializantes e desviantes emergem da interação entre a

mão que borda e o material em que se trabalha, do corpo que se move ao ritmo do labor e da mente que, muitas vezes, se deixa levar por um fluxo de pensamento intuitivo.

Esses desvios, porém, não são falhas ou acidentes dentro de um processo rígido; eles são tramas outras, que se formam a partir de movimentos que se entrelaçam e se articulam com acontecimentos cotidianos, vibrando tanto na virtualidade quanto na materialidade. Cada ponto dado não é apenas uma repetição mecânica, mas também uma forma de envolvimento e encontro com o saber-fazer, que acontece em dimensões éticas, estéticas e políticas.

Partindo desse entendimento, o bordado não é uma prática totalmente controlada ou previsível. Ele envolve um constante entrelaçamento relacional entre o planejamento inicial e as improvisações que surgem à medida que a obra se desenrola. O próprio tecido, o fio, a tensão dos pontos, as variações de tempo e a experiência sensorial do fazer criam abertura para esses desvios. É nesse espaço que os fios moleculares, desviantes e desterritorializantes começam a se manifestar, muitas vezes como reflexo do acaso e do processo inventivo, que não segue uma linha reta, mas se permite errar, explorar, desviar e movimentar.

Sendo assim, esses desvios apontam a existência de uma dinâmica criativa e não-linear, onde o acaso emerge como parte de transformação do trabalho/da peça e evoca não só um certo exercício de atenção aos detalhes, mas também a construção de um *espaçotempo* de invenção que se expande além dos modelos traçados.

Nesse contexto, o bordado torna-se um elo entre a singularidade e a coletividade. Cada fio que é entrelaçado, cada ponto que é dado, carrega a marca do sujeito que borda, mas também está inserido em um movimento coletivo que transcende o indivíduo e se insere em uma trama maior de saberes e experiências compartilhadas.

Acredito que por isso o bordado ajuda a movimentar outras linhas/tramas, pois propõe, antes, pensar em maneiras de formar onde o singular e o coletivo não são categorias que se excluem, mas se configuram como fios que, ao se entrelaçarem, formam novas possibilidades de aprendizado, afetos e saberes.

Logo, essa segunda linha se insere como um desdobramento e aprofundamento do objetivo geral, uma vez que busca identificar e compreender alguns fluxos e movimentos que emergem do cotidiano das práticas do bordado, destacando como essas práticas, aparentemente simples e individuais, também podem ser formativas.



Ao mapear esses movimentos, o objetivo é perceber como os afetos, perceptos e conceitos, definidos por Deleuze (2001), se manifestam na prática do bordado e reverberam na formação docente. O bordado, nesse contexto, não é apenas uma técnica manual, mas uma forma de resistência¹⁰, um espaço onde cada ponto costurado é também uma linha de fuga que questiona as normas e formas estabelecidas de maneira hegemônicas, estruturais e estruturantes, que seguem a lógica do Estado e da sociedade capitalista de modo que torne os sujeitos passivos e adaptáveis às formas impositivas que são, ao mesmo tempo, de aprendizagem e conformação (Deleuze, Guattari, 2011)

A terceira linha:

Cartografar como a experiência estética com o bordado manual que se dá coletivamente pode afetar a docência.

Esta linha visa compreender de que maneira a prática do bordado, enquanto uma experiência estética vivida de forma coletiva, pode influenciar e transformar os modos de ser, estar e se tornar professor e/ou professora.

Nesse sentido, o bordado manual, por ser também uma prática estética que diz respeito inclusive a uma experiência sensível pode estar imersa no cotidiano e na vivência de professores e professoras de Passira/PE. Ao ser realizado coletivamente ele pode se tornar um espaço de troca e de invenção de sentidos, onde o/a sujeito(a) não é passivo(a), mas se envolve ativamente no processo de formação. Esse espaço coletivo talvez ajude no entrelaçamento de diferentes subjetividades possibilitando que o processo formativo se dê de maneira compartilhada e heterogênea. Nesse contexto, grupos e projetos como

¹⁰ A resistência no pensamento deleuziano não é uma ação contra algo, mas uma criação, uma linha de fuga, uma invenção de novas formas de vida e de expressão (Deleuze, 2008)

*Linhas de Sampa*¹¹, *Mil Agulhas pela Democracia*¹², *Tramações*¹³, a *Associação das Mulheres Artesãs de Passira (AMAP)*¹⁴ e o Grupo de bordado coletivo do Bacharelado em Agroecologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)¹⁵ são exemplos de como o bordado se configura como uma prática que vai além da mera produção utilitária e comercial, muitas vezes estigmatizada ou reduzida ao status de artefato exótico para o consumo turístico. Nestes coletivos, o bordado se torna uma forma de afirmação cultural, de construção de identidades e de fortalecimento de laços comunitários. Não é mais visto apenas como um produto a ser comercializado, mas como uma atitude de resistência que se entrelaça com a história e com as lutas locais, criando um espaço onde o afetivo e o sensível se conectam com a política e a estética.

¹¹ Linhas de Sampa é um coletivo formado por bordadeiras e bordadores de São Paulo, que busca resgatar e valorizar o bordado como uma prática cultural e política. O grupo trabalha para transformar o bordado em uma ferramenta de resistência e de construção de identidade, abordando questões sociais e culturais por meio da técnica. Em suas ações, eles promovem o bordado como uma forma de expressão artística e de luta contra estigmas e a visão utilitária e comercial que muitas vezes é associada à prática. Além de resgatar tradições e fortalecer laços comunitários, o grupo se engaja em projetos educativos e ações colaborativas, demonstrando como o bordado pode ser um meio de resistência, inclusão e afirmação cultural.

¹² *Mil Agulhas pela Democracia* é um coletivo de bordadeiras que utiliza o bordado como forma de resistência política, abordando temas como democracia e direitos humanos. Por meio de intervenções públicas e oficinas, o grupo conecta a arte do bordado à mobilização social e ao engajamento político, reafirmando sua identidade cultural e como ferramenta de transformação social. ferramenta de mobilização e de engajamento político. Através dessa prática, o grupo contribui para a resistência contra o autoritarismo e a repressão, ao mesmo tempo em que fortalece a identidade cultural do bordado como um ato de resistência e de transformação social.

¹³ O projeto de extensão Tramações, promovido pelos cursos de Artes Visuais do Departamento de Artes da UFPE, busca sentir-pensar vivências poéticas coletivas que mesclam trajetórias de vida com o desenvolvimento de processos de criação em artes têxteis

¹⁴ A *Associação das Mulheres Artesãs de Passira (AMAP)* é um coletivo de mulheres do município de Passira, em Pernambuco, que se dedica à produção e valorização do bordado tradicional. Além de preservar essa prática artesanal, a AMAP atua na promoção da autonomia econômica das artesãs, oferecendo oportunidades de trabalho e fortalecendo a identidade cultural local.

¹⁵ Grupo de Bordado Coletivo do Bacharelado em Agroecologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) é uma iniciativa que integra arte e educação no contexto agroecológico. Conhecido como "Bordando pelo Cuidado", o coletivo promove atividades de bordado livre, criando um espaço para discussões sobre agroecologia, cuidados e território. O grupo participou da I Feira Mulheres que Tecem Resistência, onde compartilhou suas experiências de arte e educação, abordando temas como agroecologia, territórios e cuidados.

O bordado realizado coletivamente nestes grupos promove uma experiência sensível, onde os/as indivíduos, ao tecerem juntos, se envolvem ativamente na construção de uma trama de saberes, de histórias compartilhadas e de significados construídos de forma colaborativa. Esse processo de criação coletiva, ao contrário da repetição mecânica de um padrão imposto pelo mercado, possibilita que cada ponto bordado



se insira em um movimento de invenção, desterritorialização e reterritorialização¹⁶ de sentidos, onde as subjetividades de cada participante se entrelaçam e ganham novos sentidos. Ao se afastar da visão mercadológica, que reduz o bordado a um objeto decorativo ou turístico, esses grupos reivindicam o valor cultural e político da prática, ressaltando sua potência em gerar novos afetos, novas percepções e novos conceitos que atravessam a prática coletiva.

Na prática do bordado, o momento de escolha da meada e da seleção das linhas dá início ao movimento de *riscado*. Este passo, particularmente significativo para as

16

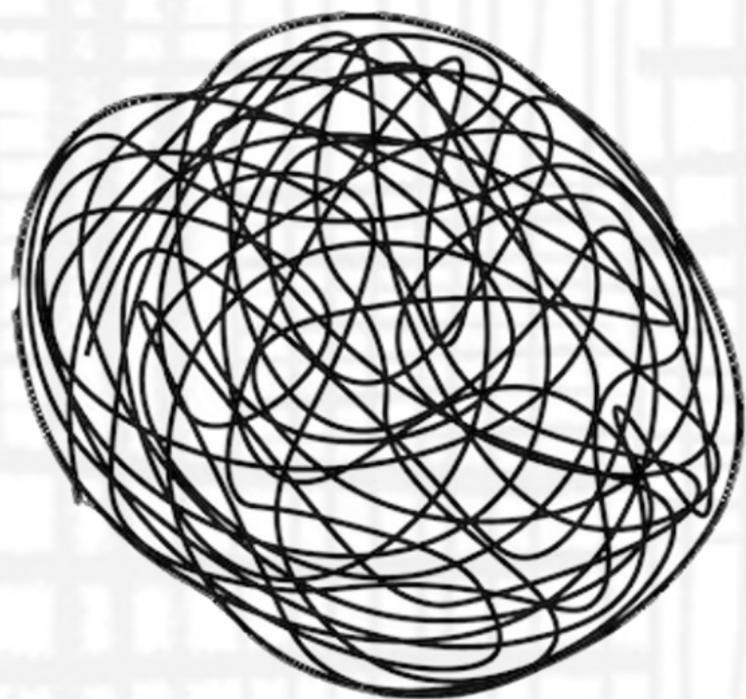
Deleuze e Guattari (2011) problematizam a reterritorialização como o momento em que algo que foi desterritorializado encontra um novo território ou um novo modo de organização. O processo de reterritorialização não é uma volta ao estado original ou ao que foi perdido, mas a criação de uma nova configuração, uma nova forma de organização que ressignifica o que estava disperso ou subvertido.

bordadeiras de Passira, envolve a feitura de um desenho sob o papel vegetal, antes de ser transferido para o tecido. É nesse momento que se concebem os elementos de composição, que indicam não apenas a área a ser bordada, mas também as formas de expressão e os significados que se entrelaçam ao longo do processo.

Inspirado no riscado das bordadeiras de Passira e considerando os riscados próprios deste bordado-pesquisa (questão-problema; objetivo geral e específicos) lanço mão da cartografia e da escrita de si como experimentação de mim mesmo. Para Macedo e Dimenstein (2009, p. 154), essa escrita é um exercício de liberdade, pois trata efetivamente de um movimento sobre nós mesmos, no sentido não só de produzir desvios diante dos formatos vigentes (muitas vezes sufocantes), mas também de liberdade e de estilização da nossa própria existência.

Ainda tímido, com fome dessa liberdade, vou seguindo as tramas dessas linhas que compõem e atravessam as dimensões da formação de professores e professoras de Passira procurando, na diferença, algumas aberturas, brechas, fissuras que formam outras tramas costuradas pelas dimensões éticas-estéticas-políticas entrelaçadas com o devir¹⁷-bordado. A agulha que guia esse movimento de formação toma como risco o conceito de diferença onde, no livro “Diferença e repetição”, Deleuze (2006) busca dar novos sentidos a ela

¹⁷ O devir não é o progresso nem a regressão, nem o desenvolvimento nem a involução. O devir é um processo, a devir escapa às formas fixas de identidade (Deleuze, 2011)



... Pesquisar é algo parecido com bordar...
E diz respeito a múltiplas movimentações
... abertas...
não linear, nem poderia sê-lo

Vitor Gabriel Firmino

2. MEXENDO NAS LINHAS DA CARTOGRAFIA PARA BORDAR UMA PESQUISA OUTRA EM EDUCAÇÃO

2.1 TECENDO CAMINHOS E APROXIMAÇÕES COM A CARTOGRAFIA

Ao longo da minha formação em Licenciatura em Geografia, a visão da Cartografia era de uma ciência baseada em representações cartográficas de territórios a partir de modelos pré-estabelecidos, utilitários e funcionais. Todavia, no mestrado em Educação Contemporânea me encontro com outras maneiras de conceber e de me relacionar com ela, principalmente, a partir de pistas deixadas por Deleuze e Guattari (2001; 2008; 2011; 2022), Rolnik (2006; 2015), Kastrup (2009), Dias (2010; 2014; 2015)... e tantos outros, incluindo pesquisas¹⁸ no nosso Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea.

A relação desses intercessores com a cartografia não se restringe à concepção tradicional de elaboração de mapas geográficos, mas assume uma dimensão filosófica, como um modo de pensar e construir conhecimento. Conforme Deleuze (2011) o mapa não é uma cópia fiel, mas uma construção, uma criação. Ele é sempre descentrado, adaptável, desmontável e reversível, suscetível a constantes modificações. Nesse sentido, a cartografia é um constante movimento e acompanhamento de fluxos, deslocamentos, transformações.

Esse pensamento aberto aos devires, às singularidades, não apenas me transformou, como também desestruturaram modelos pré-estabelecidos e axiomáticos, abrindo espaço para novas possibilidades de pensar e sentir esta pesquisa. Esses movimentos reconfiguraram minha maneira de pesquisar e de me relacionar com o território, de forma a compreender que o próprio campo existencial revela sua expressividade em uma dança contínua de criação e desconstrução.

Com esse movimento me aproximo de Guattari e Rolnik (1996, p. 129) que diz ser

¹⁸ Alguns trabalhos do Programa de Pós-Graduação que dialogam com a cartografia como metodologia incluem: CAMPOS (2022), com a dissertação Formação continuada de professores: cartografando experiências na rede municipal de ensino de Caruaru-PE; ALMEIDA (2021), A infância e seus gestos no espaço-tempo do 1º ano do ensino fundamental: pensando outros inícios para a escola; LIMA (2021), Hospedando dizeres, fazeres e aprenderes minoritários: o que as crianças e a infância nos dizem sobre o território currículo-escola na Educação Infantil; PAVÃO (2022); e SATURNO (2018) A infância no espaço-tempo da pré-escola obrigatória: o dizer infantil, experiência e aprenderes-fazeres que atravessam o cotidiano das crianças.

"preciso desobedecer aos dispositivos de captura, de fragmentação e de controle que desqualificam os afetos e a sensibilidade como potência de criação, em prol de um funcionamento maquínico e disciplinar. Essa desobediência não é um ato de simples resistência, mas de invenção: trata-se de criar novos modos de subjetivação, que não se submetam ao esgotamento do desejo, mas o potencializam, abrindo o campo existencial para a proliferação de novos territórios e para o encontro com o outro e com o mundo em sua diferença."

Esses processos vitais são movimentos potentes, violentos, inquietantes e criadores que nos lançam num novelo de forças imanentes¹⁹. Pensando com Nascimento (2012) o signo é aquilo que se passa na intensidade dos encontros, nos forçando a sentir e a pensar de outros modos possibilitando, assim, a abertura ao devir e costurando o próprio sujeito no ato de se bordar como partícipe. Nesse sentido, a noção de signo está próxima da noção de forças de Nietzsche (2019) onde em seu livro "Além do bem e do Mal" ele nos abre à possibilidade de compreender que essas relações são marcadas por dinâmicas de forças que estão em constante conflito e transformação; todavia, não são entidades separadas, mas impulsos vitais que interagem e se afirmam ou se negam mutuamente. Sabendo disso, escolho me posicionar como um agente de transformação de mim mesmo, buscando me (re)construir por meio de processos de aprendizagens vitais (Pellejero, 2008) que se imbricam com o cotidiano e com as relações que vão se desenrolando à luz dos acontecimentos e devires.

Nesse percurso, tomo como orientação a concepção de pensamento na filosofia deleuziana, onde o ato de pensar não ocorre por meio de saberes abstratos, mas através de encontros com signos que são objetos de aprendizado temporal e de transformação contínua (Deleuze, 2022, p.4).

A unidade de todos os mundos está em que eles formam sistemas de signos emitidos por pessoas, objetos, matérias; não se descobre nenhuma verdade, não se aprende nada, senão por decifração e interpretação. Mas a pluralidade dos mundos consiste no fato de que estes signos não são do mesmo tipo, não aparecem da mesma maneira, não podem ser decifrados do mesmo modo, não mantêm com o seu sentido uma relação idêntica. Que os signos formam ao mesmo tempo a unidade e a pluralidade da *Recherche*²⁰

¹⁹ O plano de imanência é a imagem do pensamento que, ao invés de fundar-se em algo transcendente (idéia, Deus, sujeito), se funda em si mesma. [...] A imanência é o único atributo do ser e sua substância infinita. (Deleuze e Guattari, 2001).

²⁰ A expressão "recherche" está relacionada à obra "Em Busca do Tempo Perdido" (ou "À la recherche du temps perdu") de Marcel Proust. (Deleuze, 2022). Essa obra é uma exploração profunda da memória, do tempo e da experiência subjetiva. A "recherche" pode ser entendida como uma busca ou investigação, não apenas no sentido literal, mas também como uma busca interna por significados, experiências e a essência do tempo que passa.

Próximo a isso, Deleuze (2022) ainda reflete que os signos mobilizam, coagem uma faculdade: seja inteligência, memória ou imaginação. Essa faculdade põe o pensamento em movimento, forçando-o a pensar a essência. Dessa maneira, não estão ligados a uma procura cognitiva, mas a um bloco de sensações e percepções

O signo em Deleuze tem como solo esta experiência dos encontros intensivos. Tendo em vista que a experiência intensiva nos arrasta para fora de nosso quadro de referências, abrindo-nos a realidades que transbordam nossa experiência vivida bem como nossas projeções voluntariamente concebidas, e considerando também que essas insuspeitadas realidades, embora ultrapassem o dado, insistem nele, tornando-o realidade intensiva, compreende-se então que o signo é essa diferença de nível, essa disjunção de heterogêneos, *que é primeiramente sentida e não intelectualizada ou reconhecida*. (Nascimento, 2012, p. 26)

Acerca disso, as categorias de signos mantêm relações com o plano de imanência não se propondo assim a leis universalizantes. Logo o pensamento não deve ser entendido como uma simples representação ou reflexão sobre a realidade, mas como algo que surge a partir das forças, encontros e intensidades que nos atravessam (Deleuze, 2022). Nesse sentido, o pensamento é o próprio movimento de criação, que se realiza na prática, na ação que se desvia das formas pré-estabelecidas e que, ao se engajar com a diferença, se torna potência de transformação. Para ele, pensar é agir de forma a abrir novos horizontes, desvios e possibilidades.

Diante disso, a cartografia "não implica em uma ação sem direção" (Passos; Barros, 2009, p.17). No entanto, um dos principais distanciamentos entre a cartografia tradicional — frequentemente tratada como representação, especialmente na Geografia — e a abordagem deleuziana reside no desafio de reverter o sentido tradicional de método. A cartografia, enquanto método de pesquisa-intervenção, não busca seguir caminhos previamente traçados em direção a metas fixadas (*metá-hódos*). Em vez disso, propõe um *hódos-metá*: um caminhar que desenha, no próprio percurso, suas metas e sentidos, em um movimento contínuo de criação e (re)invenção.

