

## O BORDAR NA FORMAÇÃO DOCENTE

Vinícius Souza de Azevedo

Doutorado

vinizeve@gmail.com

Membro do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (GMEPAE – ECA- USP)

**RESUMO:** Um estudo sobre o bordar como meio e processo de formação docente em arte. A proposta visa trazer um contraponto a uma ideia mecânica e hierarquizada historicamente direcionada à formação, baseada na mera reprodução de informações e na anulação da identidade docente. Ela traz um princípio que pensa a formação em uma perspectiva autoral, em que o docente possa trabalhar a partir de suas realidades objetivas e subjetivas, na construção de uma trajetória sustentada pela curiosidade crítica e pelo conhecimento emancipatório. O princípio fundamental de tal perspectiva é a *autopoiésis*, que significa a produção do sujeito por si próprio e que baseia-se na dialética entre movimento e estado estacionário. O movimento *autopoiético* gera o ciclo, a roda, na qual os processos formativos podem acontecer de modo integrado e integrador, porque conecta o sujeito consigo próprio e com seus pares. A linguagem do bordado é o meio por onde esse movimento ocorre, pois suas características intrínsecas possibilitam o mergulho do sujeito que borda na dinâmica da atenção distendida, em que o foco da atenção circula entre o próprio sujeito e o contexto em que se encontra, promovendo também esse movimento circular nos processos de reflexão, pensamento, percepção e memória. Da síntese e confluência desses elementos surge a Roda de bordar, uma proposição prático/teórica que propicia a instauração de um trabalho formativo que leve em consideração a história e o contexto de cada sujeito, articulada pela prática do bordar, de onde se possa afluir conhecimentos significativos que contribuem direta e indiretamente para a trajetória docente. O artigo apresenta ainda a experiência de duas professoras que participaram da Roda de bordar e trazem reflexões concretas sobre seus processos formativos.

**Palavras-chave:** Formação Docente; Bordar; Metodologias; Arte.

### 1. INTRODUÇÃO – FORMAÇÃO COMO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EMANCIPATÓRIO

Este artigo traz uma síntese de minha pesquisa de doutorado, defendida em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGAV-ECA-USP), intitulada “Roda de bordar: atenção distendida em espirais na formação de professores de arte” (AZEVEDO, 2021), a qual investigou processos de formação docente por meio da arte de bordar.

No estudo, a formação docente foi o ponto de partida e o caminho de investigação, a qual permanece como estratégia fundamental na produção de conhecimento. Não por acaso, a formação docente, seja inicial ou continuada, sofre ataques de todos os lados, vindos das mais diversas instâncias.

Uma das ações de sucateamento do trabalho educativo em nosso país se expressa no apostilamento do processo de formação docente, ou seja, no investimento cada vez maior em uma formação conteudista, que se baseia em acúmulo de informações, mas, principalmente, na

dissolução da autonomia do professor e imposição de modelos metodológicos engessados e externos, vindos de cima para baixo, como única possibilidade de construção do trabalho pedagógico. Uma formação que se baseia em apostilas, as quais são produzidas, principalmente, por instituições privadas e fundações que estão, todas elas, sustentadas por um modelo neoliberal de organização social e econômica e partem de uma concepção geral que, via de regra, menospreza o potencial das instituições públicas e subestima a autonomia docente.

Esse sucateamento imprime processos de massificação da construção do trabalho pedagógico, incluindo aí a formação continuada de professores e professoras, que passam a integrar uma espécie de linha de montagem, tal qual aquela idealizada por Henri Ford e que tornou-se modelo de organização das grandes indústrias. A ação de privatizar o trabalho educativo passa por transformar esse trabalho, que precisa ser significativo, autoral, crítico, reflexivo e propositivo, em uma atividade mecânica. Nessa, o professor e a professora tornam-se operários que devem apenas apertar alguns parafusos, já previamente concebidos e posicionados por autoridades que muitas vezes nivelam por baixo o potencial das várias áreas de conhecimento e, principalmente, das subjetividades que empreenderão o processo de ensino-aprendizagem, tanto docentes quanto estudantes.

Mas como promover processos significativos de formação docente, inicial e continuada? Os quais precisam ir muito além da informação e de materiais didáticos e formativos, pois devem se referenciar em uma dimensão autoral, em que cada docente compreende sua realidade e empreende trajetórias formativas por si só, encarando as realidades, objetivas e subjetivas, existentes em seus contextos (AZEVEDO, 2021).

Paulo Freire já defendia, no século passado, a autonomia e a curiosidade como elementos fundamentais na produção de conhecimento e como referência na prática docente e, portanto, em sua formação. Apesar de ser o patrono da Educação no Brasil, seu pensamento ainda aparece muito pouco no cenário das escolas e universidades brasileiras. Segundo ele:

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de ‘irracionalismos’ decorrentes do ou produzidos por certo excesso de ‘racionalidade’ de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma curiosamente crítica. (FREIRE, 1996, p. 35, 36, grifos do autor).