Dialogando conceitualmente com Passos e Kastrup (2009), a reversão proposta pela cartografia aposta na experimentação do pensamento. Não se trata de um método a ser aplicado de forma rígida, mas de um gesto que assume a experimentação como atitude de pesquisa.

Nesse sentido, considero ainda a cartografia, como uma dança de devires, acontecimentos e acasos. Aqui, a multiplicidade conduz o ritmo e, entre compassos e descompassos, abre espaço para a problematização, a invenção e, por vezes, a criação de linhas de fuga. Essa perspectiva aproxima-se ainda da visão de Oliveira e Paraíso (2012),

que a compreendem como a expressão do percurso — que nunca é fixo, linear ou determinado por sucessões estáticas, fases pré-definidas ou palavras de ordem.

Assim, a cartografia desenha um plano de experiência que acompanha os efeitos do próprio percurso investigativo — efeitos que recaem sobre o objeto, o pesquisador e a própria produção de conhecimento (Passos; Barros, 2009, p.18)

Sendo assim, não é minha intenção fechar a questão com uma proposta sistemática. Em relação a isso, essa abordagem ²¹não pretende dizer às professoras e professores o que elas/eles devem fazer, ou ainda transmitir competências e habilidades para ensiná-los, prepará-los, ou resolver os problemas de maneiras novas.

Considerando isso, para os momentos de experimentação do pensamento, é tomado como ponto de partida a ideia de diferença. Para Deleuze (2006, p. 28) “A diferença não reside entre as coisas, mas é aquilo que faz com que as coisas sejam o que são, que permite sua gênese e transformação. Ela não é subordinada à identidade; ao contrário, a identidade é o que emerge como um efeito da diferença”. Desse modo, Deleuze (2006) subverte a ideia de diferença como simples distinção entre elementos e a (re)posiciona como força motriz que antecede e excede qualquer tentativa de categorização ou fixação.

Esse entendimento é essencial para pensar em processos que não se limitam a padrões rígidos ou determinismos, mas que se abrem ao novo, à criação e à multiplicidade. Para Deleuze (2006), a diferença está na base da repetição criativa, aquela que não replica identidades, mas que varia e transforma. A diferença, então, é ativa, potente e geradora de novas possibilidades. Nesse sentido, o ato de se lançar às conversas com os professores e professoras da rede de ensino de Passira/PE não são, portanto, levantamento de distinções entre relatos ou práticas, mas um processo cartográfico que possibilita mapear forças, fluxos e variações presentes no/do/com o cotidiano da docência.

Logo, as “pistas cartográficas” que emergem desses/com esses encontros e conversas não buscam estabelecer um retrato fixo ou uma verdade única sobre a formação docente. Pelo contrário, elas reconhecem a multiplicidade de vozes, afetos e experiências como disparadores de novas formas de pensar e agir na educação. Nesse contexto, o ato

²¹ Este movimento coletivo reflete uma perspectiva compartilhada pelo grupo de pesquisa *Educação e Sociedade*, no qual a formação docente é vista como um processo colaborativo e dinâmico, que não busca impor soluções prontas ou técnicas, mas sim estimular a reflexão crítica e o desenvolvimento de práticas educativas sensíveis, contextualizadas e transformadoras...

de ouvir, mapear e criar a partir das conversas é, em si, uma prática que escapa às determinações prévias e se insere no campo do novo, da invenção e da diferença como princípio ativo.

2.2 OS PRIMEIROS RISCOS SURGEM COM SEIS PROFESSORES/PROFESSORAS²² DE PASSIRA/PE

Cada encontro foi tecido com as vozes, gestos e histórias de seis professores e professoras que, ao partilharem suas experiências e fluxos de pensamentos, deram contorno a essa cartografia em movimento. Suas narrativas, singulares e múltiplas ao mesmo tempo, funcionaram como linhas que, ao serem entrelaçadas, ampliaram os sentidos da formação docente dialogando com as dimensões éticas-estéticas-políticas.

O Professor Pesponto²³ é um homem negro e descendente de quilombola, bordadeiro, mas também filho e neto de bordadeiras. Formado no curso de Licenciatura em História, ele reside e atua nos anos finais do ensino fundamental em uma escola municipal da zona rural de Passira/PE. Ao longo dos encontros, em diversos momentos, ele trouxe em sua fala a memória do bordado como prática de resistência em sua família. Crescido entre linhas e agulhas, recorda ainda de como sua infância era marcada por momentos de dificuldades e de desvios mobilizados pelo bordado manual.

Já a Professora Tramínia²⁴ é uma mulher branca, filha e neta de bordadeiras. Formada em Licenciatura em História, ela reside na zona rural da cidade de Passira, mas atua na Rede Estadual de Ensino do Município - Lotada na área urbana. Com sua voz acelerada e olhar atento, ela em diversos momentos revela como o bordado sempre esteve presente em sua vida, ainda que de maneira indireta e reflète como esse *saberfazer* a constitui e influencia seus modos de ser, estar e tornar-se docente.

²² Os nomes dos professores e/ou professoras apresentados neste bordado-pesquisa são fictícios. A escolha por pseudônimos se deu como um recurso ético para preservar suas identidades, mas também como um gesto de cuidado e criação. Ao nomeá-los de maneira simbólica, buscou-se destacar não apenas suas individualidades, mas as singularidades que emergiram ao longo dos encontros, ressaltando as tramas afetivas e os percursos inventivos que tecem a docência.

²³ O nome *Pesponto* foi inspirado no pesponto, um ponto de bordado e costura caracterizado por reforçar e unir tecidos de forma visível e contínua.

²⁴ O nome fictício 'Tramínia' foi inspirado na palavra 'trama', remetendo ao entrelaçamento de fios em um tecido

O Professor Entrelaço²⁵ é um homem negro, filho de agricultores. Formado em Licenciatura em Matemática, atualmente reside na zona urbana de Passira/PE e leciona nos anos finais do ensino fundamental na maior escola urbana do município. Sua presença nos encontros trouxe uma perspectiva singular. Durante as conversas, o professor Entrelaço revelou que, embora tenha crescido em um município onde o bordado é uma tradição profundamente singular, nunca teve contato direto com esse *saberfazer*. Ainda assim, sua escuta atenta e curiosa o levou a reconhecer, nos gestos das bordadeiras, uma lógica matemática sutil — padrões, ritmos, contagens e simetrias, assimetrias...

A Professora Crisara²⁶ é uma mulher branca, formada em Licenciatura em Matemática; reside na área urbana de Passira e leciona nos anos finais do ensino fundamental de uma escola municipal urbana. Desde o início, a professora Crisara demonstrou interesse e entusiasmo, em sua fala e gestos, ao se referir ao bordado. Para ela, o bordado ensina sobre a importância do tempo e de estar aberto às imprevisibilidades.

A Professora Vagonita²⁷ é uma mulher, branca, bordadeira, filha e neta de bordadeiras. Formada em Licenciatura em Geografia, ela reside na zona rural do município de Passira e atua nos Anos Finais do Ensino Médio de uma escola Estadual lotada na área urbana. Ela compartilha conosco sobre as dificuldades que envolvem o bordado, principalmente quando narra um episódio de sua mãe que era a responsável por passar as peças bordadas pelo grupo de bordadeiras. Ao longo dos encontros ela expõem o quanto está sendo proveitoso para ela bordar coletivamente e discutir questões que ela considera importante e ela afirma que nunca tinha bordado em coletivo antes.

Por fim, a Professora Merina²⁸ mulher negra, formada em Licenciatura em Matemática. Leciona nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio da Rede Municipal em uma escola da área urbana. Essa professora está cursando o mestrado em educação e sua pesquisa envolve também o bordado. Nesse sentido, ela trouxe uma sensibilidade

²⁵ "O nome fictício 'Entrelaço' foi inspirado na ideia de entrelaçamento, evocando a maneira como fios se cruzam em um tecido para formar padrões complexos.

²⁶ O nome fictício 'Crisara' foi inspirado no ponto cruz, uma técnica de bordado caracterizada pelo entrecruzamento de fios que formam padrões e imagens

²⁷ O nome fictício 'Vagonita' foi inspirado no ponto vagonite, uma técnica de bordado caracterizada por padrões geométricos criados a partir do deslocamento preciso dos fios

²⁸ O nome fictício 'Merina' foi inspirado na lã merina, conhecida por sua maciez, resistência

ímpar para os diálogos. Com um olhar atento aos detalhes, ela revelou como sempre gostou das minúcias do bordado: a delicadeza dos fios finos, a precisão de cada ponto.

Dessa forma, cada professor e professora, com sua trajetória e modo particular de estar no mundo, contribuiu para essa cartografia. O bordado, então, tornou-se uma prática que atravessa e expande os sentidos da docência, fazendo da formação um campo de experimentação e invenção.

Os convites para os encontros foram feitos de maneira cuidadosa. Não queria simplesmente enviar mensagens formais ou esperar que os professores chegassem até mim. Conversei com algumas bordadeiras da cidade, visitei as escolas, fui ao encontro deles... conversei sobre a pesquisa de maneira não-formal, deixei que a curiosidade emergisse antes mesmo de qualquer convite oficial. Essa abordagem foi essencial, pois os professores/professoras foram se aproximando. Não demorou, o bordado foi nos costurando uns aos outros, criando um espaço onde as linhas não apenas uniam tecidos, mas também vidas, histórias e modos de ser professor.

Esse envolvimento vai além de um simples trabalho acadêmico, pois é um gesto afetivo-ético-estético-político, um movimento de tecer e entrelaçar saberes que surgem também no/do/com os encontros com esses educadores e educadoras, bordadeiros e bordadeiras.

2.3 ENCONTROS TECIDOS COM AS VOZES, GESTOS E HISTÓRIAS

Esses encontros com os professores e professoras foram bordados em três momentos, cada um com suas próprias texturas e significados. O primeiro, intitulado "*Entre fios, histórias e formação*", aconteceu na Escola Bordado de Ideias²⁹ e teve como propósito a aproximação inicial entre os participantes, a apresentação da pesquisa e o compartilhamento das experiências de cada um com o bordado e com a docência. Já os dois encontros seguintes, sob o título "*Linhas da docência: entrelaçando vivências e saberes*", ocorreram na casa da minha avó, um espaço carregado de memórias e

²⁹ Essa escola, que chamaremos de "Escola Bordado de Ideias" (nome fictício), possui um quantitativo aproximado de 1.235 estudantes, atendendo nos turnos matutino e vespertino. Oferece o ensino nas modalidades de Educação Infantil, Fundamental I e Fundamental II, e conta com 74 docentes. Desses, 02 têm formação em magistério, 07 estão em processo de formação, e 65 possuem formação em nível superior. O uso do nome fictício se justifica pela necessidade de preservar a identidade da instituição e garantir a confidencialidade dos dados, respeitando as normas éticas da pesquisa. A escolha por um nome simbólico também se alinha ao caráter reflexivo e criativo da pesquisa, que busca ampliar o olhar sobre os processos educativos e formativos sem expor diretamente as características de uma escola específica.

sentimentos. Cada encontro teve, em média, duas horas de duração, mas o tempo parecia se dissolver entre as conversas, os gestos e, até mesmo, os silêncios preenchidos pelo manual.

Os encontros com o bordado sempre me atravessaram de formas que, à primeira vista, eu não sabia nomear. Primeiro, como uma presença silenciosa, um gesto que vi se repetir nas mãos de minha avó, mãe e de tantas outras mulheres que faziam da linha um traçado de sustento, de resistência, de vida. Depois, como uma atitude que me convocava a outro tipo de envolvimento: um modo de escuta, de atenção, de pensamento. Foi assim que o bordado foi se tornando um campo de experimentação que ampliou minha percepção sobre a docência e sobre os modos de ser, estar e tornar-se professor.

Como parte e preparação para cartografar fizemos experimentações com o nosso grupo de pesquisa e com o bordado manual na Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico do Agreste e conduzida por uma bordadeira e mestranda do PPGEduc³⁰. A experiência foi marcante não apenas pelo que aprendi com as linhas e agulhas, mas pelo que esse gesto me fez sentir e pensar. A sala onde nos reunimos tinha uma luz suave, e as mesas estavam sendo cobertas por fotografias, papéis, agulhas e linhas à espera do primeiro movimento. O convite não era apenas para aprender um ponto específico, mas para sentir o bordado como um modo de estar no tempo, além da socialização de experimentações artísticas com o bordado.

Havia ali um ritmo que não se impunha de imediato. Primeiro, o traço leve do lápis sobre o tecido, como um ensaio. Depois, o primeiro fio puxado, o primeiro nó apertado, o som quase imperceptível da linha deslizando pela trama. O movimento da agulha exigia atenção e delicadeza, mas também paciência com os erros, com os pontos soltos que precisavam ser refeitos. Foi nesse jogo entre errar e refazer, tensionar e soltar, que comecei a perceber o bordado como linguagem.

Essa experiência me atravessou de um jeito que só entendi mais tarde, nos encontros com os professores/professoras da pesquisa. O que se passou naquela oficina na universidade ecoava nos momentos em que nos reunimos ao redor das linhas e tecidos onde o bordado era prática, afeto, política.

Foi essa experiência que me ajudou a olhar para os encontros com os professores virando ao avesso, por outro lado; não apenas como um espaço de fala, mas como um

³⁰ A oficina foi conduzida por Lara Beatriz Maria de Oliveira Araújo, formada em Design pela Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste e mestranda em Educação Contemporânea pela mesma instituição.

território de escuta, onde o silêncio, os gestos e as hesitações também diziam muito. Assim como naquela oficina, onde cada um segurava sua agulha de um jeito único, os professores também se aproximavam do bordado – e pensavam/sentiam a docência – à sua maneira.

Inspirado nessa oficina começo a tramar o primeiro encontro, *Linha da Docência: entrelaçando vivências e saberes*, que aconteceu no horário noturno na Escola Bordado de Ideias. Esse é um espaço onde eles/elas sentem na pele a rigidez das linhas molares, aquelas que estruturam e organizam a educação de forma normativa, regulando tempos, currículos, práticas e relações. Essas linhas carregam a lógica da previsibilidade e do controle, definindo o que deve ser ensinado, como deve ser avaliado e quais trajetórias são consideradas válidas dentro do sistema escolar. Apesar disso, dentro da escola também, os/as docentes inventam, resistem e criam desvios, traçando linhas moleculares que atravessam a rigidez das normas e fazem emergir outros modos de ensinar e aprender. Esses desvios acontecem no/com o cotidiano, nos pequenos gestos de abertura ao imprevisível, nas estratégias que subvertem a homogeneização dos saberes, nas relações de afeto que escapam à lógica produtivista e burocrática da escola.

A partir dessa escola é possível problematizar como saberes e práticas se entrelaçam revelando tanto as possibilidades quanto às limitações das formações docentes dentro de sistemas ainda fortemente marcados por estruturas rígidas. No entanto, mesmo nesse cenário de rigidez, é possível perceber movimentos erráticos que surgem como brechas por onde novas formas de formação podem emergir, subvertendo a centralidade das linhas molares e criando outros fluxos de saberes e práticas.

Nesse jogo de forças, a escola se revela um campo de tensões, mas também um espaço onde a potência do pensamento e do afeto pode redesenhar trajetórias. Os professores, ao experimentar e compor novos arranjos, traçam cartografias que deslocam certezas, afirmam singularidades e tecem, no entrelaçar dos dias, linhas de fuga que fazem da educação um território sempre por vir.

Ao chegar na escola, nos organizamos em círculo, de modo que todos pudessem se ver e se escutar. No centro, uma mesa coberta por um tecido riscado com elementos característicos do bordado manual de Passira, cercado por linhas coloridas, agulhas, lápis e outros materiais. Esse cenário não era apenas decorativo; era um convite ao toque, um aproximar, uma provocação e, para alguns, um leve estranhamento. Alguns professores observavam o material com familiaridade, enquanto outros hesitavam, como se tocá-lo

fosse atravessar uma fronteira inesperada. Nesse primeiro momento, os materiais foram levados por mim, como um gesto de abertura para que os participantes pudessem sentir, explorar e, aos poucos, se reconhecer naquela cena.

Os momentos iniciais desse primeiro encontro foram sutis, quase como a escolha cuidadosa das linhas antes de iniciar o bordado. Mãos tímidas, olhares atentos e pequenos gestos indicavam tanto a hesitação quanto a abertura ao campo.

Nesse desenrolar, contei sobre como o bordado manual marcou minha trajetória de forma profunda e afetuosa, especialmente através das mãos habilidosas e cuidadosas de minha mãe e minha avó. Me recordei dos silêncios cúmplices que compartilhava com elas entre um ponto e outro e enfatizei que lá em casa o bordado manual era a principal fonte de renda que sustentava nossa família.

Neste movimento, a conversa fluiu a partir de algumas provocações: *O que o bordado significa para você? De que forma ele atravessa sua vida? Há alguma relação entre o bordado e a docência?* As respostas foram se desenrolando como fios sendo puxados. Alguns recordaram memórias familiares; outros, mesmo sem nunca terem bordado, perceberam que o fazer manual ecoava em suas experiências com o ensino. Esse encontro foi, antes de tudo, um espaço de escuta, de reconhecimento das histórias de cada um e da construção de um território comum.

Foi nesse fluxo de partilhas que o professor Pesponto trouxe sua própria narrativa, contando que também havia aprendido a bordar com sua avó e que, ainda menino, ajudava a complementar a renda da família com seus bordados. Seu relato ressoou no grupo e algo inesperado aconteceu: surgiu ali, a ideia de bordarmos juntos.

Não estava nos planos iniciais da pesquisa, mas logo abracei essa possibilidade, sentindo a potência daquele movimento emergente. Entre os fios e os pontos que começamos a traçar juntos, nossas palavras também iam se entrelaçando e o bordado mobilizava formas de sentir e pensar a docência como um campo de criação, de resistência, de invenção de si.



Os encontros foram tomando outra dimensão: se tornaram um território compartilhado, um lugar onde as experiências individuais se alinhavam em um tecido comum. Pegamos as linhas, escolhemos as cores, experimentamos os primeiros pontos - alguns mais tímidos, outros mais firmes, mas todos carregados de memórias e sentidos. E, enquanto nossas mãos se moviam, a conversa fluía: falamos sobre escola, sobre afetos, sobre o tempo acelerado da docência, sobre os momentos em que ensinar parecia um bordado desfeito e aqueles em que o fio encontrava seu caminho.

Esse gesto, nascido espontaneamente no primeiro encontro, se tornou um eixo fundamental dos encontros seguintes. Bordar juntos não era apenas um exercício de habilidade manual; era uma forma de estar presente, de escutar e de pensar coletivamente sobre as formas de ser, estar e nos tornamos professores/professoras.

Esse movimento de partilha com o bordado e o grupo de professores/professoras assumiu um lugar de experimentação de pensamentos críticos e reflexivos mobilizados pelo bordado manual, pois além de refletir sobre a formação docente e a dimensão pedagógica, mas também refletimos sobre a vida, em sua complexidade e de como ela atravessa e compõe de diversas maneiras nossos modos de ser/estar na docência.

Nos encontros seguintes, nos reunimos na casa da minha avó, também em horário noturno, um lugar onde o bordado não era apenas um tema de conversa, mas um modo de estar no mundo. Escolhi esse espaço por sua atmosfera acolhedora e pelo entrelaçamento de tempos e histórias que ele carrega.

Esse processo de experimentação, ao se expandir para territórios como a casa da minha avó, revela a importância de espaços cotidianos e afetivos na própria formação. Essa direção, me faz sentir/pensar em como esses outros espaços reverberam nossas vivências e ampliam as problematizações, possibilitando que novos significados e práticas apareçam. Nesse sentido, Certeau (2009, p.117) afirma que “o espaço é produzido por práticas. O espaço não é algo dado, mas algo que é feito e vivido, algo que se constrói através de ações, encontros e significados que emergem”.

A mudança de espaço de pesquisa, portanto, não se deu apenas como uma transição física, mas como uma ampliação do campo de ação e de produção de sentidos, um movimento que fortalece a ideia de que a formação não se dá apenas nos espaços formais, mas também nos encontros da vida e na partilha de vivências cotidianas.

Dessa vez, os professores e professoras também trouxeram materiais. Alguns chegaram com suas próprias agulhas, novelos de linha, e até pedaços de tecido bordados por familiares ou por eles mesmos. Esse gesto sinalizava algo importante: a passagem de um primeiro contato hesitante para um envolvimento mais ativo, uma apropriação da experiência.

Ao longo desses encontros, enquanto as mãos exploravam os materiais, as palavras fluíam de maneira diferente. Entre um ponto e outro, emergiram relatos sobre a docência – os desafios, as invenções cotidianas, as marcas deixadas pelos alunos e pelas escolas. A cada fio puxado, discutimos como ensinar e bordar compartilham gestos semelhantes: a paciência do traçado, a necessidade de desfazer e refazer, a espera pelo desenho que só se revela com o tempo.

Ao final dessa jornada, havíamos construído um mapa vivo, tecido pelas experimentações do pensamento, pelos gestos partilhados e pelas singularidades que se entrelaçaram ao longo dos encontros e desvelava percursos em aberto, rastros de afetos, memórias e descobertas que se inscreviam no corpo de cada professor e professora.

Importa saber que a produção de dados e as análises realizadas ao longo desta pesquisa-bordado são de natureza empírica, onde cada palavra, cada gesto compartilhado é



parte do bordado coletivo. Assim sendo, “o empirismo não é definido pela experiência como origem, mas pela experimentação como prática. O dado não é aquilo que está lá, mas aquilo que emerge em uma relação, o que se forma nos encontros e cria novas possibilidades de pensar e sentir” (Deleuze, Guattari, 2011, p. 56).

Logo, o bordado é o centro da cartografia, a matéria que borda os encontros e alinhava as experiências, tecendo outros sentidos para a formação docente. Desde o início, procurei tramar os encontros como espaços abertos, tal qual a oficina que participara no/com o grupo de pesquisa na UFPE/CAA. Com essa sensibilidade busquei pensar nos encontros da pesquisa, com cuidado não apenas nos materiais, mas no modo de convocar a experiência. Antes de cada encontro, dedicava tempo à escolha dos tecidos, das linhas, das cores, das texturas. Não queria que os materiais fossem neutros; ao contrário, queria que provocassem alguma reação, que causasse estranhamento e familiaridade ao mesmo tempo.

Para complementar esse processo de produção de dados e análise, faço uso de um diário de campo, ferramenta fundamental para registrar as observações, interações e afetos que surgem ao longo dos encontros. O diário de campo tem o objetivo principal de documentar as "costuras" feitas entre os relatos dos professores e professoras e as questões levantadas pela pesquisa. Através desse diário, consigo me aproximar de algumas das nuances de interações e as reflexões que emergem no território da pesquisa, que vai além da escola formal, se expandindo para as experiências pessoais, culturais e

afetivas dos participantes. Esse registro também é uma maneira de exercitar a sensibilidade e a reflexividade do pesquisador, como afirmam Porta e Aguirre (2018, p. 150), pois nas investigações sociais o olhar atento e a capacidade de perceber os afetos e as dinâmicas que envolvem o processo são essenciais. Assim, o diário de campo não se resume a uma simples anotação, mas se torna uma prática de envolvimento e compreensão profunda do que está sendo vivido.

Outra pista que se junta às linhas condutoras destes movimentos são as análises de narrativas (visuais



e escritas) contadas por esses/essas professores/professoras. Para isso, parto do entendimento de que "a narrativa não apenas conta o que aconteceu, mas também explica como e por que isso aconteceu. Ela põe em movimento a interpretação e permite que o tempo da história se reconcilie com o tempo vivido" (Ricoeur, 1983, p. 60), o que possibilita desenvolver uma visão mais profunda acerca dos processos de subjetivação, das dinâmicas sociais e das transformações culturais.

Muito mais do que acompanhar processos, o que acontece no meio desses encontros, dessas experimentações coletivas, talvez possam nos abrir à possibilidade de não engessamento do processo de *formação*, à medida em que inventa condições de sentir e pensar novas tramas-formativas articuladas com nossas escolas.

O próprio ato de nos reunirmos em um espaço não-formal para pensar a formação docente através do bordado já significava, por si, um movimento diferente daqueles trazidos pelas estruturas rígidas que frequentemente criam territórios delimitados de discussões. Nesse movimento, o território se desterritorializa em um *espaçotempo* aberto onde emergem movimentos coletivos de reflexões e invenções, no qual os participantes se permitiram traçar outros sentidos, próximos de seus cotidianos e experiências.

Um dos aspectos mais marcantes desse encontro foi a maneira como os professores e professoras trouxeram histórias significativas vivenciadas em sala de aula, narrativas que, muitas vezes, não estavam vinculadas diretamente a suas disciplinas específicas, mas sim à vida que, por sua vez, se articula com os sentidos mais amplos do existir.



3. ESTUDOS CORRELATOS: A FORMAÇÃO DOCENTE NO BORDADO COLETIVO

O risco é o elemento que conduz o percurso dos fios e os transforma em matéria, como reflete Spinelli (2022). Este risco-método é um *modus* que orienta a agulha do pesquisador. Assim como no bordado, onde o movimento segue o traçado inicial, delineando e trazendo cor, adoto, neste estudo, um "bastidor" metafórico que me auxilia a costurar os pontos de bordadora desta pesquisa.

Esses movimentos tecem aproximações e afastamentos com os estudos correlatos que abrange três espaços importantes para a produção e disseminação do conhecimento acadêmico: 1) *o GT-08 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, com foco na formação docente e com um recorte temporal de cinco anos; 2) *o Repositório Acadêmico Catálogos de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*; e 3) *o Repositório Acadêmico de Dissertações e Teses da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste*, com foco nas dissertações publicadas de 2014 até 2023, instituição à qual estou vinculado, o que confere uma proximidade institucional. A escolha por esses espaços não foi aleatória, levamos em conta sua relevância na democratização do conhecimento acadêmico e no fortalecimento da pesquisa. Eles não só facilitam o acesso às produções científicas, mas também ampliam o horizonte de visibilidade das teses e dissertações, possibilitando que estas ultrapassem os limites das instituições onde foram desenvolvidas.

Nos estudos analisados, evidenciam-se duas forças que atuam de maneira distinta na formação docente: as linhas molares e as linhas moleculares. As linhas molares representam a rigidez das estruturas formais, caracterizadas por modelos de formação centrados em racionalidades técnicas, sistemas normativos e práticas padronizadas. Por outro lado, as linhas moleculares se manifestam nos desvios, nos processos criativos e nas fissuras abertas pela ação dos sujeitos, que rompem com essa rigidez para construir formas mais dinâmicas e reflexivas de formação. Esses dois movimentos, embora opostos, coexistem e se interrelacionam, como demonstram os levantamentos e dissertações analisados revelando um campo de forças em constante tensão e transformação na formação docente.

3.1 O PRIMEIRO BASTIDOR: O GT-08 DA ANPED

No que se refere aos levantamentos encontrados, inicialmente, no GT-08 da ANPED, foi observado que existe uma grande quantidade de trabalhos que discutem a formação de professores e professoras, refletindo a centralidade desse tema no campo educacional brasileiro, como apresentado no apêndice. Ao investigar essas produções acadêmicas, nota-se que muitos desses estudos se configuram no que se poderia chamar de "educação maior" que traz à tona modelos convencionais de formação docente, centrados em teorias pedagógicas tradicionais, amparadas em documentos normativos e enfoques tecnicistas.

Um exemplo é a pesquisa de Silva (2017), intitulada *"Articulação Escola e Universidade: Algumas Reflexões Acerca da Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica."* Esse trabalho discute as relações entre universidade e escola no âmbito da formação docente inicial e continuada, adotando um enfoque que busca organizar e sistematizar práticas formativas fundamentadas em bases teóricas. Esse modelo, ao privilegiar a integração de conteúdos pedagógicos e metodologias acadêmicas, reflete características de uma abordagem de formação mais rígida (molar) que procura instrumentalizar os professores para lidar com os desafios do cotidiano escolar a partir de ferramentas teóricas e práticas previamente definidas. Essa pesquisa evidencia ainda um movimento que tenta garantir certa uniformidade no processo formativo, partindo do pressuposto de que soluções técnicas e metodológicas podem ser transferidas do espaço universitário para o contexto escolar de maneira estruturada e objetiva.

Ainda nesse sentido há que se destacar o estudo Luz (2017), intitulado *"O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)"*, onde ela apresenta uma reflexão parcial sobre o PNAIC, programa voltado para 'garantir' a alfabetização de crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. A autora analisa a relação entre o PNAIC, enquanto programa de formação de professores, e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), evidenciando como as políticas de formação estão vinculadas à busca por melhores resultados em avaliações em larga escala. Essa análise reafirma o caráter técnico de uma política que associa diretamente a formação docente à melhoria de indicadores

educacionais, reforçando o uso de métodos e práticas que atendam às metas estabelecidas pelas avaliações e pelo mercado. Nesse sentido, seu estudo se encaminha em uma concepção de formação focada na instrumentalização do professor e/ou da professora para atingir metas específicas, conectando diretamente a prática pedagógica aos objetivos das políticas avaliativas.

De forma complementar, a pesquisa de Silva Felipe (2017), intitulada *"Repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Formação e Profissionalização Docente"*, analisa, por outro lado, o impacto do PNAIC na profissionalização e valorização dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Baseando-se em estudo bibliográfico, documental e em entrevistas realizadas com professoras da Região Metropolitana de Belém, a autora explora diversos aspectos do programa, como a construção metodológica, a periodicidade e o monitoramento nas escolas, bem como a relação entre o Pacto e os projetos pedagógicos das instituições de ensino. A pesquisa evidencia que, embora o PNAIC tenha contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores, fortalecendo sua atuação nos anos iniciais, ele também se alinha a um modelo de formação centralizado e normativo que busca organizar e sistematizar práticas em função de objetivos previamente estabelecidos pelas políticas públicas.

No mesmo sentido, a pesquisa de Costa (2017), intitulada *"Modelos de Racionalidade na Formação de Professores: Levantamento de Pesquisas na BDTD (2010-2015)"*, traz uma importante contribuição ao explorar os diferentes modelos de formação docente discutidos na literatura da área. O estudo, realizado a partir de um levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), analisa três modelos de racionalidade na formação de professores: o modelo de racionalidade técnica, o de racionalidade prática e o da filosofia da práxis. Essa investigação atualiza os debates sobre os paradigmas formativos predominantes no período de 2010 a 2015, permitindo compreender as tendências da produção acadêmica e as características atribuídas a cada modelo. Os resultados encontrados por Costa (2017) reforçam a presença marcante do modelo de racionalidade técnica, que privilegia a instrumentalização e a sistematização da formação docente. Esse modelo valoriza a aplicação de conhecimentos previamente definidos e busca atender às demandas de eficiência e padronização nas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, a pesquisa aponta o crescimento de debates sobre a racionalidade prática, que considera a experiência e a reflexividade como centrais no

processo formativo, bem como sobre a filosofia da práxis, que propõe uma abordagem crítica e dialética na relação entre teoria e prática.

Outra pesquisa que se insere na abordagem da educação maior é a de Jäger e Nornberg (2019), intitulada "*Formação entre Pares no Contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*". Assim como as outras pesquisas mencionadas, este estudo analisa as práticas formativas com um foco significativo nas estruturas políticas e nos processos normativos que orientam a formação de professores.

Embora fosse possível citar várias outras pesquisas que seguem essa linha de análise, como as de Cruz (2019) e Teles (2019), o panorama apresentado até aqui já sugere claramente a existência de uma ação territorializante que exerce uma força considerável sobre esse grupo de trabalhos. Essas perspectivas se concentram em estruturar a formação docente de maneira a atender de forma imediata às demandas da educação básica, mas, ao mesmo tempo, revelam os limites de um modelo que se apega à mensuração e à normatização. Isso tende a eclipsar abordagens mais abertas e dialógicas, que levam em consideração as subjetividades dos professores e as especificidades dos contextos escolares.

Essa “educação maior”, problematizada por Gallo (2008) e trabalhada com muito afinco nas pesquisas apresentadas até aqui, está intimamente ligada a projetos educacionais de grande escala, aos planos decenais e às políticas públicas que, em sua maioria, tendem à padronização e a racionalização do ensino. Tal padronização é frequentemente moldada pelas engrenagens de um sistema neoliberal e financeiro que, como apontam pesquisas de Silva (2023), (Acioli Lins (2018; 2024), (Leite, Almeida, Melo, 2023) entre outros, penetram a educação.

Nesse sentido, gostaria de destacar uma análise feita por Freitas, Ferraço e Salles (2023, p. 02). Nas linhas iniciais que precedem a apresentação das pesquisas que compõem o referido trabalho, eles argumentam que “no campo educacional, essa situação tem sido agravada pela implementação de uma nova gestão semiótico-técnico-digital”.

Colaboram ainda afirmando que:

Além de uma modificação nos modos de desdobrar didaticamente os currículos e as práticas pedagógicas, bem como constituir os processos de presença em meio às telas, o processo de plataformização tornou os cotidianos escolares cada vez mais permeáveis aos interesses gestionários e empresariais. Portanto, apesar de a tecnologia possibilitar certa mediação entre professores e estudantes, ela não se fez acompanhar de uma política curricular capaz de abarcar a complexidade inerente ao ensino e à aprendizagem. Isso sem mencionar que ficou ao encargo das trabalhadoras e trabalhadores em educação usarem seus recursos próprios para darem conta de um planejamento

improvisado, oferecendo apoio, não apenas pedagógico, às comunidades escolares. Com efeito, a plataformização das relações pedagógicas tornou ainda mais aguda a destemporalização das práticas educativas nos cotidianos escolares, gerando uma ampla e difusa sensação de dessincronização vivida pelos sujeitos que aí atuam.

Mesmo fazendo menção aos processos de ensino e aprendizagem, parte desse movimento também está presente na formação docente, onde as exigências do mercado e as pressões por resultados imediatos seguem influenciando as tomadas de decisões pedagógicas. Parte desse movimento também está presente na formação docente, onde as exigências do mercado e as pressões por resultados imediatos seguem influenciando as tomadas de decisões pedagógicas. Sinto na pele, dentro das escolas e nas salas de formação, a constante cobrança em atender a essas demandas. Essa pressão não apenas tenta impor limites a inventividade e a autonomia docente, mas também coloca o ensino a serviço de uma lógica produtivista que tenta moldar os sujeitos às necessidades do capital.

Esses movimentos da educação maior que incide na formação docente se constroem também através de agenciamentos mercadológicos, como indica a pesquisa de Silva (2019), intitulada "*Mercantilização Da Formação De Pedagogos No Brasil*". Agenciamentos esses que, embora possa atender, por vezes, a demandas institucionais, acabam, na maioria das vezes, negligenciando as singularidades e complexidades das práticas pedagógicas cotidianas.

Avançando com a análise desse primeiro bastidor, começo a perceber, também, que esses trabalhos seguem um modelo arborescente de pensamento para conceber a formação docente, no qual os processos são hierarquizados, padronizados e definidos por normas estabelecidas.

A formação dos/das docentes, nesses estudos, tende a ser vista como uma tarefa de capacitação, de preparação, de aperfeiçoamento, como prescrevem documentos normativos como o parágrafo único, nº 9.394/96, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.”

Ao afirmar, por exemplo, que a formação dos profissionais da educação deve contemplar tanto uma sólida formação teórica quanto a associação entre teoria e prática, esse parágrafo único acaba, em muitos casos, reduzindo a formação docente a um simples exercício de instrumentalização. Nesse contexto, o que se observa é um alinhamento da educação à racionalidade produtivista, em que o professor ou a professora se torna um "produto", um "sujeito empresarial" (Dardot; Laval, 2016), treinado para atender a demandas externas, como eficiência e produtividade.

Parece-me que esses discursos normativos, têm como fundamento essa lógica que busca construir subjetividades profissionais visando uma educação que se assemelha a uma fábrica de sujeitos neoliberais, onde o foco é atender a objetivos e metas pré-estabelecidas, sem questionar a estrutura de poder que sustenta esse modelo educacional.

Ao me deparar com os discursos sobre formação docente e vivenciar isso na prática, percebo que há um reflexo claro da crítica de Nóvoa (2012), que denuncia a formação continuada de professores como um campo marcado por várias ilusões: *a racionalização do ensino, a tentativa de prever e controlar o processo pedagógico, as reformas educativas que buscam reestruturar os sistemas escolares, e a recente ilusão das tecnologias como solução mágica para todos os problemas da educação*. Essas ilusões, frequentemente presentes nos modelos de formação docente contemporâneos, operam como fluxos molares que rigidificam o processo educativo. Elas alimentam a ideia de que a formação do professor ou da professora pode ser padronizada e controlada, como se fosse possível substituir ou, no máximo, compensar a "falta" de preparação dos educadores por meio de processos de formação e capacitação cada vez mais distantes das realidades concretas e das necessidades dos docentes.

No entanto, ao passo que analisava esses trabalhos, fui sentindo a necessidade de me movimentar por entre as ruínas³¹ com fissuras abertas. Nesse sentido, me aproximo ainda das palavras de Corazza (2002), para quem “a diferença não é um dado a ser reconhecido, mas uma invenção incessante”. Sendo convocado pela atitude de existir, aprender e ensinar mais sensíveis e próximas de nossos cotidianos, sou impulsionado a

³¹ Essa perspectiva de resistência se conecta com a expressão "ruínas" (Ferraço; Freitas e Salles, 2023), presente no dossiê, que não são entendidas apenas como restos ou vestígios, mas como espaços de possibilidades

prestar atenção na possibilidade de outras tramas-formativas que também se anunciam nesse próprio GT como uma força desterritorializante e de desvio.

Nesse sentido, percebo que, mesmo dentro do território demarcado e estruturante do GT-08 da ANPEd, surgem forças desterritorializantes que desafiam e subvertem essa rigidez. A pesquisa Duvidovich (2017), intitulada *"Olhares e Sentidos da Formação: Narrativas de Professoras na Roda de Dança"*, ilustra esse desvio em relação a norma ao trazer à tona um modelo de formação que contempla dimensões mais amplas e sensíveis da experiência humana. Duvidovich (2017) busca integrar aspectos afetivos, estéticos, culturais, lúdicos e artísticos na prática pedagógica. Sua pesquisa, que envolve narrativas de professoras que participam de rodas de dança, promove uma reflexão sobre como práticas culturais específicas, como as danças circulares sagradas, podem enriquecer a formação docente e ampliar as possibilidades de ensino para além do técnico e do normativo.

De maneira parecida, a pesquisa de Chagas e Pellanda (2019), intitulada *"Rede Dialógica de Aprendizagem Complexa: Tecendo Nós Entre Educação, Tecnologias e Devir Docente"*, também se alinha a essa perspectiva desterritorializante ao trazer para o debate a complexidade das interações entre professores, tecnologias digitais e as novas formas de aprendizagem. Com base na ideia de complexidade e na epistemologia da devir, Pellanda propõe um modelo de formação que se preocupa com a criação de espaços dialógicos, onde as tecnologias não são vistas apenas como ferramentas, mas como agentes ativos no processo formativo.