Então, desde a década de 90 do século passado Paulo Freire nos alerta para os perigos de um excesso de “racionalidade” e da dependência à tecnologia como acesso ao conhecimento e produção de saberes. Não se trata de desprezar a tecnologia e a racionalidade, peças fundamentais em qualquer processo de produção de conhecimento. Entretanto, a “formação permanente”, como ele usualmente se referia à formação docente (inicial e continuada) precisa se referenciar, antes de tudo, na criticidade e na emancipação dos sujeitos.

## 2. FORMAÇÃO DOCENTE

A partir desse referencial, a criticidade e a emancipação dos sujeitos, precisamos pensar a formação docente em uma perspectiva autoral, como já indicado, um processo que vai além da transmissão de informações e do oferecimento de materiais didáticos, no qual o docente compreenda e trabalhe as realidades objetivas e subjetivas nas quais está inserido.

Por qualidades objetivas, queremos nos referir às condições de trabalho que o docente dispõe, tanto quanto o reconhecimento do contexto no qual atua e dos recursos aos quais tem acesso. Compreender essas qualidades é fundamental para tomar decisões, encaminhar propostas, pensar no trabalho, pois a ação docente se dá sobre uma realidade específica e concreta e entender os aspectos objetivos dessa realidade é ponto de partida para nela interferir.

As qualidades subjetivas referem-se às relações que o docente estabelece, consigo mesmo, com os estudantes, com outros docentes, com os gestores, com as instituições. Porque qualquer trabalho educativo é coletivo, mesmo que seja apenas uma relação mestre/discípulo, ou mesmo uma aula particular, nas quais existem, ainda assim, uma série de relações subjetivas que precisam ser trabalhadas. Reconhecer essas qualidades, tanto quanto o entendimento sobre as qualidades objetivas, é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho significativo e comprometido com a emancipação humana.

A noção de docente-autor se concretiza na medida em que este desenvolve a sua identidade, percebe seu trabalho numa perspectiva criadora e constitui um olhar poético para a sua realidade. E aqui lançamos um olhar especial para a prática docente em arte, em que esses elementos (perspectiva criadora e olhar poético) são inerentes e fundamentais.

Desenvolver identidade significa conhecer-se, saber de suas potencialidades e limitações, ter consciência de seus referenciais, nunca como algo fixo, mas como um substrato que ajude o docente a pensar em sua prática, pensar em si próprio, em seus estudantes, em seu contexto de atuação e enfrentar desafios, sem deixar-se abater por eles. Um professor e uma professora fundamentados em suas identidades poderão criar condições e desenvolver

possibilidades a partir de suas motivações, do entendimento mais amplo que se tornam capazes de captar, por estarem inteiros em suas ações. Mergulham no turbilhão de sua *autopoiesis*, em que “ser é permanecer constante nas suas próprias formas, na sua própria organização, na sua própria genericidade, isto é, na sua própria identidade” (MORIN, 1977, p. 178), realizar-se e especificar-se a si mesmo (MATURANA; VARELA, 2001).

A perspectiva criadora vem exatamente das motivações, melhor dizendo, dos propósitos que o docente lança para si próprio como trajetórias e percursos substanciados em suas identidades. O propósito traz significados, materializa perspectivas e pode clarear a percepção, fortalecendo e focalizando a identidade, elemento fundamental para o sentido de autoria. Esse fortalecimento é ponto de partida para que o docente se liberte da fórmula certa, dos manuais prontos, para mergulhar com propriedade nas tramas possíveis da criação, atributo inerente ao ser humano (OSTROWER, 1978), mas que precisa de oportunidade, atenção e trabalho para ser desenvolvido.

O trabalho para desenvolver a criatividade precisa ter como elemento fundante o olhar poético. Aquele que circula pelas figuras de linguagem, produz imagens significativas a partir de percepções, trabalha com as relações entre forma e conteúdo, qualidades e expressões. O olhar poético não é exclusividade do poeta, pelo contrário, quem não tem olhar poético não consegue ler poemas, ou pelo menos ter uma experiência significativa com eles. O olhar poético é aquele que chora diante de um pôr-do-sol, arrepia-se ao ouvir uma música, toca-se com a graciosidade do voo de um pássaro, mergulha em si ao ler um poema... É o princípio fundamental da arte! O princípio a partir do qual se vivencia e se produz arte. No qual o sujeito articula forma e conteúdo e cria coisas: uma música, uma história, um bordado, uma aula. O essencial da forma artística, segundo Fayga Ostrower: “condensação poética da experiência como via de conhecimento da realidade” (OSTROWER, 1978, p. 86).