Além disso, posso mencionar ainda a pesquisa de Costa, *"Formação Cultural: Experiência e Emancipação na Formação Docente na Perspectiva da Educação Inclusiva"*, que também se opõe à lógica da racionalidade técnica ao focar a formação cultural dos futuros pedagogos e sua relação com a educação inclusiva. Sua pesquisa destaca como a formação cultural pode resistir e subverter os métodos canônicos de ensino, contribuindo para uma docência mais sensível às diferenças e capaz de promover a inclusão social. Em um contexto em que muitas vezes a educação se limita a práticas baseadas na eficiência e na utilidade, a pesquisa de Costa propõe uma formação mais humanizadora, que valoriza a diversidade e a inclusão, oferecendo uma resistência aos modelos educativos excludentes.

As pesquisas citadas procuram brechas nos modelos tradicionais de formação docente e propõem pensar em possibilidades de aberturas para a multiplicidade de saberes

e práticas que podem se desdobrar de maneira imprevista, o que nos indica a existência também de outros movimentos e forças sob à formação docente que, nesse caso, sugerem uma abertura e desconstrução das formas rígidas de formação que se faz para além das limitações das metodologias convencionais e se expande, potencialmente, pelas tramas do cotidiano articuladas às experiências.

Esse movimento ilustra como as linhas molares, representando a rigidez e centralidade do sistema educacional, convivem com e dão espaço para as linhas moleculares – movimentos erráticos e desviantes que desabrocham, desafiando a ordem estabelecida. Esse processo é mais visível nas teses discutidas abaixo que procuram se distanciar de abordagens convencionais, onde as possibilidades de desvio e invenção da formação de professores se tornam mais evidentes.

3.2 O SEGUNDO BASTIDOR: O REPOSITÓRIO ACADÊMICO CATÁLOGOS DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Esse segundo levantamento foi conduzido com a mesma atenção e cuidado de quem trabalha com as linhas delicadas, prezando pela sensibilidade e precisão na escolha dos materiais. Nesse outro bastidor, as produções foram alinhadas e esticadas com critério, permitindo que o campo de investigação mais uma vez se tornasse a base para tecer conexões significativas entre as pesquisas relacionadas aos descritores i) *formação docente* e ii) *bordado*.

O levantamento que foi realizado por meio da plataforma digital do repositório encontrou como resultado, cinco trabalhos, os quais foram organizados e sintetizados no quadro abaixo.

TRABALHOS ENCONTRADOS				
Títulos	Autor	Ano da Defesa	Região do Brasil	Programa
A Roda dos Bordados da Formação: o que bordam as professoras de Química nas histórias de sala de aula?	Dorneles, Aline Machado	2011	Sul	Mestrado Em Educação em ciências química da vida e saúde
O bordado de uma prática: a pedagogia de freinet e a	Márcia De Paula Brilhante	2010	Nordeste	Doutorado em Educação

formação de professores comprometido.	Portela Sbrussi			
O bordado-devir nos processos formativos	Patricia Mangili Juliani Spineli,;	2021	Sudeste	Mestrado em Educação
Roda de bordar: atenção distendida em espirais na formação de professores de arte	Vinicius Souza De Azevedo,	2020	Sudeste	Doutorado em Artes Visuais
A história de um bordado: saberes populares como temas geradores de uma educação cts na formação de professores de química	Maria Stela Da Costa Gondim	2016	Centro-oeste	Doutorado em Educação

Fonte: o autor, 2024.

Dos cinco trabalhos encontrados, quatro foram produzidos por mulheres, evidenciando uma predominância feminina na autoria de pesquisas que articulam o bordado e a formação docente. Essa tendência pode ser relacionada ao que foi apresentado no Ato II, onde é problematizado que o bordado, ainda em muitos casos, é discutido como uma prática historicamente relegada e associada às mulheres. Tal condição parece reverberar no campo acadêmico, indicando que, principalmente, as pesquisadoras encontram no bordado um território simbólico e metodológico para expressar e valorizar saberes e práticas que historicamente lhes foram atribuídas.

Além disso, a distribuição dos trabalhos encontrados nas diferentes regiões do Brasil aponta para uma abordagem nacional do tema, mas também revela desigualdades regionais em sua produção onde o Centro-Oeste e o Nordeste contam com apenas uma produção acadêmica identificada. Esse dado pode ser reflexo de fatores históricos, econômicos e estruturais que impactam o desenvolvimento da pesquisa científica no país.

Segundo o texto *Nordeste, Nordeste, que Nordestes?*, escrito por Albuquerque Junior (1999) as desigualdades regionais no Brasil estão intrinsecamente ligadas a um contexto histórico de concentração de recursos e políticas públicas, que, muitas vezes, privilegiam as regiões Sul e Sudeste. Esses desequilíbrios se refletem na distribuição dos investimentos em educação e pesquisa, afetando diretamente a capacidade de produção acadêmica em áreas estratégicas. Além disso, questões relacionadas à centralização dos grandes centros de pesquisa e ao acesso a financiamento público para projetos acadêmicos

também podem limitar o número de pesquisas em temas específicos em regiões como as citadas.

Essa desigualdade também pode ser entendida à luz da própria temática do bordado. No Nordeste, por exemplo, apesar de sua forte tradição artesanal, artística, política e cultural, práticas como o bordado podem ser mais associadas ao cotidiano e à economia não-formal do que à produção acadêmica.

No movimentar da agulha sob tecidos-pesquisados e apresentados no quadro acima começo a perceber algumas intersecções com as autoras e autor. No tecido manuseado por Azevedo (2020), o bordado surge como metáfora para processos de formação de professores e professoras de arte, que privilegiam movimentos, fluxos e encontros, o que se configura como um movimento desviante àqueles que tendem a sua centralização nas técnicas e padrões pré-definidos.

Essa abordagem dialoga com os objetivos desta dissertação onde busca problematizar a formação docente seguindo as tramas compartilhadas, onde a noção de formação ultrapassa os limites institucionais, conectando-se a territórios existenciais, vivências comunitárias e múltiplas dimensões do cotidiano: as *tramas-formações*.

Esse movimento de bordado-pesquisa realizado por Azevedo (2020) é um desenho da possibilidade de desvios e brechas que emergem dessas redes e conexões que incorporam àquilo que é múltiplo, mas também singular; àquilo que conhecemos, mas também é imprevisto e compartilhado.

Essa forma de inventar outras tramas para a formação docente se mistura com as linhas de Godim (2016), que utiliza o bordado como metáfora para ampliar a compreensão da formação de professores e professoras de Química, destacando a importância de uma abordagem sensível à pluralidade cultural. Sua proposta busca, assim, fazer algo que também desejo profundamente que é: trazer à tona não só saberes e culturas, mas também afetos e bons encontros na formação docente.

A pesquisa de Spinelli (2021), por sua vez, oferece uma abordagem poética e potente sobre a formação docente, conectando o ato de bordar ao processo formativo. Spinelli propõe uma tessitura que mistura memória, pesquisa acadêmica e o fazer manual, sugerindo que a formação docente se constrói em múltiplos espaços e tempos. Isso dialoga com a ideia de que a formação é um tecido vivo, sustentado pelos fios da coletividade e das trocas culturais. Os capítulos de sua obra: “Antes de Ontem”, “Ontem”, “Hoje” e “Amanhã” – funcionam como uma cartografia de formação, destacando a

importância da memória, da ancestralidade e da projeção para o futuro na construção do ser professor(a)/pesquisador(a)

Na mesma linha, as pesquisas de Dorneles (2011) reforçam a importância da narrativa como meio de construção e reconstrução do conhecimento, principalmente no contexto das Rodas de Investigação Narrativa. Dorneles enfatiza que a formação docente não deve se restringir ao ambiente escolar, ampliando o conceito de espaços de aprendizagem para incluir interações sociais e culturais fora da sala de aula. Este aspecto, que valoriza a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento, contribui para uma formação mais integrada e reflexiva.

A proposta das Rodas de Investigação Narrativa também coloca a experimentação como componente central do processo formativo, sugerindo que o conhecimento é construído coletivamente, por meio das experiências dos sujeitos envolvidos. Essa perspectiva se alinha com a de Dorneles, que argumenta que a formação de professores deve ser entendida como um fenômeno dinâmico, vivenciado em múltiplos contextos, no qual a narrativa e a experimentação desempenham papéis cruciais na formação de identidades docentes.

3.3 O TERCEIRO BASTIDOR: O CATÁLOGO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA UFPE/CAA.

Esse estudo correlato foi realizado a partir da análise de dissertações disponíveis no repositório institucional da UFPE/CAA, um repositório que apresenta uma rica produção acadêmica sobre a formação docente. Ao longo deste levantamento foi possível identificar diversas dissertações que refletem e expõem as chamadas "linhas moleculares" no contexto da formação de professores e professoras.

Nesse sentido, é possível notar a existência de um esforço tácito por parte dos autores e autoras em questionar e desviar dos limites impostos pelas abordagens tradicionais, sugerindo, por vezes, possibilidades de movimentação para outros territórios de saber, revelando brechas e fissuras por onde novos fluxos e experimentações podem emergir. Essa perspectiva se alinha com a noção de linhas de fuga³², pois apontam para os movimentos que escapam das estruturas rígidas e criam novos territórios. Assim, essas

³² “Uma linha de fuga não é uma linha de destruição, mas de criação, de invenção, de produção” (Deleuze; Guattari, 2011, p.)

produções acadêmicas, ao provocarem deslocamentos e abrirem brechas, tornam-se espaços potentes para a emergência de novas formas de pensar a formação docente, que extrapolam e se movimentam por entre os modelos rígidos/molares.

Nesse sentido, a pesquisa de Durval (2016), intitulada de “*Sentidos Da Formação Continuada: Uma Construção Sob O Olhar De Professores Do Ensino Médio*”. Ao explorar os sentidos da formação continuada de professores do Ensino Médio, traz à tona a existência de uma tensão entre as linhas molares da educação formal e as linhas moleculares. Embora os sentidos da formação continuada sejam, em grande parte, ainda pautados pela lógica de reprodução de saberes aplicáveis à prática pedagógica, os participantes da pesquisa apontam possibilidades de subversão dessa rigidez. As respostas dos professores indicam que a formação continuada, além de ser um espaço de apoio e melhoria da prática docente, pode também se configurar como um local de ressignificação dos saberes acumulados ao longo da experiência profissional.

Nesse mesmo movimento, a pesquisa de Silva (2023), “*Movimentos entre a política cognição (in)formação e (trans)formação: formação de professores e professoras no contexto de parcerias público-privadas na rede de ensino municipal de Caruaru e a constituição de subjetividades docentes*”, problematiza como as subjetividades docentes se forjam em contextos marcados pela governamentalidade neoliberal, intensificada pelas parcerias público-privadas e pela BNCC, mas demonstra que, mesmo nesses cenários de controle e normatização, os professores mobilizam linhas de fuga ao protegerem/defenderem sua autonomia. Sua pesquisa destaca a potência de encontros nos *espaçostempos* escolares, a formação vivida na sala de aula e a inventividade gerada em práticas cotidianas, reafirmando que a docência se movimenta entre a sujeição às prescrições e a criação de novas políticas microlocalizadas, ressoando as dimensões éticas, estéticas e políticas.

Ainda nesse horizonte, a pesquisa “*Possíveis Contribuições da Filosofia Ubuntu nas Formações da Cáritas no Agreste Pernambucano*” desenvolvida por Santos (2023) se movimenta por caminhos que articulam formação, vida e experiência de maneira profunda e transformadora. Ancorada na filosofia Ubuntu, que afirma “eu sou porque nós somos”, a pesquisa investiga como os princípios dessa perspectiva filosófica podem contribuir para as práticas formativas da Cáritas, especialmente em comunidades quilombolas como a de Estivas, Garanhuns-PE.

Esse trabalho contribui com o esforço em ampliar o entendimento da formação ao desviar de abordagens generalistas e universais, propondo uma leitura interseccional que engloba gênero, raça, classe social e cultura local. A partir da construção das cisternas, a pesquisa evidencia como práticas comunitárias podem fortalecer redes de solidariedade e lutas emancipatórias, em especial das mulheres, reafirmando a formação como um processo coletivo e situado.

Essa abordagem pode ser relacionada à perspectiva de Guattari (2001) em "As Três Ecologias", quando ele discute a importância de práticas micropolíticas e coletivas, conectadas a contextos locais e às singularidades dos sujeitos. Guattari (2001 p.45) afirma ser “fundamental promover práticas que articulem as dimensões sociais, subjetivas e ambientais, construindo novos territórios existenciais capazes de produzir solidariedades concretas e emancipatórias.” Ao integrar temporalidades não empresariais e valorizar as especificidades locais, o autor busca ressignificar a formação, conectando-a à vida e às narrativas de resistência de sujeitos historicamente marginalizados. Esse movimento, portanto, reforça a potência das práticas formativas que se constroem a partir do/e com o encontro, da coletividade e da ética do cuidado, em um diálogo profundo entre saberes populares e propostas emancipatórias.

A pesquisa *A Formação Continuada de Professores: Cartografando Experiências na Rede Municipal de Ensino de Caruaru - PE* desenvolvida por Campos (2022) também caminha pelo movimento de desvio e de criação de linhas de fuga ao desafiar as normatizações e prescrições que tentam engessar as práticas docentes. Ao abordar a formação continuada a partir de uma perspectiva inventiva, o estudo destaca como os professores, mesmo diante das imposições da BNCC e de materiais padronizados, encontram espaços para tensionar, resistir e criar. Nesse processo, a escola emerge como um território vivo, onde os encontros com estudantes e colegas possibilitam acolher as alteridades. Assim, a pesquisa reafirma a potência de um modelo formativo que se desvia dos moldes universais e homogêneos, privilegiando as singularidades e os contextos locais. Ao mapear experiências que transcendem as prescrições, ela atenta à capacidade da formação docente de se reinventar continuamente, criando outros modos de existir e fazer escola.

A pesquisa desenvolvida por Lima (2021), intitulada *Hospedando dizeres, fazeres e aprenderes minoritários: o que as crianças e a infância nos dizem sobre o território currículo-escola na Educação Infantil*, mobiliza linhas de fuga e desestabiliza as estruturas

rígidas do currículo escolar tradicional. Ao se propor a andarilhar com as crianças, escutando seus dizeres minoritários e acompanhando seus movimentos inventivos, Lima (2021) coloca em evidência a potência da infância como força criadora e disruptiva.

Sua pesquisa subverte as lógicas normativas do território "currículoescola", ao transformar o currículo em um espaço de experimentação e invenção. A partir dos aprendizados e provocações das crianças, emergem noções como Currículos-Slimes, Currículos-delirantes e Currículos-Hospitaleiros, que rompem com a linearidade e a padronização, evidenciando a importância de acolher as diferenças e as alteridades no cotidiano educativo. Essa abordagem possibilita pensar o currículo como um espaço vivo e rizomático, em que as crianças não são apenas destinatárias de saberes, mas também agentes que criam, recriam e desafiam os modos de aprender e ensinar.

Essa pesquisa de Lima (2021) contribui significativamente para pensarmos em uma formação docente rizomática, pois desloca o olhar tradicional sobre os processos educativos e convida os professores e/ou professoras a habitarem o território "currículoescola" como um espaço de multiplicidade, invenção e devir. Ao explorar os dizeres minoritários das crianças e suas potencialidades criativas, a autora aponta para uma formação docente que não se limita a reproduzir práticas normativas, mas que se abre para o imprevisível e para o encontro transformador com a diferença.

Inspirada em Deleuze e Guattari (2011), a ideia de uma formação rizomática implica considerar o professor como um sujeito em constante movimento, capaz de criar conexões com os múltiplos contextos e singularidades que compõem o espaço escolar. Esse tipo de formação não se organiza de forma hierárquica, linear ou sequencial, mas como um rizoma, com múltiplas entradas, saídas e possibilidades de expansão, rompendo com os modelos centralizadores de saberes pedagógicos.

Além disso, a noção de "hospedar" utilizada por Lima (2021) pode ser lida como um convite para os professores adotarem uma postura ética de acolhimento, escuta e abertura ao novo, elementos importantes em uma formação rizomática. Esse acolhimento ressoa com a ética da hospitalidade de Derrida (2003), que aponta para a necessidade de abrir-se ao inesperado e ao estrangeiro — um movimento que transforma tanto o educador quanto as práticas educativas.

Outro exemplo importante é a pesquisa de Pavão (2022) e Silva (2022), que analisam as arpilleras chilenas como formas de expressão artística e testemunhos das mulheres arpilleristas durante a ditadura militar no Chile. Essas arpilleras, carregadas de

afetividades e histórias das mulheres que as produziram, constituem-se como fontes de saber que se ancoram na sensibilidade e na rememoração. Nesse sentido, as arpilleras não apenas desafiam as rigidezes de um sistema econômico e político, mas também revelam maneiras próprias de resistir e se afirmar, criando caminhos para pensar a própria educação através do reconhecimento das experiências vividas.

Enfim, há uma rica e diversa multiplicidade de pesquisas que, de diferentes modos, escapam aos moldes rígidos que atuam sob a educação e formação docente e movimentam/mobilizam a criação de linhas de fuga que potencializam o *espaçotempo* como campo de invenção. A análise dessas produções evidencia que os processos de formação não se restringem ao aprendizado técnico ou à aplicação de teorias pedagógicas previamente estabelecidas; ao contrário, eles se (re)configuram como territórios onde a vida, a subjetividade e as relações coletivas emergem como forças transformadoras. Esse movimento pode ser compreendido, à luz da filosofia da diferença, como um exercício de criação que rompe com as formas estáveis e normativas do conhecimento, amparando o novo a partir de encontros e atravessamentos, como aponta Rolnik (2006), ao afirmar que “o desafio não é reproduzir o instituído, mas habitar as brechas e fissuras onde a diferença pode se constituir como potência criativa”.

Nesse contexto se enfatiza a importância de processos micropolíticos que, ao se distanciarem das macroestruturas, produzem novas formas de existência e novos territórios de saber: “É nos gestos cotidianos, nos desvios e nas resistências que se configuram práticas que desestabilizam o instituído e abrem espaço para a criação”.

Essas produções acadêmicas não apenas ampliam o escopo do debate sobre formação docente, mas também apontam para um deslocamento importante: da formação como rizoma que se faz na relação com a vida, com a singularidade dos sujeitos e com as práticas coletivas.

4. PROBLEMATIZANDO CONCEITOS, BORDANDO OUTROS SENTIDOS: REFLETINDO ACERCA DAS TRAMA-FORMAÇÕES

4.1 TRAMA, CORPO E TERRITÓRIO: O FAZER MANUAL COMO CARTOGRAFIA DE SINGULARIDADES

A formação docente, longe de ser um processo linear e único, é um campo de movimentos onde experiências e experimentações de professores e professoras se entrelaçam e produzem novos sentidos de ser, estar e se tornar docente. Acerca disso, Rolnik(1993) reflete que o corpo do educador, antes de ser uma máquina de ensino, é um território sensível, atravessado por afetos que reverberam nas relações com os alunos e com os próprios saberes. Reconhecer a formação docente como um processo corporal, afetivo e coletivo é essencial para deslocar os professores de uma posição fixa e estática, permitindo que se tornem experimentadores e inventores de si mesmos e do espaço educacional

Nesse sentido, ao enfatizar o papel do corpo como território sensível, a autora não se limita a um conceito físico ou biológico, mas amplia essa ideia e inclui as dimensões afetivas, emocionais e subjetivas que atravessam e constituem as experiências vividas. Nesse contexto, o corpo se torna um espaço relacional de interação e trocas de experiências, onde os sentidos se entrelaçam com as emoções e as percepções do mundo. Essa noção remete à ideia de que o corpo não é um elemento isolado, mas um campo dinâmico de interações e influências permeado por fluxos afetivos e sociais. Ao fazer isso, Rolnik (1993) desloca o corpo do/da professor/professora de uma posição fixa e normativa e sugere que o "*ser professor*" é um processo contínuo e inventivo que envolve um constante movimento não só entre um corpo e outro, mas também entre o corpo e os conhecimentos e esses últimos com o mundo. Sendo assim, ela chama a atenção para as dimensões ética, estética e política da docência. Essas pistas trazem novos sentidos à formação docente que, nesse caso, deixa de ser vista como uma mera aquisição de competências cognitivas, como trazidas por algumas políticas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, instituídas pelo Ministério da Educação (MEC), e passa a ser

ressignificada como um processo mais complexo que integra a subjetividade, a afetividade e a experiência do docente como relacional e transformadora.

Ao pensarmos sobre esses outros atravessamentos e movimentos na formação



docente, Rolnik (1993) nos aponta ainda para a dimensão ética e política da docência onde o ato de ensinar está intrinsecamente ligado às relações que os professores e professoras estabelecem com seus/suas estudantes, com os saberes e com o mundo.

Nessa mesma perspectiva Stoltz (2013) afirma que

cada professor traz consigo um campo de experiências que é único, mas que ao mesmo tempo se entrelaça com os outros no espaço da formação. É nesse entrelaçamento que surgem novas possibilidades de ser professor, novas práticas e novas compreensões sobre o ato de ensinar. **A formação docente, portanto, não é um percurso dado, mas uma construção coletiva**, aberta às forças que emergem do encontro com o outro" (Stoltz, 2013, p. 59, grifo nosso)

Stoltz (2013), por sua vez, nos convida a pensar na existência de um caráter singular e coletivo na formação docente, destacando que cada professor/professora traz consigo uma bagagem única de experiências e vivências que, ao se entrelaçarem no espaço formativo, produzem novos sentidos e formas de sentir-pensar a docência. Stoltz (2003) ao dizer que a formação docente não se refere a um percurso dado, mas uma construção coletiva, evidencia o potencial transformador que emerge do/no/com o encontro entre os sujeitos e sujeitas. Logo, essa construção coletiva está diretamente conectada ao diálogo, à troca de experiências e à criação conjunta de práticas pedagógicas que respeitam as singularidades, mas que também reconhecem a potência do coletivo.

Tanto Rolnik (1993) quanto Stoltz (2013) apontam para a dimensão ética, estética e política da docência que, por sua vez, se conecta diretamente com a ideia de "invasão de subjetividades" mobilizada por Borre (2016) que pensa esse processo como uma irrupção de narrativas e afetos que desestabilizam as práticas padronizadas e abre espaço para discussões significativas sobre a docência que se trama de maneira viva e coletiva.

Essa irrupção de subjetividades já aparece no primeiro encontro, "entre fios, histórias e formação", quando reflito sobre os as linhas que iriam compor esse momento. Dadas as circunstâncias, escolho alguns tecidos de linho recortados em diferentes tamanhos e formatos e reúno algumas agulhas, tesouras, meadas e novelos de linhas coloridas da minha mãe e levo até a escola. Recubro a mesa com o tecido de linha com alguns bordados que eu havia feito enquanto pensava-sentia a formação. Até o momento da chegada dos professores/professoras na escola bordado de ideias eu não tinha não garantia alguma de que esse encontro ocorreria de maneira fluida.

Quando os professores e professoras chegaram através de seus semblantes, movimentos e gestos corporais, senti uma certa hesitação sutil em sentar-se às cadeiras; um estranhamento que se apresentava até nos seus gestos contidos das mãos e no suor que escorria pelas minhas têmporas devido à tensão.

Após a chegada de todos, comecei me apresentando e apresentando também a pesquisa; mas, ao olhar para àquela mesa, fui convocado pelas estéticas e poéticas do bordado que me arremessaram em momentos marcantes da minha vida. Nesse exato momento, sou convocado a ir além das apresentações formais e compartilhar com os professores e professoras a minha relação de aproximação com o bordado manual que se deu, em um primeiro momento, através da minha mãe e avó – ao vê-las bordar com todas as suas dificuldades e resistências e depois através do próprio movimento de pesquisa que foi me deslocou por outros caminhos de sentir-pensar o bordado articulando-o a formação docente e ressignificando , assim, minhas formas de ser, estar e tornar-me docente.

O relato que trago, ao dizer que: *“eu cresci vendo minha mãe e avó bordarem e lembro de como elas bordavam incansavelmente para conseguirem algum dinheiro lá para casa...”* se entrelaça com a trajetória e experiência de outros professores. Isso fica evidente quando o professor Pesponto quebra o silêncio tímido da minha fala e diz: *“eu também nasci e fui criado por minha mãe e minha avó que sempre bordou e até hoje ainda borda”*. *Lá no sítio, muitas famílias ainda têm o bordado como renda principal; uma forma de ajudar na renda de casa... eu sempre tive o contato com o bordado e lembro de uns 6, 7 anos de idade... minha mãe bordando para comprar meus materiais escolares e eu tive que aprender para ajudar ela. Eu tive que aprender a bordar. Hoje eu enxergo essa resistência que elas tiveram diante das circunstâncias e dificuldades da época.*

Outras falas surgem de maneira a compor essa trama inicial como a da professora Tramínia que diz: *“eu também cresci em uma casa onde o bordado sempre estava presente. Minha mãe e avó bordavam inúmeras peças para serem entregues a uma bordadeira da cidade que vendia para fora”*; A professora Vagonita, nesse mesmo sentido, diz: *“minha mãe e avó também bordam... já ouvi elas contarem que já chegaram a bordar à luz de um candeeiro porque lá no sítio ainda não tinha energia elétrica*.

Esses entrelaços de experiências únicas (Stoltz, 2003) conduzem a uma cartografia de singularidades, onde o entrecruzamento das vivências pessoais e profissionais de cada docente pode criar novas tramas de significados e modos de sentir-pensar a formação. Quando essas experiências que vão além do espaço escolar se entrelaçam com o cotidiano pedagógico, trazem consigo potência das singularidades, dos afetos e das práticas vividas fora da sala de aula, nos mobilizando a pensar formação docente de maneira emaranhada a quem a experimenta.

Quando o Professor Pespono, a Professora Tramínia e Vagonita compartilham suas histórias, seus afetos e os desafios enfrentados fora da escola, criam conexões mais profundas e significativas que ganham forma e tom a partir do compartilhamento daquele *espaçotempo* - sala de aula - mobilizado pelo bordado.

Nesse movimento, as narrativas se desenrolam como fios que atravessam o tempo, costurando lembranças, gestos e aprendizados que não se limitam à técnica, mas envolvem afetos e resistências. Cada linha bordada pelas mães e pelas avós desses docentes acaba também compondo o próprio desenho de sua própria trajetória. Ao recordar o bordado como forma de sustento, é resgatado a potência de um saber que não se perde – mas se transforma e reativa sentidos que seguem pulsando em suas trajetórias.

Essas narrativas trazem à tona dimensões éticas, estéticas e políticas fundamentais. Éticas, porque revelam os modos como os saberes e aprendizados também se constituem através de relações e de trocas cotidianas e afetivas mobilizadas pelo bordado manual. Estéticas, porque o bordado exige ritmo e sensibilidade, a construção paciente de algo que se faz no detalhe, na atenção também ao outro. E políticas, porque evidencia a resistência diante dos desafios do/no/com o cotidiano, a valorização dos saberes que, muitas vezes, impulsiona a construção de novas possibilidades pedagógicas, abrindo caminho para a (re)invenção constante de fluxos formativos onde irrompem invencionices e inventividades mesmo diante de toda tecnicidade e rigidez.

Outras pistas que apontam para a aproximação da formação com a vida é o relato da professora Tramínia, no segundo encontro, *Linhas da docência: entrelaçando vivências e saberes*, ao ser convocada pelo movimento coletivo do encontro a refletir sobre: “quais outros sentidos possíveis, atrelados a nossa história e cotidiano, poderiam compor a formação docente?” Provocada por essa pista ela compartilhou com o grupo uma experiência que a tocou profundamente e ressignificou sua compreensão sobre sua prática docente. Ela narrou a história de um aluno que, em um determinado dia, estava chorando dentro da sala de aula. Ao perceber sua angústia, ela se aproximou e perguntou com delicadeza: "*Você não quer sair da sala para respirar um pouco?*". O estudante, sem falar nada, apenas balançou a cabeça em negativa, deixando claro que não queria chamar a atenção de seus colegas.

Diante dessa resposta, a professora, sensível ao contexto, sugeriu: "*Se quiser, pode colocar o capuz do casaco. Assim, ninguém perceberá que você continua chorando.*" O estudante seguiu a sugestão e deixou a sala discretamente. Minutos depois, a própria professora também saiu e foi ao seu encontro, oferecendo-lhe um abraço. Ela sabia que o motivo da tristeza estava relacionado a dificuldades de socialização e possíveis indícios de depressão.

Dias depois, o aluno a procurou para agradecer, dizendo que aquele pequeno gesto o fez se sentir acolhido. A professora Tramínia confessou ao grupo, enquanto bordava que, naquele momento, também se sentiu acolhida. "*Não era um momento de ensino, mas eu também me senti acolhida, e desde então minha relação com esse estudante mudou.*"

Ela disse que esse estudante se formou em 2023, mas que ao vê-lo dançando, rindo e brincando na formatura, de certa forma, aquele gesto a afetou/tocou fazendo com que ela refletisse sobre o quanto esse estudante pode ter sido acolhido pela/na escola e foi criando desvios em trajetória escolar que dava pistas de ser desafiadora para ele.

O relato da professora Tramínia faz vibrar o impacto dos encontros na escola como processos formativos que vão além dos conteúdos ensinados em sala de aula. Ao observar aquele estudante dançando, rindo e brincando em sua formatura, ela não apenas se deixa atravessar por sua transformação ao longo dos anos, mas também experimenta um deslocamento em seu próprio modo de pensar a escola e a docência.

Desse modo, o relato de Tramínia nos convoca a pensar a docência para além da transmissão de conteúdos, deslocando o foco para as relações que se tecem no encontro com/entre professor e aluno. O gesto de acolhimento, inicialmente dirigido ao estudante,

retorna para a professora, modificando não apenas a relação entre os dois, mas também a própria experiência da docência. Esse movimento indica que o ensino não é um ato unidirecional, mas um campo de trocas, onde afeto, reconhecimento e pertencimento se entrelaçam.

Ao dizer que "*não era um momento de ensino, mas eu também me senti acolhida*", Tramínia problematiza a própria ideia de ensino e formação, sugerindo que ambos não se dão apenas nos momentos institucionalmente designados como "pedagógicos", mas também na imprevisibilidade dos encontros. Há aqui uma potência ética e política na prática docente.

Essa ressignificação da docência encontra ressonância em outras falas coletivizadas. Quando, por exemplo, a professora Merina faz uma analogia dizendo que "*os alunos nos veem como filósofos que vivem filosofando*". O professor Entrelaço assente com a cabeça e continua: "*principalmente no meu caso que sou professor de matemática. Os alunos têm uma certa resistência em se aproximar de mim e da minha disciplina e sempre acham que eu sei de tudo*". Isso traz à tona para nossas conversas a existência de uma percepção do docente como alguém distante, como um detentor de um saber abstrato. No desenrolar da conversa a Professora Tramínia diz: "*eu sempre busco entre uma explicação e outra tirar alguma brincadeira com os alunos, fofocar sobre os últimos acontecimentos da escola*". Nessa sua fala há um deslocamento dessa percepção: a aula passa a ser um espaço de partilha, de narrativas, de cumplicidade. Essa mudança indica que a relação entre professor e estudante pode se configurar não como uma convivência que incorpora o cotidiano, os afetos e os imprevistos. O que se delineia aqui é uma docência que não é tramada de maneira isola, mas que se abre ao mundo e às experiências vividas pelos sujeitos que dela participam.

A professora Tramínia continua dizendo que: "*essas brincadeiras que faço com eles é uma forma de tornar a rotina da escola menos chata para eles já que passamos a maior parte do tempo juntos. Eu passo mais tempo com eles na escola do que em casa, não tem como não me envolver em suas histórias... criar um laço*".

Para ela, as histórias de seus/suas estudantes e as suas próprias se entrelaçam de maneiras complexas, ultrapassando os limites do que é racional, técnico e cognoscível. Desse modo, a formação não se resume a um processo escolar ou técnico, mas se expande vivência constante, onde as emoções, os contextos e as vivências, experimentações e experiências constantes onde os afetos e afecção atravessam o cotidiano escolar e a sua



própria formação, como propõe Paulo Freire (2019), que enfatiza a importância de reconhecer o educador como um sujeito histórico, cujas experiências pessoais e contextuais influenciam sua prática pedagógica.

Esses movimentos compartilhados nos dão pistas de como a formação também acontece nos/com os encontros e nas/com as experiências sensíveis que atravessam o cotidiano escolar onde os professores e professoras também se tornam experimentadores de si mesmos e de suas práticas pedagógicas (Larrosa, 2002).

Outra pista que nos enreda nessa forma de pensar a formação é o bordado³³ produzido pela professora Tramínia. Segundo ela: *“eu fiz essas linhas irregulares e coloridas enquanto pensava*

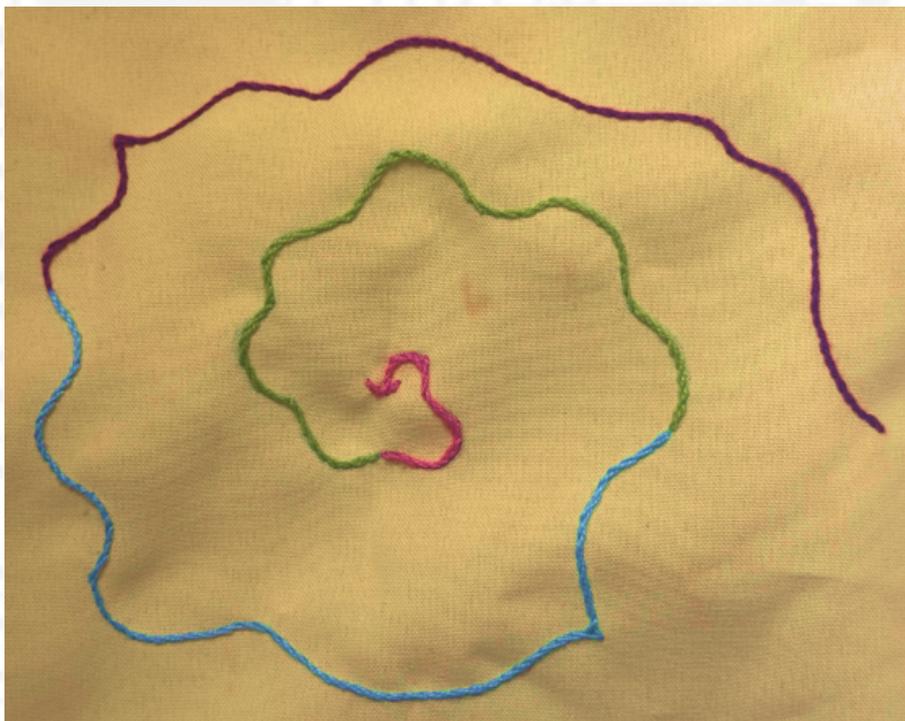
que a formação não seguia uma linha reta ou uniforme”. O traçado irregular e as diferentes cores evocam a multiplicidade de caminhos possíveis na construção da trama-formação docente, evidenciando que essa trajetória é tramada também de acasos, desvios e reconfigurações constantes.

As narrativas visuais e orais mobilizadas pela professora Tramínia desterritorializa a concepção de formação inventando outras formas de sentir-pensar esse processo como colorido e irregular. A articulação de suas narrativas com o seu bordado me conduz a

³³ O convite era problematizar a formação para além de um modelo linear e prescritivo, apostando que os fios, as texturas e os ritmos do bordado ativassem outras maneiras de pensar e sentir o processo formativo. Nesse contexto, foi mobilizado reflexões sobre o que significa formar-se em meio a tramas e encontros, provocando a pensar a docência como um movimento sempre inacabado, inventivo e coletivo.

pensar que a variação nas cores sugere que a formação docente é composta por múltiplas dimensões (éticas, afetivas, estéticas, políticas) que se movimentam.

Nesse sentido, seu bordado me sugere a ausência de um padrão rígido que reforça a ideia de que não há um único caminho “certo” para se tornar professor/professora, mas sim uma rede de possibilidades que se desenrola ao longo do tempo. Esse



bordado me faz sentir-pensar que a docência é, acima de tudo, um exercício de movimento, de trama, de adaptação e aprendizado contínuo.

Sendo assim, Rolnik (1997, p.19) contribui afirmando que “as subjetividades são povoadas por afetos desta profusão cambiante de universos; uma constante mestiçagem de forças delinea cartografias mutáveis e coloca em cheque seus habituais contornos”. Essa perspectiva revela que essa formação que se trama com a vida cotidianamente é complexa, pois evidencia sua irredutibilidade aos critérios técnicos, cognoscíveis e cristalizados

Essa compreensão é um diálogo com o conceito de rizoma³⁴, de Deleuze e Guattari (2011), que nos oferece a possibilidade de pensar de forma ampliada e desviante a formação docente. Diferentemente de uma estrutura linear e hierárquica, o rizoma “não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 14). Assim como o rizoma conecta múltiplos pontos em todas as

³⁴O rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. [...] Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. [...] Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre estes pontos e relações biunívocas entre estas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza. (Deleuze; Guattari, 2011, p. 14)

direções, sem seguir uma ordem fixa e predeterminada, a formação docente se constitui como uma trama, composta por linhas de subjetividades, narrativas e experiências que se cruzam, se entrelaçam e se metamorfoseiam ao longo do caminho, onde cada encontro tem a potência de (re)configurar e ressignificar o sentido de *formar*, pois se refere a um sistema de pensamento em que um ponto se liga a qualquer outro; não havendo necessidade de busca por princípios, pois não tem origem nem fim, sempre é meio, *entre*, não é uma “criação a partir de”, mas “criação com” (Martins, 2020, p. 68).

Pensando com Deleuze e Guattari (2011), cada interação, cada troca de saberes, pode redefinir a prática pedagógica e a própria visão de formação, gerando novas possibilidades de aprendizagem e de construção de outras formas de ser, estar e se tornar docente. Tramínia, ao compartilhar sua experiência com o aluno, nos mostra como esses movimentos que surgem de maneira inesperada não são apenas momentos de ensino, mas também de ressignificação.

Nesse sentido, me aproximo da reflexão de Charréu e Oliveira (2015, p. 196), quando afirmam que “o imprevisto, a incerteza, o improvisado e a inventividade assumem-se, então, como palavras-chave a perseguir na formação de professores na contemporaneidade”. Reconhecer isso é, de certa forma, acolher o inesperado como parte essencial da formação e da prática docente, onde a criatividade, a escuta e o afeto se misturam para criar algo que não estava no traçado/no planejado, mas que também produz sentidos, como o caso do estudante que estava a chorar na sala de aula no momento em que a professora Tramínia o encontra.