A perspectiva autoral, então, é aquela em que não há bulas, nem manuais de instrução, nem modelos fixos a serem seguidos, mas sim realidades, internas e externas, objetivas e subjetivas, que precisam ser compreendidas e trabalhadas, sejam quais forem as condições e as possibilidades, na construção de processos mediadores de produção de conhecimento. Esta dimensão significa, para nós, pensar nos contextos de atuação de forma livre, responsável e comprometida, mas ao mesmo tempo leve, porque se torna meio de autorrealização e autoconhecimento.

A *autopoiésis* é um princípio fundamental na proposta que ora se apresenta, pois toda a perspectiva de uma formação que leve em consideração a autoria docente precisa se referenciar nesse princípio. Nos debruçemos um pouco mais sobre ele.

### 3. AUTOPOIÉISIS

Edgar Morin, concebe a *autopoiésis* a partir da espiral, uma imagem/símbolo que expressa o turbilhão, “onde a forma fenomênica e o anel generativo se confundem: aquilo que é constante é, ao mesmo tempo, aquilo que está em movimento” (MORIN, 1977, p. 177). Para ele, “o fluxo é a organização do trabalho” e este fluxo é a marca principal do turbilhão, ou espiral. Esta relação entre movimento e estado estacionário é a própria síntese da relação ontológica da criação do ser, da “*autopoiésis*”, como o autor indica (MORIN, 1977, p. 183), um movimento que se refaz, repetidamente, a cada nova volta:

[...] através do mesmo movimento criam-se, mantêm-se e conservam-se, reciprocamente, organização, ser e existência. Com efeito, ser é permanecer constante nas suas próprias formas, na sua própria organização, na sua própria genericidade, isto é, na sua própria identidade. (MORIN, 1977, p. 178).

O conceito de *autopoiésis* também foi estudado por Humberto Maturana e Francisco Varela, no livro “A árvore do conhecimento”, onde traçam e aprofundam reflexões sobre as relações entre o mundo, a experiência que cada um de nós tem com esse mundo e o conhecimento. Os autores também falam desse diálogo entre movimento e estado estacionário, chamando-o de “mistura de regularidade e mutabilidade [...] combinação de solidez e areias movediças [...] típica da experiência humana” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 263). Nesse estudo, os autores propõem a classificação dos seres vivos como unidades autônomas. O que possibilita essa autonomia é “a sua organização *autopoiética*, é nela que eles (os seres vivos), ao mesmo tempo, realizam e especificam a si próprios”. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 56, grifos dos autores). Essa especificação se dá por meio de uma autoprodução contínua, em nível celular, fenômeno que remonta aos primórdios da formação da vida no planeta, quando as moléculas começaram a se diversificar e,

[...] devido à diversificação e plasticidade possíveis na família das moléculas orgânicas, tornou-se por sua vez possível a formação de redes de reações moleculares, que produzem os mesmos tipos de molécula que as integram e, também, limitam o entorno espacial no qual se realizam. Essas redes e interações moleculares, que produzem a si mesmas e especificam seus próprios limites, são [...] seres vivos. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 46).

Uma das características que identificam um ser vivo é, pois, a sua capacidade de se autoproduzir. A relação entre movimento e estado estacionário, entre regularidade e mutabilidade gera um fluxo em que, como diz Morin, “criam-se, mantêm-se e conservam-se, reciprocamente, organização, ser e existência” (MORIN, 1977, p. 178), um mecanismo que produz autonomia e especificidade ao ser. E este movimento, ao mesmo tempo estacionado, apresenta-se em todas as partes, desde os movimentos celestes até os mais ínfimos fluxos atômicos, trazendo a espiral como o movimento da própria vida, assim como aparece no dicionário de símbolos, o qual indica que para muitas culturas ao longo do mundo, a espiral é o símbolo da vida (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1991, p. 397-400).

IMAGEM 1 – REDEMOINHO FORMANDO O TURBILHÃO E A RODA.



Fonte: SHUTTERSTOCK<sup>851</sup>. Foto – Somkidhaijitvanit.

Morin relaciona o turbilhão/espiral com o anel, uma imagem-síntese daquela forma e fluxo (imagem 1). Para o autor, “a forma turbilhonar revela a sua natureza essencial: a rotação recorrente”, a qual ele chama “anel”, que comporta termos “antagônicos, concorrentes e complementares”: abertura/fecho, renovação/repetição, irreversibilidade/retorno, motricidade/estacionaridade (MORIN, 1977, p. 58). Expressões dos ciclos, dos circuitos que representam os movimentos da vida.

*Em suma, tudo aquilo que é existência, tudo aquilo que é organização ativa faz roda. Os sóis fazem a roda, os planetas fazem a roda, os ciclones fazem a roda, os remoinhos fazem a roda, a vida, nos seus ciclos múltiplos e encadeados, faz a roda: anéis homeostáticos, ciclos de reprodução, ciclos ecológicos do dia, da noite, das estações, do oxigênio, do carbono... O homem julga ter inventado a roda, e afinal nasceu de todas estas rodas. (MORIN, 1977, p. 212, grifos do autor).*

<sup>851</sup> Imagem do redemoinho, disponível em <https://www.shutterstock.com/pt/image-photo/beautiful-sea-waves-nature-510199561>. Acessado em julho de 2023.

A partir então da roda, do ciclo, a vida constrói-se a si própria, gera identidade. Desta maneira, na perspectiva de uma prática docente autoral, a produção de identidade figura como um referencial que sustenta o trabalho, não como mais um de seus componentes, mas sim como princípio fundamental que o organiza.

Na busca de um processo de formação docente que parta desse princípio é que buscamos o desenvolvimento de um trabalho a partir da linguagem do bordado, de maneira a trazer contribuições dessa forma de pensar e de fazer para a construção da criticidade e da emancipação. Vejamos um pouco mais sobre isso.

#### **4. BORDAR COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO**

Minha pesquisa de doutoramento refletiu sobre essas questões de maneira a promover processos formativos nos quais o bordar figurou como método e estratégia principal de produção de conhecimento e formação (AZEVEDO, 2021).

O estudo construiu processos formativos que recuperaram a dimensão autoral do docente, tanto quanto sua autonomia, a partir do revigoramento de seus projetos pessoais e da instauração de processos criadores, tendo o bordado como campo de estudos, linguagem e dinâmica de relações, em que os diversos elementos inerentes a esta linguagem vigoraram como forma de pensar, perceber e fazer.

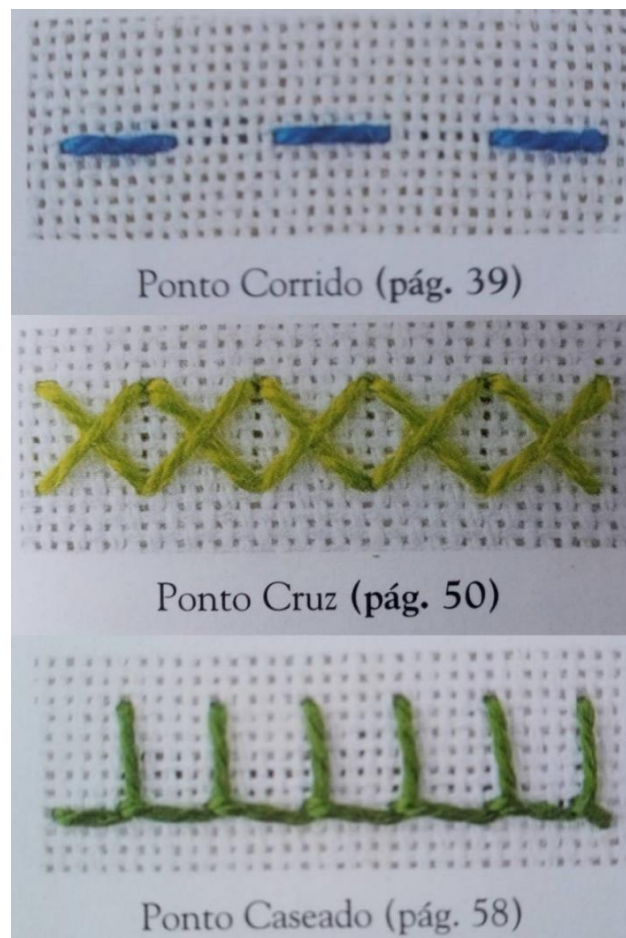
O bordado representa um olhar cuidadoso para pequenas coisas, utilizando-se de técnicas muito antigas para realizar verdadeiras festas visuais, formadas de pequenos detalhes. Está intimamente ligado à necessidade humana de produzir e conviver com a beleza e criar sentidos para além da mera sobrevivência. Não precisamos apenas de roupas que nos protejam do frio, queremos que essa roupa faça sentido para nós, nos identifique e com a qual possamos nos identificar.