No desenrolar dos encontros e partilhas com os professores e professoras, o bordado mobilizou escutas ativas, afetos, movimentos de invenções e criatividade. Como Deleuze e Guattari (2011), a escuta aqui é uma prática de atenção a "outros" e a "outros saberes" que não se limitam somente ao que é verbalizado, mas que envolvem o corpo, o gesto, a experiência sensível. Durante o ato de bordar junto, as trocas aconteceram, muitas vezes, por meio de olhares, toques, gestos, movimento com as mãos, com o manuseio do tecido... e isso cria um ambiente propício para que os afetos e as vivências de cada um sejam compartilhados.

Durante o segundo momento do encontro encontros, *entre fios, histórias e formação*, a atitude de bordar em coletivo, possibilitou que a vivência individual se entrelace com a experiência coletiva, gerando um espaço onde as tensões e as

dificuldades, assim como as soluções e os sucessos, fossem vivenciadas e discutidas coletivamente.

Como nos faz sentir-pensar o relato do professor Pesponto que enquanto bordava e ensinava-nos alguns pontos disse: “*é difícil até hoje, como homem negro da zona rural, assumir que sei bordar, muito mais fazê-lo publicamente.*”

Essa vivência ecoa com a análise de Durand (2006, p. 01), que observa:

"embora de maneira variável, todos os domínios da vida social fornecem um campo de observação das várias modalidades de relacionamento entre homens e mulheres. E as atividades ligadas à costura, e mais especificamente ao bordar, não escapam à força das determinações sociais e culturais que pesam sobre a definição das competências - e, portanto, da autonomia e da liberdade - dos membros dessas duas categorias."

Essa reflexão de Durand aborda a forma como o bordado, muitas vezes visto como uma prática feminina e domesticada, carrega consigo determinações sociais e culturais. O que Durand aponta é que, ao transitar por essas atividades, homens e mulheres são imersos em dinâmicas de poder que também modulam suas competências, autonomia e liberdade.

Parte do relato do Professor Pesponto nos leva a perceber como os *signos mundanos* se manifestam nas práticas cotidianas e nas relações entre as pessoas. Esses signos, conforme Deleuze (2022, p. 6), "não remetem a alguma coisa; eles as substituíram, pretendem valer por seu sentido. Antecipa ação e pensamento, anula pensamento e ação, e se declara suficiente. Daí seu aspecto estereotipado [...]".

Eles são ligados ao mundo social, às múltiplas e díspares interações costuradas com o cotidiano e às convenções. Eles exercem funções de ligamento com aparências, comportamentos e os gestos adotados pelas pessoas em situações sociais. Muitas vezes, estão associados a estruturas de poderes e normativas sociais implícitas.

Sua fala acabou por escancarar algumas camadas de normativas e preconceitos que circundam, mesmo na cidade do bordado manual, esse *saberfazer* associado historicamente a feminilidades e relegada, em muitos contextos, a espaços de invisibilidade ou subvalorização onde o bordar é tradicionalmente uma prática comum às mulheres passada de mãe para filha. Sobre isso, Sousa (2012) nos ajuda a compreender que parte dessa condição vem da associação do bordado manual à sujeição e ao papel imposto às mulheres, especialmente em sociedades patriarcais.

Nessa ocasião, o bordado manual também era uma forma de ostentar o refinamento e o status social da família onde trabalhos delicados decoravam enxovais,

roupas de cama, toalhas e vestimentas, simbolizando riqueza e habilidade. Quanto mais elaborado o bordado, maior o prestígio atribuído à bordadeira e à sua família. (Durand, 2006).

O bordado, assim, era incorporado como parte da educação feminina, onde as mulheres eram ensinadas a serem delicadas, pacientes e silenciosas, qualidades consideradas desejáveis dentro do ideal de feminilidade da época e excluída do ideal de masculinidade. Em muitos casos, essa prática não era uma escolha, mas uma imposição cultural que reforçava as hierarquias de gênero.

Apesar dessa dificuldade, ele, em seguida, afirma que o bordado fez com que *“pudesse observar mais o que está ao redor”* e *“valorizar as pequenas coisas que tem hoje”*. Sua fala compartilhada conosco desvela também conexões com o *signo do amor* onde um menino que ainda criança aprendeu a bordar com sua mãe e sua avó para ajudar na renda de sua casa demonstrando que essa prática não era apenas uma questão de habilidade manual, mas um ato de cuidado e compromisso.

Sob o Professor Pesponto, outros fluxos desterritorializantes emergem e desabrocham em linhas de fugas. Ou seja, ao longo dos encontros o professor Pesponto abriu-se aos desvios que surgiram com as problematizações, com os fluxos de pensamento, com os encontros... e atribuiu novos sentidos potentes ao movimento do bordado desafiando as expectativas sociais sobre o que um homem negro da zona rural "deveria" ou "não deveria" fazer.

Outro momento marcante foi o relato da professora Vagonita que disse: *“minha mãe se queixava de problemas de visão de tanto bordar e dor no braço de tanto passar as peças”*. Esse relato da professora Vagonita ao se conectar com as dificuldades físicas de suas mães, revelou que essas marcas não eram apenas físicas, mas também um reflexo de como o trabalho manual do bordado, muitas vezes invisível e subestimado, era também um espaço de resistência. Ela enfatizou: *“É mais do que bordar uma peça simplesmente, é também um esforço em cuidar da família, sabe?”*

As dores no braço da mãe, mencionadas pela professora de Geografia são também indicativos das exigências desse trabalho. Esse esforço físico — a repetição dos movimentos, o desgaste dos músculos ou da visão — não apenas registra no corpo a marca do trabalho, mas também a potência da resistência, o encontro com o signo sensível que destacam e impactam diretamente nossa percepção e experiência emocional, moldando a forma como nos relacionamos com o mundo. (Deleuze, 2022)

A persistência da mãe, mesmo diante do cansaço e da dor, transforma seu ato de riscar, de passar e de bordar em um testemunho de resiliência e compromisso com sua função familiar.

Logo, diante desses encontros os fluxos de pensamento convocados pelo compartilhamento de experiências mobilizadas com o bordado manual emergem como forças expressam afetos, resistências que convergem para a última categoria dos signos: *os artísticos*.

Esses signos referem-se a uma categoria que transcendem as representações convencionais e se ligam a experiências estéticas, emocionais e sensoriais. Nos relatos apresentados sobre o bordado, a arte se manifesta não apenas como produção estética, mas como um campo de sentidos que faz também pensar, sentir e agir. Assim, o bordado passa a ser visto não apenas como um processo de embelezamento, mas como uma trama-formação inventiva, capaz de ultrapassar os limites do que é previamente estabelecido.

Os rastros deixados pelos fios, os ajustes feitos no tecido, as hesitações e recomeços durante o ato de bordar também indicam que a formação docente pode ser pensada como um processo fluido e aberto. O bordado, ao se constituir nesse espaço de criação coletiva, mobiliza não apenas um fazer técnico, mas uma forma de sentir-pensar a docência como prática viva, que se refaz nos encontros, nas trocas e nos afetos compartilhados.

Desse modo, o bordado, como prática estética e sensível, carrega em si movimentos de provocações que refletem a vida, as memórias e as emoções de quem o realiza. Evangelista (2015) nos lembra que “bordar será sempre o resultado de uma provocação da vida e do modo como nossos olhos, emoção e compreensão a veem e em panos e linhas a recria”. Essa nos faz perceber que cada ponto, cada cor e cada textura escolhidos não são apenas escolhas técnicas, mas sim respostas às inquietações, alegrias, dores e desejos que atravessam os sujeitos no ato de bordar.

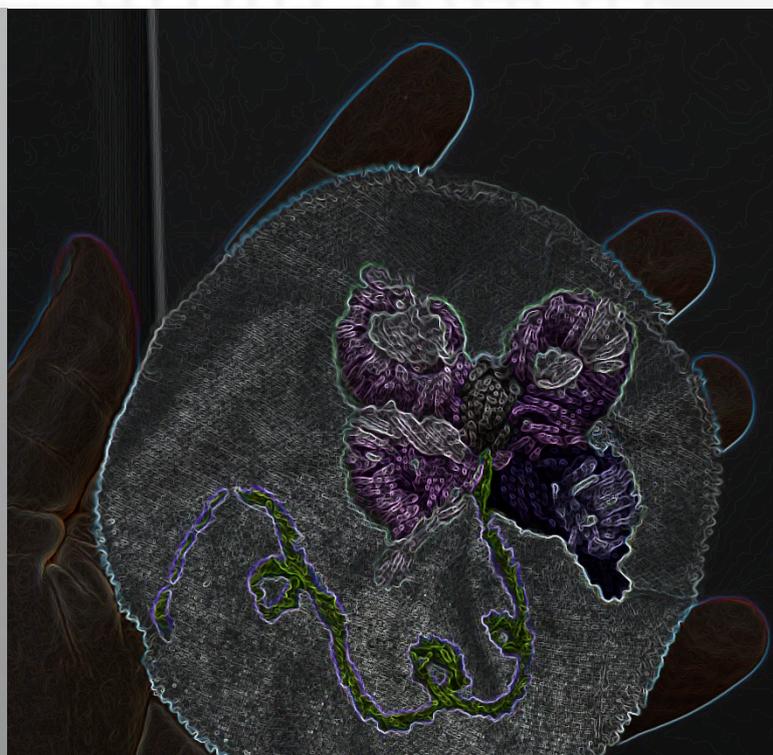
A provocação que o bordado mobiliza se desenha como um acontecimento disruptivo, capaz de reorganizar as experiências vividas e de expor, de forma sensível, os múltiplos sentidos que atravessam a formação docente.

Ao afirmar que o bordado "provoca", Evangelista sugere que ele não é passivo ou contemplativo, mas ativo, gerador de movimentos de transformação. Esse movimento de "provocar" atravessa os corpos, as emoções e as mentes de quem participa do processo, ampliando as fronteiras do ensino e da aprendizagem. Um exemplo marcante desse

atravessamento foi a experiência do professor Entrelaço, que nunca tinha tido uma relação direta com o bordado e, ao longo dos encontros, compartilhou sua surpresa ao perceber como a prática mobilizava camadas profundas de memória e percepção: *"no começo, eu achava que era só sobre aprender a técnica, mas fui sentindo que o bordado me fazia escutar mais, me concentrar mais... prestar atenção nos detalhes que antes passavam despercebidos"*. Logo, não se trata apenas de um gesto técnico, mas de uma prática que reflete e, ao mesmo tempo, rearranja as subjetividades de todos os envolvidos. O olhar do outro, que observa e interpreta, é parte integrante desse processo, porque o bordado, ao ser compartilhado, cria uma rede de significados que ressoam no coletivo. A troca, então, se dá não apenas pela técnica do bordado, mas pela troca de experiências, afetos e conhecimentos, que se transformam em algo que vai além do que foi inicialmente pensado ou planejado.

O bordado apresentado na imagem abaixo, produzido pela professora Crisara nos faz pensar em um mapa de movimentos de trama-formação mobilizados pelos cotidianos inventados a partir do bordado manual, pois as práticas têxteis coletivas possibilitam a emergência de narrativas que entrelaçam saberes, promovendo uma educação estética e ética Borre (2023).

A professora Crisara, ao compartilhar sua experiência com o bordado coletivo, revela um processo de descoberta e reflexão que vai além da técnica ou da tradição familiar. Diferentemente de outros professores que podem ter uma conexão direta com o bordado por meio de suas mães ou avós, Crisara não teve esse vínculo inicial, mas foi através das conversas e das experiências com suas tias que o bordado foi se inserindo em sua vida. Crisara afirma: *"sempre pensei na formação como algo que a gente recebe,*



como se houvesse um caminho traçado que deveríamos seguir para sermos bons professores. Mas, ao bordar junto com vocês, percebo que a formação acontece nos encontros, nos desvios, nas histórias que se cruzam". Sendo assim, ao se envolver no movimento de bordar coletivamente, começou a pensar na formação docente de maneira mais ampla, desconstruindo a ideia de capacitação técnica ou de preparação rígida. Para ela, o bordado, como prática coletiva, a faz perceber a docência como algo que transcende a transmissão de conteúdos, conectando-a a uma experiência mais sensível.

Nesse sentido, o bordado manual pode ser integrado à formação de professores, promovendo uma educação mais sensível e conectada às experiências pessoais. Logo, Borre (2023) argumenta que a formação de professoras/es artistas envolve processos de criação que dialogam com suas histórias de vida, permitindo ressignificar práticas pedagógicas.

O bordado, enquanto prática coletiva, redefine o tempo e o ritmo da ação formativa, desafiando a lógica da aceleração e da produtividade que predominam na educação contemporânea. Ao bordar em grupo, a professora Crisara e os demais professores/professoras passam a experimentar uma temporalidade mais lenta, mais reflexiva, onde o gesto de bordar não é apenas sobre a execução técnica, mas sobre o momento de conexão e escuta. A produção de cada ponto, o ritmo com que a agulha percorre o tecido, exige paciência e atenção, criando um espaço de pausa no qual o tempo se torna mais fluido e menos fragmentado. Nesse espaço de troca, o bordado se desvia da exigência de resultados imediatos e visíveis, favorecendo um processo contínuo de criação.

Sendo assim, a educação é um constante entrelaçar de fios, um gesto de cuidado que nos conecta ao outro e ao mundo. O tempo do bordado, portanto, não se limita ao tempo cronológico ou ao tempo de medição linear, mas se alinha a um tempo mais sensível, que escuta as nuances do processo formativo e se permite ser transformado por ele.

Ao articular o tempo e o ritmo do bordado com a sala de aula, Crisara verbaliza: *"sempre senti a pressão de cumprir prazos, planejar cada detalhe da aula e seguir um ritmo acelerado, como se ensinar fosse apenas uma questão de eficiência. Mas, ao bordar, percebo outro tempo. Penso que a sala de aula poderia ser assim também."* de formação não pode ser acelerado ou imposto, mas ser vivido e experimentado, como uma trama que se constrói gradualmente.

A professora Crisara continua: "*em muitos momentos, errei ao puxar o fio ou ao escolher uma cor, mas em vez de desfazer, busquei integrar isso ao bordado*". Esse bordado da borboleta, problematizado com a professora Crisara dão pistas de que o bordado e a formação não são processos de reprodução exata de um modelo pré-definido, mas uma construção que emerge por entre as escolhas, acasos e adaptações feitas ao longo do percurso.

Crisara traz à tona a ideia de que os “erros” no bordado não são necessariamente falhas, mas elementos que podem ser incorporados ao desenho, transformando-o. Assim como no processo formativo, em que mudanças de trajetória e desafios inesperados podem levar a descobertas importantes. A assimetria das asas da borboleta e a fluidez do caule verde podem não ter sido planejadas exatamente dessa forma, mas, ao serem aceitas e integradas, conferem singularidade ao trabalho.

Assim como o bordado exige paciência e abertura para lidar com os desvios do fio, a docência requer flexibilidade e resiliência para lidar com as incertezas do processo educativo. Os bordados nesses encontros, em sua forma mais crua e sem adornos, trouxeram à tona o momento de criação, de invenção evocando um olhar mais atento aos encontros, às trocas e às sensibilidades que surgem ao longo do caminho.

Borre afirma que:

realmente, os pontos não são o mais importante no trabalho, mas sim o desenho aberto formado no tecido pelo agrupamento repuxado de seus fios. Os pontos transbordados são trabalhados sobre número regular de fios do tecido e a linha com que se trabalha é puxada firmemente em cada movimento da agulha, para que um efeito de ponto aberto seja obtido (100 pontos de bordado, [s.i] , p.05)

Nesse sentido, essa dinâmica do bordado que prioriza o desenho e o efeito do trabalho coletivo sobre os pontos individuais, demonstra a articulação entre os fluxos rígidos e fluidos que atravessavam nossas vidas e práticas docentes, ressignificando os sentidos de ser, estar e se tornar docente.

Enquanto os bordados e as conversas se desenrolaram, tornava-se cada vez mais e vívido o pensamento de que a formação docente não pode ser dissociada da vida. As histórias compartilhadas, entrelaçadas com os gestos manuais e os processos criativos, iam anunciando como as experiências pessoais e os cotidianos escolares se emaranhavam. Tal maneira de pensar ressoa com a reflexão de Luca (2016), ao afirmar que a formação não é um evento isolado, mas um processo contínuo que envolve os sujeitos em sua totalidade: suas histórias, seus sentimentos e suas relações com o mundo.

Essa perspectiva foi intensificada pelo relato da professora Merina que disse nunca ter parado antes para bordar coletivamente e refletir, em grupo, sobre questões tão essenciais. *“Eu nunca tinha bordado assim, junto com outras pessoas, enquanto pensava sobre minha profissão e caminhos possíveis. É algo tão simples, mas tem me feito olhar de maneira diferente para coisas que antes eu nem percebia”*.

Ao dizer isso a professora Merina sugere que a rotina da profissão, muitas vezes atravessada por exigências burocráticas e padrões rígidos, pode desconsiderar aspectos mais sutis da experiência educativa. O bordado, ao interromper esse fluxo habitual, atua como uma experimentação do pensamento, abrindo espaços para novas formas de atenção e reflexão.

O bordado, uma prática cotidiana presente na vida de quem habita a cidade de Passira, aponta para a força dos atos cotidianos que desestabilizam a lógica institucional e permitem a criação de novas práticas pedagógicas, orientadas pelas necessidades reais do contexto escolar.

Ao mobilizar os afetos e os encontros nos processos de ensino e aprendizagem, o bordado possibilitou que os educadores percebessem a importância de considerar a formação docente como uma trama que é constantemente (re)tecida, onde os cotidianos inventados e os saberes sensíveis se movimentam e influenciam o processo de formar e ser formado.

Assim, as linhas desenhadas e bordadas pela professora Merina que se seguem de forma aleatória no tecido, de maneira sutil, apontam como os acontecimentos da/na trama-formação se dão sem, necessariamente, uma ordem pré-estabelecida. Mobilizada a



pensar a partir das próprias trajetórias do bordado ela afirma: *“enquanto conversávamos sobre a formação eu ia desenhando... não sabia o que queria desenhar, mas fui adicionando algumas folhas, alguns talos..., depois fui tentando cobrir essas linhas com o bordado.”* O que a professora Merina compartilha conosco entra em harmonia com o pensamento de Kastrup (2004) que afirma a existência de fluxos de invenção que não cansam de acontecer.

Portanto, "Trama, Corpo e Território: O Fazer Manual como Cartografia de Singularidades" nos dá pistas de como o ato de fazer manualmente, como o bordado, transcende a simples execução técnica e se torna um processo profundo de expressão e de ligação com o próprio corpo e com o território vivido. Cada ponto, cada movimento das mãos, não é apenas uma manifestação estética, mas uma cartografia que mapeia as singularidades do indivíduo, das suas histórias e das suas relações com o mundo ao seu redor. O corpo, como meio de ação, e o território, enquanto contexto vivido, são elementos que se entrelaçam nessa prática, configurando uma rede de afetos, experiências e saberes que, ao serem compartilhados, geram novas possibilidades de entendimento e transformação. O fazer manual, portanto, tem potência de se configurar como um modo de leitura e criação do mundo, uma forma de marcar o tempo e o espaço, ao mesmo tempo em que cria pontes entre o pessoal e o coletivo, o local e o global. Essa metáfora nos convida a repensar a formação docente e a educação de maneira mais sensível, afetiva e conectada às realidades e aos territórios onde se desenvolve.