Lucinda Ganderton, pesquisadora inglesa das artes do fio, lançou no final da década de 1990 um “Dicionário de pontos”, no qual registrou mais de 200 pontos de bordado e tapeçaria, assim como a forma de fazê-los. De caráter técnico, o livro inicia com um pequeno histórico que contextualiza a relação milenar do ser humano com esta arte:

A arte de bordar tem sido definida simplesmente como a ornamentação de têxteis com pontos decorativos. É uma arte antiga com muita história e os mesmos pontos são usados por bordadeiras de todo o mundo. Estas fornecem um vocabulário internacional que atravessa fronteiras terrestres e temporais. Os padrões locais, os desenhos e os métodos de trabalho variam de local a local, mas não a técnica em si. A linguagem do bordado é infinitamente adaptável. Ela é constantemente reinterpretada por bordadeiras contemporâneas que produzem seus novos trabalhos como parte de uma tradição contínua. (GANDERTON, 2008, p. 6).

A partir dessas reflexões, é possível pensar o ponto (imagem 2) como um dos referenciais da linguagem do bordado, sendo mesmo um dos elementos que a caracterizam como tal. E realizar o trabalho ponto a ponto é outra peculiaridade desta linguagem. É na repetição de um determinado ponto, na forma como ele é disposto no tecido, na maneira como se utilizam os diversos recursos técnicos nessa repetição (agulhas, linhas, tecido), que o bordado se caracteriza em sua singularidade, é único em sua forma de fazer.

IMAGEM 2 – EXEMPLOS DE PONTOS USADOS NO BORDADO.



Fonte: GANDERTON, 2008, p. 24-26.

Podemos inferir, desta forma, que algumas das principais características do bordado como linguagem são: a relação entre risco e pontos; o trabalho ponto a ponto; o contato entre agulha, linha e tecido. Na relação entre risco e ponto, há todo um trabalho de elaboração técnica e criativa que consiste no próprio caráter expressivo do bordado. De que maneira uma determinada forma pode ser trabalhada com a linha? Esta pergunta, quando feita a partir de uma perspectiva criadora, pode gerar intensas pesquisas e promover diversos resultados, tão diversos quanto a quantidade de bordadeiras presentes. A relação entre o desenho e os pontos é uma particularidade do bordado que pode gerar todo um percurso criativo, tanto em relação ao



desenho, que vai originar o risco do bordado, quanto em relação aos pontos para a construção do desenho.

O trabalho com bordado passa pelo entendimento, aprendizado e vivência dessas características, independentemente da forma como cada bordadeira mergulha nesses meandros, repetindo modelos, criando-os, questionando-os, há uma relação entre o risco e o trabalho com linha e agulha.

Este trabalho também passa pelo desenvolvimento de habilidades nas dimensões motoras, visuais e cognitivas, o qual, como um processo de arte manual, mantém uma íntima relação entre o desenvolvimento de habilidades e a vivência e entendimento sobre a linguagem, quer dizer, aprender a bordar passa pelo aprendizado de gestos, olhares e formas de pensar.

Podemos refletir um pouco sobre as imbricações entre essas habilidades e a vivência do bordado a partir de uma pesquisa sobre a construção do cotidiano por meio da prática e do aprendizado do bordado junto a bordadeiras tradicionais em Valle del Cauca, na Colômbia. As pesquisadoras Tânia Pérez-Bustos, Victoria Tobar-Roa e Sara Márquez-Gutiérrez, da Universidade Nacional de Colômbia, tornaram-se aprendizes da técnica de bordar, frequentando regularmente, por certo período, as casas de algumas mestras tradicionais naquela região. Ao descrever aspectos da experiência na pesquisa, elas comentam detalhes do processo de ensino-aprendizagem vivido no contato com as bordadeiras:

Margarida pega a agulha e nos mostra, com suas mãos, como fazer o ponto que elas chamam 'ponto espírito'. Ao mesmo tempo em que faz nos diz: 'então agora vou fazer isto, dou uma laçada com o anterior e com o primeiro, aqui, e venho e faço o entortado assim'. Suas palavras não têm muito sentido quando se alheiam do movimento de suas mãos, assim que a observamos com atenção e lhe pedimos algumas explicações adicionais. Ela nos responde: 'mmm, como lhes digo... no bordado, eu às vezes faço as coisas de forma irracional, digamos assim, às vezes, como que se penso muito, não consigo fazer... se faço de forma irracional, explico melhor'. (Perez-Bustos; Tobar-Roa; Gutiérrez, 2015, p. 55-56, tradução nossa, grifos das autoras).

O texto continua, descrevendo como elas receberam as orientações e tentaram transformá-las em conhecimento:

Pedindo desculpas por não poder nos explicar com palavras como fazer o ponto, Margarida segue movendo a agulha e o fio sobre o retalho de pano e é assim que nos ensina. Nós tampouco temos a intenção de converter isso que ela nos mostra com as mãos em palavras – essas com as que tradicionalmente escrevemos e registramos o que observamos -, assim que tentamos fazer o exercício com nossas próprias mãos para entender, desse modo, o que o fio e a agulha fazem sobre o tecido. Agora 'escutamos' os movimentos de Margarida com as mãos e aprendemos a 'escrever' com as nossas sobre o tecido. Margarida assinala este último com sua agulha e tem a intenção de guiar com ela o torpe movimento de nossas mãos. Suas indicações não são mais extensas que 'por aqui', 'por ali', 'suba' e 'desça'. Antes de ter um sentido em si mesmas, estas palavras são um complemento à linguagem que seu corpo

domina. (Perez-Bustos; Tobar-Roa; Gutiérrez, 2015, p. 56, tradução nossa, grifos das autoras).

Elas continuam a reflexão, partindo do comentário da mestra sobre como seu conhecimento é “irracional” e de como ela parece se desculpar por isso. E direcionam essa posição da mestra para discutir a dicotomia entre pensamento racional e irracional ligada a uma “representação patriarcal” (Perez-Bustos; Tobar-Roa; Gutiérrez, 2015, p. 56) dos ofícios corporais e manuais, inferiores ao trabalho mental, e de como, muitas vezes, a figura do pesquisador assume esse lugar da racionalização, trabalhando para traduzir em palavras algo que se dá essencialmente no campo da corporeidade e da intuição, além de ser um saber tácito e cumulativo que, muitas vezes, o artesão ou artesã não tem consciência.

Ao sublinharem que o processo de aprendizagem do bordado tem como característica intrínseca o fato de estar intimamente ligado ao corpo e a uma ordem não linear, uma vez que ele não se organiza segundo uma linha unívoca, as pesquisadoras marcam a força do bordado como atividade cognitiva, uma vez que apontam elementos que o singularizam como forma de conhecimento e nos lembram que esse conhecer questiona, contrapõe, relativiza a “representação patriarcal”, salientando, desta forma, o caráter feminino do bordado e desse conhecimento.

Desta maneira, podemos pensar o que significa o desenvolvimento de habilidades motoras, visuais e cognitivas para a realização de uma atividade artesanal, no aprendizado das relações entre risco e ponto, uma característica específica do bordado. Se por um lado, ele (o bordado) necessita do desenvolvimento de movimentos precisos e repetitivos, por outro, o trabalho de aprendizado desse repertório possibilita acesso e desenvolvimento de uma série de competências e habilidades que estão num campo bem mais amplo, indo além do racional, e podem desenvolver formas de pensar de outra ordem. E, sendo assim, possibilitar a ruptura com o que as pesquisadoras chamaram de “representação patriarcal”. Algo que está ligado à tradição ocidental, modernizante, que opera a partir de referenciais de racionalidade e objetividade em relação ao conhecimento, desprezando ou deixando em segundo plano todo e qualquer processo de conhecimento que esteja imbricado pela subjetividade, pela atividade corporal, pela sensibilidade e pela intuição. Lembremos da crítica de Paulo Freire à racionalidade excessiva.

Desta separação surge toda uma tradição que não apenas distingue, mas gera um escalonamento o qual atribui alto valor ao trabalho fruto de atividades cognitivas em detrimento ao fruto do trabalho manual. As reflexões das pesquisadoras colombianas trazem referenciais para pensarmos em como processos empreendidos por meio do bordado (e os fazeres artesanais de forma geral) podem superar esse divórcio entre pensamento e ação, ao indicarem maneiras

como essas duas dimensões estão imbricadas na experiência de bordar, possibilitando pensar em como o ato em si pode proporcionar processos cognitivos. Fazer é pensar com o corpo e esta forma de pensamento tem um caráter mais integrado, ao convergir, na dinâmica do processo, além da cognição, também a corporeidade, a sensibilidade, a intuição e o pensamento tácito, elementos intrínsecos à constituição de nossa forma de ver e se colocar no mundo e, geralmente, menosprezados pela tradição moderna que opera aquela separação indicada entre o que é da cabeça e o que é da mão. Precisamos reaprender a “escutar o movimento”.

O sujeito que borda, então, permanece por um longo tempo conectado a essa forma de pensamento, em que a repetição figura como uma dinâmica intrínseca, uma vez que todo trabalho de bordado demanda a repetição de um mesmo gesto inúmeras vezes, para a construção de um ponto. Uma forma de pensar que está, como vimos, estreitamente vinculada a uma experiência corporal relacionada a um risco no tecido. Desta maneira, ao entrar neste fluxo, a bordadeira vai distendendo sua atenção e vivendo uma outra forma de percepção.

Porque o ato de bordar pode permitir que a bordadeira amplie sua percepção, dinamizando-a, ora focando no trabalho que suas mãos realizam e mantendo um olhar difuso para o contexto em que se encontra, ora ao contrário, focando no contexto e mantendo a percepção difusa no trabalho. Assim, ela vive uma experiência organizadora, uma vez que se insere em um fluxo de pensamentos, percepções, memórias, sensações que também mantém esta dinâmica, ora perto, ora longe, em um jogo de ida e vinda, avesso e frente, aproximação e afastamento. Tudo isso materializado em uma experiência corporal e laborativa.