4.2 A ESTÉTICA COLETIVA DO BORDADO MANUAL: IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE E NA FORMAÇÃO DE SABERES

Cartografar como a experiência estética do bordado manual, quando vivida coletivamente, pode afetar a docência exige um olhar atento para os modos como essa prática desloca e (re)configura os processos formativos. O bordado, ao contrário de um aprendizado linear e previsível, opera por fluxos e atravessamentos, criando uma rede de afetos, escutas e trocas que ressoam na prática pedagógica. Como afirma Larrosa (2002), a experiência não é apenas vivida, mas *“sofrida, atravessada, transformadora”*. Nesse sentido, pensamos na dimensão do bordado experiência na formação docente que não se reduz à aquisição de uma habilidade manual, mas provoca deslocamentos nos modos de ser, estar e se tornar professor(a), questionando estruturas tradicionais de ensino centradas

na racionalidade técnica. Ao bordar junto, professores(as) experienciam um outro tempo, marcado pela paciência, pela atenção aos detalhes e pelo respeito ao ritmo do outro, valores que podem ressignificar o cotidiano escolar, como nos dão pistas os relatos do professor Pespono e das Professoras Tramínia e Crisara.

Essa perspectiva se articula com as reflexões de Maddoni (2020) que, em seu artigo *“Las prácticas artísticas textiles contemporáneas abordadas a través de la lente del afecto”*, traz à tona a ideia de que as práticas artísticas, especialmente as têxteis, têm um poder transformador ao se conectarem profundamente com as afetividades. Para Maddoni (2020), essas práticas não se limitam ao aspecto estético ou técnico, mas se tornam um espaço de troca e diálogo, no qual os afetos atuam ativamente na construção de sentidos e significados. Ela afirma que, por meio da arte têxtil, os afetos se materializam e se entrelaçam de maneira visceral, criando conexões que extrapolam o plano racional e cognitivo, conectando corpos, histórias e sensações.

Este processo de construção de sentidos e afetos em torno de movimentos possíveis para a formação docente que se trama com a vida, no entanto, não ocorre apenas em um

espaço de troca harmoniosa ou fluida, mas também está imerso em fluxos de poder que operam de maneiras variadas. Esses fluxos de poder podem ser classificados como maiores, territorializantes, e menores, micropolíticos. Os fluxos maiores, como os representados pelas estruturas institucionais e as políticas educacionais buscam normatizar e controlar a formação docente, muitas vezes impondo formações engessadas



e cristalizadas que limitam a criatividade, a subjetividade e os processos de formação mais livres.

Os fluxos maiores, territorializantes, de poder na formação docente são, em grande parte, influenciados pelo mercado e pelo sistema educacional, que impõem formas padronizadas de ensino e práticas pedagógicas.

Essa lógica de padronização, ao priorizar a eficiência e a produção, tende a desconsiderar as especificidades do sujeito docente, limitando sua capacidade de reflexão e autonomia. O mercado, em sua busca por produtividade e eficiência, frequentemente molda as políticas educacionais, colocando a formação docente dentro de uma lógica que privilegia a padronização, a mensuração de resultados e a busca por competências que atendam às necessidades do mercado de trabalho, o que tende a reduzir a formação docente a um processo técnico, focado na aquisição de habilidades específicas, muitas vezes em detrimento das dimensões éticas, estéticas, políticas que atravessam a formação e a subjetividade dos/das educadores/educadoras.

As estruturas educacionais e sociais frequentemente operam como dispositivos de captura que delimitam o que é considerado válido e legítimo dentro da formação docente, restringindo-a a modelos normativos e utilitaristas. Deleuze e Guattari (2001) propõem um outro movimento ao afirmar que “o pensamento só se torna possível quando escapa das formas preestabelecidas e abre-se ao novo, ao inusitado, ao devir”. Nesse sentido, a educação, quando reduzida a um mecanismo de reprodução de normas e adaptação ao mercado, sufoca a invenção e a singularidade dos/das educadores/educadoras e alunos/alunas. Ao invés de um espaço de domesticação, a formação docente tramada com a vida e mobilizada a partir do bordado manual pode ser concebida como um campo de experimentação, onde forças heterogêneas se cruzam, criando novos sentidos e possibilidades.

Ao bordar juntos, os professores estavam não apenas realizando um trabalho manual, mas também tramando novas formas de ser e pensar a docência, com a liberdade de explorar suas subjetividades, afetos e criatividade, em vez de apenas cumprir com os ditames técnicos e produtivos exigidos pelo sistema.

Essa experiência, ao ser vivenciada coletivamente, gerou um espaço de resistência micropolítica, onde as relações de poder dentro da sala de aula e entre os educadores foram questionadas. Ao invés de uma formação que procura adequar o professor aos modelos e expectativas do mercado, esses encontros revelaram a importância de uma

formação que abraça as diferenças, as histórias de vida e os afetos envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, quando o sistema educacional, influenciado pela lógica do mercado, prioriza a eficiência e a mensuração de resultados, ele acaba por reduzir a formação docente a um processo técnico e homogêneo, incapaz de abarcar as múltiplas dimensões do ser docente. Logo, A educação não pode ser reduzida à formação de habilidades para o mercado de trabalho. A verdadeira educação é aquela que se preocupa com a multiplicidade, com o desenvolvimento das singularidades, com a construção de subjetividades. Ao ceder à pressão das estruturas de poder e do mercado, a educação torna-se uma máquina de uniformização, e os professores se tornam operadores de um sistema que visa apenas a produção de resultados quantificáveis, sacrificando o potencial criativo e libertador da formação.

Ao ceder às pressões do mercado e das estruturas de poder, a educação se transforma em um espaço de uniformização, onde o potencial criativo, afetivo e subjetivo dos educadores é eclipsado. Esse movimento de “uniformização” é o que, na prática, dificulta a construção de uma pedagogia que respeite as singularidades dos professores e suas trajetórias, e que permita uma formação que vá além do técnico, englobando o ético, o estético e o político.

Assim, a formação docente torna-se restrita, aprisionada dentro dos limites de competências e habilidades a serem atingidas, muitas vezes sem espaço para reflexão, autonomia ou criatividade. A educação perde sua função criativa e transformadora e se torna um instrumento que visa apenas a adaptação dos sujeitos às demandas de um mercado de trabalho, onde a singularidade e a subjetividade dos educadores são apenas detalhes dispensáveis. Em contraste com essa lógica, a proposta de uma educação que valorize a multiplicidade das subjetividades e as experiências individuais e coletivas — como propõe Deleuze e Guattari — nos convida a imaginar uma formação docente que resgate o afeto, a reflexão e o potencial criativo dos educadores, permitindo que eles se constroem não apenas como operadores de um sistema, mas como sujeitos críticos e criativos.

A professora Vagonita, no encontro “*Linhas da Docência: Entrelaçando Vivências e Saberes*”, expressou a tensão vivida no cotidiano escolar, onde a exigência por resultados mensuráveis e a adequação a padrões técnicos muitas vezes obscurecem a dimensão sensível da docência. Esse cenário denuncia uma contradição central na

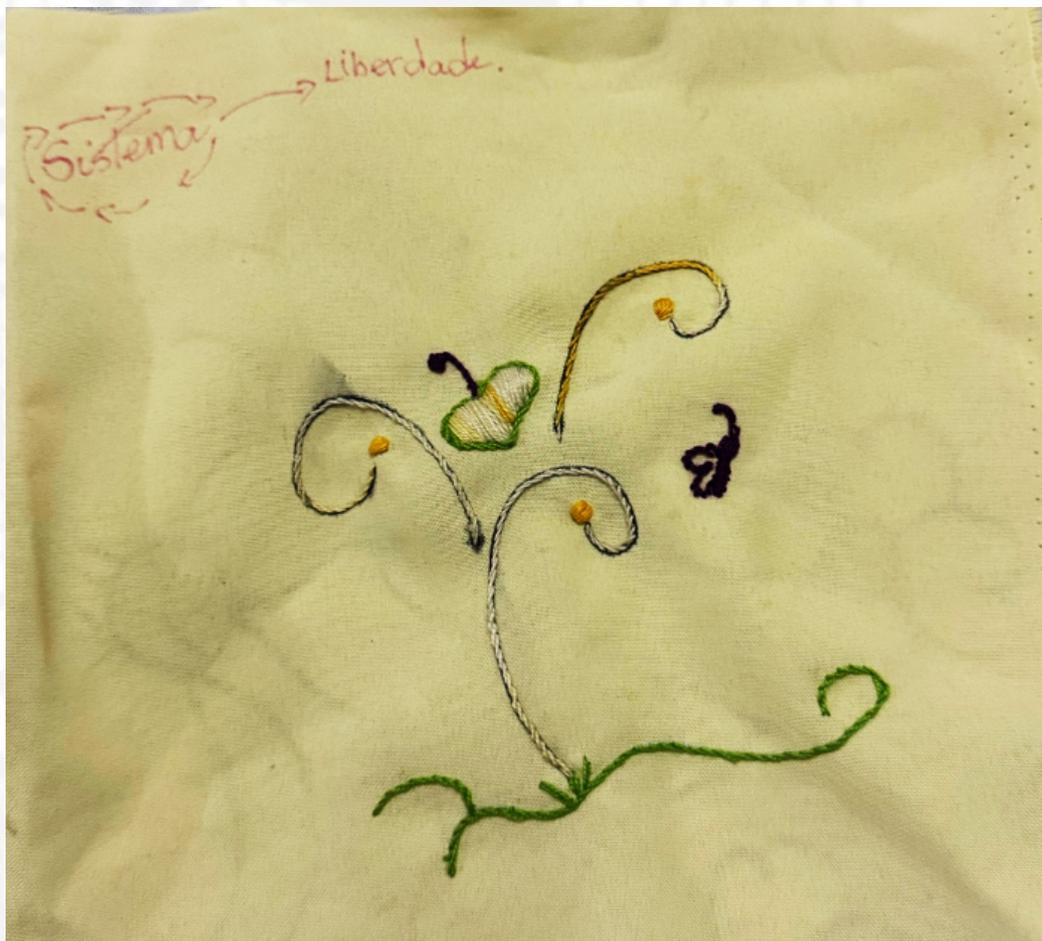
formação docente contemporânea: enquanto se reconhece a complexidade do ensino e a necessidade de considerar os aspectos afetivos e subjetivos da prática, as políticas educacionais tendem a reforçar modelos normativos que reduzem o professor a um executor de diretrizes e indicadores predefinidos.

Essa dificuldade relatada por Vagonita evidencia o que Deleuze e Guattari (2011) chamam de *mecanismos de captura*, onde a máquina escolar se articula como um dispositivo de regulação que tenta conter as singularidades da prática pedagógica dentro de molduras previsíveis e quantificáveis. No entanto, como afirmam os autores, “não se trata de escapar a toda organização, mas de encontrar o ponto em que ela se abre para o devir” (Deleuze & Guattari, 2011, p. 24). Nesse sentido, a resistência da professora Vagonita não está necessariamente em uma oposição direta ao sistema, mas na criação de brechas dentro dele, onde outras formas de ensinar e aprender possam emergir.

O bordado coletivo surge, então, como um gesto de deslocamento, de liberdade, um espaço onde a formação docente pode ser experimentada para além da lógica produtivista. Ao compartilhar suas inquietações e afetos, Vagonita encontra no ato de bordar possibilidades de escapar à rigidez do planejamento escolar, uma maneira diferente de se relacionar com o tempo. Como argumenta Larrosa (2002), a formação docente não pode ser reduzida a um conjunto de competências a serem adquiridas, mas deve ser compreendida como uma experiência que transforma quem ensina e quem aprende. Assim, a prática do bordado não apenas materializa um modo de resistência

micropolítica, mas também afirma a potência do encontro como espaço de criação e de deslocamento da docência para além da mera reprodução do instituído.

A pressão para seguir um currículo rígido, a cobrança por resultados imediatos e a expectativa de que a formação docente se limite a um processo técnico tornam difícil encontrar um equilíbrio entre a criação de espaços de aprendizagem autêntica e o cumprimento das exigências institucionais. A sensação de estar sempre respondendo a essas demandas externas, sem tempo ou espaço para o aprofundamento reflexivo, é uma realidade que se impõe a muitos no campo da educação.



No entanto, é importante ressaltar que para além dos fluxos de poder maior que impõem a padronização e a lógica mercadológica sobre a formação docente, os fluxos micropolíticos se tornam um terreno fértil para a invenção e a resistência, através da irrupção dos desvios e linhas de fugas. É aqui que se pode pensar, como Deleuze e Guattari (2011), que esses encontros micropolíticos, funcionam como brechas nas quais forças inventivas encontram espaço para emergir e provocar deslocamentos.

Esses fluxos menores, presentes nas interações cotidianas entre educadores, estudantes e os contextos específicos da escola, oferecem a possibilidade de subverter as normas estabelecidas e de criar novas formas de pensar e fazer a própria formação. Como argumentam Deleuze e Guattari (2011), é nos *micromovimentos* e nas pequenas rupturas que se formam as possibilidades de transformação mais profundas, pois “não há um

espaço neutro para o poder: ele se exerce de maneira múltipla, mas é nas pequenas linhas e nas *microresistências* que se encontra a verdadeira criação (Deleuze & Guattari, 2011). Esse movimento de resistência micropolítica, embora discreto e muitas vezes imperceptível, é fundamental para a construção de outras trama-formações possíveis. Nesses encontros um professor questiona e problematiza sobre as influências do “sistema” em nossas formações...

Sendo assim, o bordado, ao mobilizar a docência estética e eticamente, pode ser compreendido como uma linha de fuga que atravessa e desterritorializa as formas convencionais de ser, estar e se tornar docente. No sentido deleuziano, ele não apenas constitui uma prática artesanal, mas um dispositivo micropolítico que desloca hierarquias instituídas e traz à tona novas possibilidades de subjetivação docente. Como Deleuze e Guattari (2011) afirmam, o desejo não se restringe a uma falta, mas é produção de realidade, nesse sentido, o bordado não se limita a um gesto técnico ou decorativo, mas se torna um ato de invenção e resistência, como relatado por Pespono, Tramínia e Vagonita quando relembram e compartilham com o grupo que a relação de suas mãe e avós com o bordado era de resistência, de conseguir renda para prover as necessidades da casa, provocando assim desvios

Ao se configurar como um território existencial partilhado, o bordado cria espaços de experimentação que escapam às lógicas disciplinares e normativas da formação docente. Ele opera no campo das *micropercepções* e dos *microafetos*, gerando deslocamentos sensíveis que desafiam a homogeneização das práticas pedagógicas. Como afirmam Deleuze e Guattari (2011), “não há revolução macropolítica sem micropolítica”, e é na textura cotidiana do bordado que se engendram fissuras no modelo tradicional do ensino e da formação permitindo que a formação docente se desdobre como uma experiência de criação contínua.

Dessa maneira, o bordado, enquanto prática que atravessa o fazer docente, institui uma estética da resistência, onde cada fio puxado e cada trama entrelaçada se tornam atos micropolíticos que tensionam as formas instituídas de ser professor/a e aprender.

Esse movimento não se dá sem riscos, pois bordar implica estar aberto ao acaso, ao erro e à diferença. Assim como na docência, a linha pode se romper, o ponto pode se desalinhar, exigindo do/a educador/a uma atitude de experimentação e invenção, ao invés da busca por um modelo fixo ou um produto final determinado. Nessa abertura ao inesperado, o bordado e a docência se tornam forças que operam na contracorrente da

normatividade, instaurando devires e possibilidades de existência que desafiam a formação como um simples adestramento técnico.

A experiência estética com o bordado manual, quando realizada coletivamente, pode redefinir as relações de poder e os processos de aprendizagem na docência, permitindo que a prática pedagógica se torne mais sensível, afetiva e criativa. Borre (ano) afirma que "os afetos desempenham um papel crucial no processo de formação docente, pois são através deles que se constrói a relação do educador consigo mesmo, com os alunos e com a própria prática pedagógica". A partir dessa perspectiva, o bordado não é apenas uma técnica ou uma prática artística, mas um meio de (re)construção do sujeito docente, que se permite afetar e ser afetado pelo encontro com o outro e pelo processo coletivo de criação.

Durante os encontros com os professores, ficou claro que o bordado coletivo facilita a desconstrução de padrões rígidos e normativos que muitas vezes predominam nas práticas pedagógicas. Ao criar e compartilhar com outros, os educadores têm a oportunidade de revisitar suas emoções, pensamentos e vivências, que antes poderiam estar ausentes ou comprimidos pela lógica impessoal da educação. Nesses momentos, como destacou a professora Vagonita, os "desvios do planejamento" se tornaram não obstáculos, mas pontos de conexão onde as ideias e os afetos puderam circular livremente. Assim, a professora Vagonita convoca-nos a pensar a respeito da abertura para o inesperado dentro do processo formativo e pedagógico. Esses desvios ocorriam, por exemplo, quando um ponto de bordado inicialmente ensinado de forma técnica se transformava em uma conversa sobre memórias afetivas, ou quando uma dificuldade manual levava à partilha de estratégias criadas coletivamente. Também se manifestavam quando uma reflexão sobre a prática docente emergia a partir da observação das próprias mãos bordando, evidenciando conexões entre o fazer e o pensar que antes não eram percebidas.

Esse movimento de criação coletiva e afetiva ressignifica a ideia de educação, pois ultrapassa os limites da aprendizagem técnica e utilitária e adentra o campo da formação sensível e experiencial. Nesse sentido, a aprendizagem é sempre um processo de invenção e não de simples transmissão. Nesse sentido, o bordado como uma prática cultural é terreno para a emergência de novas formas de aprender e ensinar, que não se pautam apenas pelo racionalismo, mas também pela experimentação, pelo afeto e pela troca. No entanto, essa esses outros modos de sentir-pensar a prática pedagógica também

envolve desafios, já que a lógica da educação tradicional frequentemente nega ou diminui a importância dos afetos, das subjetividades, experiências e experimentações, criatividade e inventividades nos processos formativos. Dessa forma, ao se abrir para a experiência estética e afetiva do bordado, os professores e as professoras estão não apenas se reconectando consigo mesmos e com seus afetos, mas também ressignificando a própria ideia de formar, de ser e de estar na educação.

Nos encontros com os professores, o bordado se tornou um espaço de invenção e resistência, no sentido deleuziano, pois ele não apenas desafiava as normas e práticas estabelecidas, mas também criava novas possibilidades de ser e de fazer. Cada ponto bordado, cada troca de experiência, não seguia um roteiro pré-determinado, mas era construído a partir da espontaneidade, das experiências e dos afetos de cada um, formando um espaço de inventividade, onde a prática pedagógica deixava de ser uma imposição para se tornar uma criação coletiva.

A professora Tramínia, por exemplo, comentou sobre como o bordado a ajudou a se reaproximar de sentimentos e experiências que ela havia deixado de lado ao longo dos anos como educadora: *"Quando comecei a bordar, me senti como se estivesse voltando para um lugar de cuidado que eu tinha esquecido, que tinham se perdido na correria do dia a dia na sala de aula, que muitas vezes é marcada pela pressão e pelo controle."*

Outro momento significativo foi quando a professora Vagonita, ao compartilhar sua experiência, falou sobre como o bordado a ajudou a pensar na docência de uma maneira mais integrada com as emoções e as vivências cotidianas: *"Antes eu pensava logo a formação como capacitação e preparação, mas o bordado me fez perceber que a sala de aula é muito mais do que isso. O afeto, o cuidado com o outro, com o próprio processo de ensino e aprendizagem, são tão importantes quanto o conteúdo."*

Esses relatos dão pistas da potência estética do bordado ao abrir novos devires para a formação docente, que não era mais vista apenas como um processo técnico ou acadêmico, mas como algo que envolve, retorce, movimenta as tramas do ser docente. Através do bordado, as experiências de afeto e cuidado se entrelaçaram com a prática pedagógica, permitindo que os professores acessassem uma dimensão mais profunda e sensível da docência, oculta ou negligenciada.

Além disso, o bordado proporcionou uma experiência sensorial que ajudou os professores a se reconectar com suas emoções e com os próprios processos de aprendizagem. Isso foi especialmente revelador para a professora Cadentina, que

comentou sobre como a experiência a fez repensar sua relação com o tempo na educação: "*Bordar me fez desacelerar*"

A partir disso é possível sentir que a estética mobiliza um pensamento sensível, que escapa às lógicas normativas e cria possibilidades de invenção no cotidiano. Para Lessa (2016), práticas como o bordado podem ser vistas como formas de subversão, pois oferecem uma alternativa ao modelo educacional tecnocrático e hierárquico, valorizando a criação, o afeto e a troca genuína. A prática coletiva de bordar possibilita que os educadores se reconectem com suas próprias potências criativas e afetivas, proporcionando um espaço para o autoconhecimento e a reflexão sobre suas próprias práticas e desafios pedagógicos.

Nesse espaço compartilhado ficou evidente que os professores e professoras, enquanto bordavam, reconheciam em si mesmos a capacidade de criar, de transformar e de serem transformados pelas relações que afloraram a partir das práticas com o bordado. Como pontua Espinosa (2010), a potência humana reside na capacidade de variar e se modificar, e é exatamente essa dinâmica que o bordado coletivo pode mobilizar na formação docente: um constante movimento de troca, criação e ressignificação.

5. ARREIMATE³⁵: CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTA PESQUISA-BORDADO

Neste bordado-pesquisa foi proposto uma reflexão sobre a formação docente como um processo coletivo que não se separa da vida cotidiana e das práticas culturais, como o que aconteceu no/com o bordado manual de Passira-PE. A partir dessa perspectiva, buscou-se explorar as diversidades e singularidades de práticas que se desenvolvem para além da escola e que, ao serem mobilizadas no cotidiano, poderiam inspirar novos movimentos de formação e criação no campo educacional.

A formação docente tradicionalmente tem sido compreendida como um processo separado da vida cotidiana, muitas vezes centrado em um modelo institucional que desconsidera o impacto das práticas culturais e comunitárias na construção de saberes pedagógicos. No entanto, ao apostarmos pensar a dimensão estética da formação com a potência do bordado, pudemos nos aproximar da formação de professores e professoras

³⁵ No bordado, o arremate é o acabamento de um ponto ou de uma sequência de pontos, garantindo que o fio não se desfaça. Nesse contexto, indica as considerações finais das reflexões, ao mesmo tempo em que deixa margem para futuras investigações e desdobramentos.

que não é um processo linear ou isolado, mas um movimento contínuo, interligado pelas experiências vividas fora do espaço escolar, nas comunidades, e nas manifestações culturais que atravessam a vida dos docentes.

No caso do bordado de Passira-PE, com sua trama de fios que se entrelaçam, cria uma rede de significados que vai além de estética, funcionando como uma prática cultural que irrompe com a potência de resistência e criação, inventando novas formas de relação, de identidade e de pertencimento.

Sendo assim, o bordado de Passira é também uma expressão estética que atravessa as histórias, memórias e afetos de uma comunidade, inventando uma rede de saberes que são compartilhados e experimentados entre gerações. A experiência com o bordado vai além da simples execução de pontos; ela é um campo de aprendizado profundo sobre paciência, resiliência, e a capacidade de transformar algo simples, como um pedaço de tecido, em uma obra cheia de significados

Essa prática cultural, quando mobilizada como experiência de aprendizagem, pode inventar novos movimentos de "trama-formação". Em vez de se limitar ao ensino tradicional e técnico, ela propõe uma educação que reconhece e valoriza as diversidades culturais e os saberes locais, entendendo que a formação de professores é atravessada pelo diálogo com as práticas vividas nas comunidades e com as singularidades que elas engendram.

O bordado manual, ao compor o cotidiano da formação, foi potente a provocar a reflexão sobre a docência que se atravessa pelos tempos, trabalho coletivo e pela criação de sentidos através da criação estética.

Ao mapearmos os movimentos de trama-formação mobilizados pelos cotidianos inventados pelo bordado manual, foi possível perceber que esses movimentos possuem um caráter profundamente inventivo. O bordado, enquanto prática cultural e estética, não apenas recompõe o tecido, mas também ressignifica relações, identidades e modos de viver coletivamente. Assim, para compreender como essa prática pode afetar a docência, tornou-se necessário reconhecer que a formação docente não se restringe aos espaços formais de ensino. Ela também se faz nas vivências partilhadas, nas trocas afetivas e na construção de saberes coletivos que se costuram fora da escola

Durante o percurso, contudo, alguns desafios emergiram. A conciliação de horários entre os participantes revelou-se um entrave constante, exigindo reorganizações e negociações contínuas. No encontro realizado na escola, questões burocráticas impostas

pela Secretaria de Educação interferiram na fluidez do processo, tensionando os espaços de criação e afetando o ritmo das atividades. Essas dificuldades, no entanto, também fizeram parte da trama, evidenciando que a formação, assim como o bordado, é feita de dobras, desvios e remendos que compõem uma tessitura viva e inacabada.

Nesse viés, notou-se que, ao longo dos encontros com os/as docentes, o bordado manual, quando realizado coletivamente, criou um espaço de troca de saberes, de aprendizados mútuos e de construção de um olhar sensível para o outro.

Logo, a cartografia da experiência estética do bordado no contexto da docência não se trata apenas de mapear os resultados, mas de problematizar ou se aproximar de movimentos subjacentes que ocorrem durante o processo de formação. Nesse sentido, foi necessário apostarmos que esse movimento é contínuo e acaba criando uma rede complexa de saberes que vai além das paredes da escola e se estende para os diversos contextos de vida e da comunidade.

Sendo assim, o entendimento acerca da formação docente é deslocado, não sendo mais ser vista como um processo isolado ou desconectado da vida. Ao problematizarmos a formação como uma construção coletiva, que se entrelaça com as experiências e saberes vividos fora da sala de aula, destacamos a importância de práticas cotidianas³⁶, das singularidades para inventar novas formas de ensino e aprendizagem. Isso sugere que o movimento de trama-formação é uma rede de possibilidades, de trocas, de desvios e de (re)aprendizagens.

6. INTERLOCUÇÕES QUE BORDARAM ESTA PESQUISA: REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **A invenção do Nordeste e outras artes**. Recife: FJN, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.

ALENCAR, A. C. M.; GUARANÁ, C. P. A. L.. Hospitalidade e Educação: notas (re)iniciais de uma caminhada formativa. In: BRACCHI, Daniela Nery *et al* (org.). **Abordagens Contemporâneas da Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. p. 335.

ALMEIDA, J. S. **A infância e seus gestos no espaçotempo do 1º ano do ensino fundamental: pensando outros inícios para a escola**. 2021. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Contemporânea, Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2021.

³⁶ "As práticas cotidianas são maneiras de operar que implicam táticas de resistência, apropriação e ressignificação dos espaços e discursos hegemônicos." (Certeau, 2009)

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. **CARTOGRAFAR É HABITAR UM TERRITÓRIO EXISTENCIAL**. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Vírgina; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. Cap. 7, p. 206.

AZEVEDO, V. S. **Roda de bordar: atenção distendida em espirais na formação de professores de arte**. 2020. 0 f. Tese (Doutorado) - Curso de Artes Visuais, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

BORRE, L. (org.). **Tramações: sobre visualidades em queda**. 2. ed. Recife: Ed. Ufpe, 2018.

BORRE, L. **Bordando afetos na formação docente**. Conceição da Feira: Andarilha Edições, 2020. Disponível em: [ResearchGate](#). Acesso em: 09 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRAZ, G. R. F.; GUARANÁ, C. A. L. **Experiência: noção potente para pensar formação de professores**. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Contemporânea, Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2012.

CAMPOS, D. E. M. **Cartografia; Educação permanente – Caruaru-PE; Professores - Formação – Caruaru-PE; Aprendizagem experimental – Caruaru-PE; Outro (Filosofia)**. 2022. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Contemporânea, Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2022.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 316 p.

CHARRÉU, L.; OLIVEIRA, M. de O. **Sobre ensinar e aprender: reflexões sobre a formação de professores**. 2015. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/18467/1/Charre%CC%81u%2C%20L.%20%26%20Oliveira.%20M.%20%282015%29.%20Sobre%20ensinar%20e%20aprender.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025.

CHAGAS, M. F. L.; PELLANDA, N. M. C. **REDE DIALÓGICA DE APRENDIZAGEM COMPLEXA: TECENDO NÓS ENTRE EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E DEVIR DOCENTE**. In: 39ª Reunião Nacional da ANPEd, 2019, Rio de Janeiro. Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2019. p. 1-7.

COSTA, R. F. da. **Modelos de Racionalidade na Formação de Professores: levantamento de pesquisas na BDTD (2010-2015)**. In: Reunião Nacional – ANPEd, 38., 2017, São Luís. Anais da 38.ª Reunião Nacional – ANPEd, São Luís: UFMA, 2017. v.1, p. 1-6.

CORAZZA, S. M. **Inventando Escolas, Fabricando Cidadãos?**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CRUZ, S. P. S. **PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APONTAMENTOS POLÍTICOS E EPISTEMOLÓGICOS**. Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências, Niterói, v. 1, n. 1, p. 1-15, out. 2019. 39ª Reunião Nacional da Anped.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A NOVA RAZÃO DO MUNDO**. [S.L.]: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G. **Conversações**. 7 reimpressão. ed. São Paulo: Editora 34, 2008.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **MIL PLATÔS**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. 128 p. Tradução de Mille plateaux.

DELEUZE, G.; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2001.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G. **Nietzsche y la filosofía**. 5. ed. Barcelona: Editorial Anagrama, 1998. 275 p. Tradução de Carmen Artal.

DELEUZE, G. Proust e os Signos. Tradução de Roberto Machado. 1. Ed. São Paulo: Editora 34, 2022.

DIAS, R. O. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. **Informática na Educação: teoria & prática**, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 164-174, 5 mar. 2010. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-1654.9313>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/9313>. Acesso em: 05 abr. 2023.

DIAS, R. Pesquisa-Intervenção e Formação Inventiva de Professores. **Revista Polis e Psique**, [S.L.], v. 5, n. 2, p. 193-209, 3 mar. 2015. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/2238-152x.53949>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/53949>. Acesso em: 09 maio 2024.

DIAS, R. O. Vida e resistência: formar professores pode ser produção de subjetividade?. **Psicologia em Estudo**, [S.L.], v. 19, n. 3, p. 415-426, set. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-73722233705>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/pHqzmSS3Q3XPyrQtDz77mk/?lang=pt>. Acesso em: 09 jul. 2023.

DORNELES, A. M. **A RODA DOS BORDADOS DA FORMAÇÃO: O QUE BORDAM AS PROFESSORAS DE QUÍMICA NAS HISTÓRIAS DE SALA DE AULA?** 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação em Ciências Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011.

DURAND, J. Bordar: masculino, feminino. In: **ALIANÇA ARTESANAL** (Org.). Reactivar saberes, reforçar equilíbrios locais. Vila Verde: Aliança Artesanal, 2006, p. 13-22.

- DURVAL, A. C. R. M. L. **Sentidos da formação continuada; Prática docente; Saberes da experiência docente**. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Contemporânea, Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2016.
- DUVIDOVICH, M. L. S. Olhares E Sentidos Da Formação: Narrativas De Professoras Na Roda De Dança. **Democracia em Risco::** a pesquisa e a pós-graduação em contexto de Resistência, São Luis, v. 1, n. 1, p. 1-6, out. 2017. 38ª Reunião Nacional da Anped.
- ESPINOZA, B. **Ética**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010
- EVANGELISTA, O. **A vida em Bordados**. 37ª reunião da Anped, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/bordados-olinda-evangelista/>>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- FELIPE, E. S. **Repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Formação e Profissionalização Docente**. In: 38ª Reunião Anual da Anped, 2017, São Luís - MA. **Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência**, 2017. Rever todos da anped e colocar igual a esse
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. PESQUISA COM O COTIDIANO. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, abr. 2007.
- FREITAS, A. S. de .; FERRAÇO, C. E. .; SALLES , C. G. N. L. de . COTIDIANOS ESCOLARES, EXPERIMENTAÇÕES ESTÉTICAS, RESISTÊNCIA E PRODUÇÃO DE MUNDOS. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 1–10, 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i3.68926. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/68926>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FIORIO, A. F. C.; LYRIO, K. A.; FERRAÇO, C. E. Pesquisar com os cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as. **Educação e Realidade**, [s. l.], v. 37, n. 2, p. 569-587, ago. 2012.
- FREIRE, P. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 104p.
- GARCIA, A. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. In: **37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2015, Florianópolis. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis: ANPEd/UFSC, 2015b. v.1.
- GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GUATTARI, F. **As três ecologias**. 11. Ed. Tradução BITTERN COURT, M. C. F. Campinas: Papirus, 2001
- GONDIM, M. S. C. **A história de um bordado: saberes populares como temas geradores de uma educação CTS na formação de professores de química**. 2019. 278

f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

KASTRUP, V.; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. 2004. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 159-166. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/Zs7wtDMRTYJX338HyT5YqyJ/?lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 202

LARROSSA, J. **A experiência de ensinar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, C.; ALMEIDA, L.; MELO, M. J. Negociação das políticas/práticas curriculares: o desenvolvimento profissional de professores(as) orientado para a decisão curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e87031, 2023

LESSA, R. F. **Nas Malhas do Fumo: Mulheres, Trabalho e Subjetividade no Recôncavo Sul da Bahia (1850-1888)**. 2016. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LIMA, V. G. A. M. **Hospedando dizeres, fazeres e aprenderes minoritários : o que as crianças e a infância nos dizem sobre o território currículo-escola na Educação Infantil**. 2021. 294 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Contemporânea, Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2021.

LUCAS, M. A formação docente como processo contínuo: implicações para a prática pedagógica. 2016. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 123-145.

LUZ, I. C. P. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA) EM ANÁLISE. **Democracia em Risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência**, São Luis, v. 1, n. 1, p. 1-15, out. 2017. 38ª Reunião Nacional da Anped.

MACEDO, João Paulo; DIMENSTEI, Magda. Escrita acadêmica e escrita de si: experienciando desvios. **Mental**, [s. l.], v. 7, n. 12, p. 153-166, ago. 2009. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-44272009000100009&script=sci_abstract. Acesso em: 26 set. 2024.

MADDONNI, M.G. K. **Las prácticas artísticas textiles contemporáneas abordadas através de la lente del afecto**. **Papeles de Cultura Contemporánea**, v. 23, p. 193-217, 2020. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/PCC/article/view/21726>. Acesso em: 06 dez. 2024.

MARTINS, A. A formação docente como criação coletiva: uma abordagem rizomática. 2020. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 79, p. 65-80.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

NASCIMENTO, R. D. S. **TEORIA DOS SIGNOS NO PENSAMENTO DE GILLES DELEUZE**. 2012. 216 f. Tese (Doutorado) - Curso de Filosofia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

NIETZSCHE, F. W. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. Curitiba: Hemus S.A, 2019.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Universidade Federal do Espírito Santo, v. 18, n. 35, p. 11-22, jun. 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Vitor%20Gabriel/Downloads/vania_araujo,+Artigo+1%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Vitor%20Gabriel/Downloads/vania_araujo,+Artigo+1%20(2).pdf). Acesso em: 07 fev. 2024.

OLIVEIRA, T. R. M.; PARAÍSO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, [S.L.], v. 23, n. 3, p. 159-178, dez. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73072012000300010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/6YjGVFn6qZpqdGcPVtWFbWn/>. Acesso em: 16 maio 2023.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **PISTAS DO MÉTODO DA CARTOGRAFIA: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 207.

PAVÃO, M. R. B. P. **PEDAGOGIAS SENSIENTES DA MEMÓRIA: caminhos possíveis a partir do encontro com as arpilleras chilenas**. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Contemporânea, Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2022.

PELLEJERO, E. A ideia de cultura na filosofia de Gilles Deleuze. **Diacrítica**, Universidade do Minho, Braga, v. 1, n. 12, p. 1-10, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/download/37884432/pellejero_deleuze_cultura.pdf. Acesso em: 07 set. 2023.

PORTA, L.; AGUIRRE, J. A autoetnografia como modo de habitar sensibilidades e sentidos da investigação narrativa. In: GUEDES, A.; RIBEIRO, T. (Orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa – Volume 1**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ROLNIK, S. Lygia Clark e o híbrido arte/clínica. **Revista Concinnitas**, [S. l.], v. 1, n. 26, p. 104–112, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/concinnitas/article/view/20104>. Acesso em: 5 fev. 2025.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir. **Caderno de Subjetividade**, São Paulo, v.1 n.2, p.241-251, set./fev. 1993.

ROLNIK, S. Toxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização*. **Cultura e Subjetividade**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 19-24, 1997.

SANTOS, J. A. T. **POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA UBUNTU NAS FORMAÇÕES DA CÁRITAS NO AGRESTE PERNAMBUCANO.** 2023. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Contemporânea, Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2023.

SATURNO, J. S. N. **A infância no espaçotempo da pré-escola obrigatória: o dizer infantil, experiência e aprenderesfazeres que atravessam o cotidiano das crianças.** 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Contemporânea, Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2018.

SBRUSSI, M. de P. B. P. **O bordado de uma prática: a pedagogia Freinet e a formação do professor comprometido.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Rio Grande do Norte. Natal, 2010.

SILVA, F. R. S. O. **Arpilleras – Brasil, Nordeste; Movimentos sociais – Brasil, Nordeste; Feminismo – Brasil, Nordeste; MAB; Tecido pedagógico.** 2022. 219 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Contemporânea, Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2022.

SILVA, J. F. **Movimentos entre a política cognição (in)formação e (trans)formação : formação de professores e professoras no contexto de parcerias público-privado na rede de ensino municipal de Caruaru e a constituição de subjetividades docentes.** 2023. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Contemporânea, Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2023.

SILVA, M. R. **ARTICULAÇÃO ESCOLA E UNIVERSIDADE: algumas reflexões acerca da formação inicial e continuada para professores da educação básica. Democracia em Risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência,** São Luis, v. 1, n. 1, p. 1-15, out. 2017. 38ª Reunião Nacional da Anped.

SPINELI, P. M. J. **O BORDADO-DEVIR NOS PROCESSOS FORMATIVOS.** 2022. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2022.

STOLTZ, T. O pensar vivenciado na formação de professores. **Revista de Educação,** v. 38, n. 1, p. 45-62, 2013.

TELES, D. F. **A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE DO PNAIC SEGUNDO AS AÇÕES EFETIVAS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PÁ. Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências,** Niterói, v. 1, n. 1, p. 1-15, out. 2019. 39ª Reunião Nacional da Anped. 100 PONTOS DE BORDADO. **Guia de bordado: técnicas e estilos.** Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/9be045eafab7f8f810994a3a92938c2c.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2025