A dinâmica da atenção distendida promove conexões que inserem a bordadeira em uma relação entre movimento e estado estacionário, na medida em que, permanecendo parada, bordando, ela mantém também um fluxo, a forma turbilhonar, como diz Morin quando descreve a dinâmica presente no fluxo da espiral, relacionando esta dinâmica com a *autopoiesis*, no sentido de representar a busca da organização pelo ser, ao permanecer parada e em movimento simultaneamente (MORIN, 1977, p. 183), desenvolvendo assim a produção de si mesma (MATURANA; VARELA, 2001).

É exatamente essa dinâmica de distensão da atenção que instaura a roda, o jogo social de bordar junto. Assim, enquanto bordamos, podemos conversar sobre o próprio bordado, mas também sobre nossos problemas, sobre nossas vivências, sobre quaisquer assuntos que estejam na ordem de interesse dos grupos que bordam, numa sintonia de percepção, memória, afetos, que possibilitará a abertura à produção de novos significados para as experiências vividas,

materializando o sentido coletivo do trabalho com bordado indicado pelas pesquisadoras colombianas.

Essa socialização tem uma característica muito peculiar durante um encontro de bordado, pois ela nem sempre é centralizada, quer dizer, raramente todas as bordadeiras estão conversando sobre um único assunto. O que é mais comum é surgirem diversos pequenos assuntos, nos diversos pequenos círculos que formam a grande roda de bordar. O que não significa que não seja possível a conversa geral, são apenas momentos distintos.

A conversa que se estabelece, o prazer que se vivencia, a forma como trocamos ideias, impressões e o próprio fazer em si, em que o sujeito entra em uma conexão com outro tempo e outro espaço, são elementos que fazem do bordar um ótimo campo para o desenvolvimento da formação docente. Para além do entendimento de como se dá essa relação, este estudo investigou como ela pode ser promovida, instaurada e incentivada por meio do prazer com o encontro.

Desta maneira, podemos pensar o bordar, assim como verbo, como ação, e suas contribuições para processos de formação docente sustentados no desenvolvimento da criticidade e da emancipação, como defendia Paulo Freire, fazendo vigorar o princípio da *autopoiesis*, como dinâmica de construção de si.

A experiência de bordar como processo de formação foi experimentada no contexto de minha pesquisa de doutorado. Vejamos um pouco mais sobre essa experiência.

## **5. A RODA DE BORDAR E AS PROFESSORAS/BORDADEIRAS**

No 1º semestre de 2018, foi realizada uma experiência baseada nos princípios aqui defendidos para a formação docente. A Roda de bordar, proposição prático/teórica, foi criada a partir da pesquisa e das minhas vivências como educador, bordador e pesquisador. A proposta foi realizada na cidade de Curitiba/PR, com 16 professoras de diversas áreas de conhecimento e vários níveis de ensino.

Como ação central da oficina, refletimos sobre o significado de ser professora no contexto em que estávamos inseridos. Para dar início a essas reflexões, propus que escrevessem uma frase que sintetizasse esse significado.

Após outras atividades, que incluíram o bordado do próprio nome, a observação de bordados diversos e a apreciação da história “O bordado encantado”<sup>852</sup>, propus que criassem um bordado que materializasse aquela frase escrita inicialmente, sobre o significado de ser

---

<sup>852</sup> Conto tradicional chinês que narra a história de uma bordadeira que teve muito trabalho para realizar um bordado, o qual acabou se perdendo. Depois de muita luta para recuperar o trabalho perdido, ele se tornou realidade.

professora: o que, na frase escrita, precisa ou pode se tornar realidade? Foi a pergunta feita às professoras/bordadeiras, num movimento de provocar uma reflexão sobre seus propósitos em suas práticas cotidianas. Após retomarem suas frases, cada professora mergulhou em um processo criativo que resultou em bordados.

No estudo, optamos pelo uso do termo “professora/bordadeira” (AZEVEDO, 2021), pois foi a intersecção dessas duas dimensões que tornou possível o mergulho no trabalho realizado na Roda de bordar e a construção das diversas imagens, reflexões, ideias, memórias e práticas que a compõem. Foi a experiência docente que trouxe as participantes para a proposição e serviu como cabedal de significados para a realização dos bordados e das relações que se estabeleceram ao longo dos encontros. Ao mesmo tempo, foi na ação de bordar que essas relações se deram e nesta prática que esses significados foram trabalhados, criando um jogo, uma inter-relação entre ambos os termos, sem a qual o trabalho não teria chegado a lugar nenhum. Além disso, muitas das professoras não eram bordadeiras, tendo realizado esta prática apenas no contexto da proposição da Roda de bordar.

Apresentaremos a seguir duas professoras/bordadeiras, seus trabalhos e reflexões.

### 5.1 Miriam Piquione

Professora de arte do 1º segmento do Ensino Fundamental em uma escola municipal, Miriam cunhou a frase “Querer, deixar-se tocar”, uma frase que expressa uma ação do sujeito sobre sua permissão, pois é a experiência que o sujeito tem a partir de sua própria ação de tocar, é o sujeito que toca a si mesmo. Na frase está colocada uma ideia de que é a professora que se permite tocar a si mesma. Ela está se colocando como sujeito dessa experiência e também como lugar. Sujeito, como quem realiza, e lugar no sentido de onde essa experiência chega. E o bordado (imagem 3) é a própria expressão disso, se pensarmos que o coração e a mão são da mesma pessoa. Essa mão que toca o coração é da pessoa que se expressa por este coração. É um coração que se toca por si mesmo. Que belíssima expressão da *autopoiésis*!

A professora realizou o bordado de uma maneira totalmente criadora, na medida em que apropriou-se da técnica e elaborou a sua própria forma de fazer. O ponto utilizado no bordado é uma adaptação de três outros pontos conhecidos (matiz, simples e cheio), que Miriam entrou em contato durante os encontros na Roda de bordar, a partir dos quais foi criando a sua própria forma de fazer, no ato de realizar seu bordado.

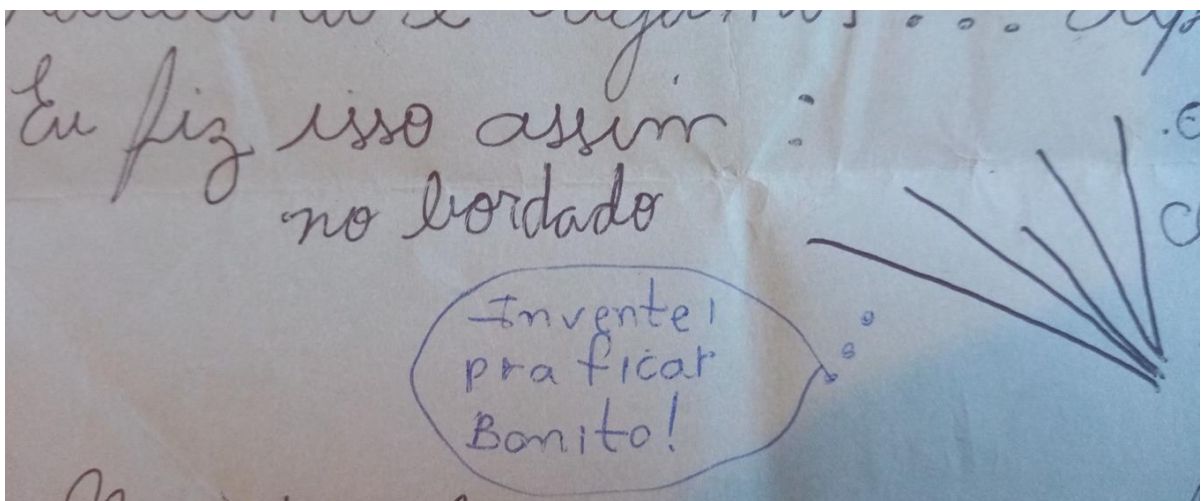
IMAGEM 3: BORDADO DA PROFESSORA MIRIAM PIQUIONE.



Fonte: Vinícius Souza de Azevedo, 2021. (AZEVEDO, 2021, p. 253)

Quando entrei em contato com seus escritos, pude notar um comentário em seu diário sobre esse processo de criação (imagem 4):

IMAGEM 4: ESCRITOS NO CADERNO DE MIRIAM.



Fonte: AZEVEDO, 2021, p. 255.

Na imagem, fotografada de seu caderno de anotações, podemos ver, no canto direito, a mesma dinâmica de textura que ela realizou no bordado, indicando a sua consciência sobre o fazer, pois vem acompanhada dos comentários “Eu fiz assim no bordado – Inventei pra ficar

bonito!”.

Miriam mergulhou intensamente em todo o processo da Roda de bordar e estabeleceu relações muito significativas com sua trajetória e sua prática docente, refletindo sobre suas possibilidades e questões. Ainda em seus escritos, ela elabora as relações que estabeleceu a partir da atenção distendida de uma maneira muito poética:

Penso que faltou eu falar de pescar. A agulha no movimento de ir e vir, o pensamento que volta, o assunto não acabado, entramos em um raciocínio e vagamos... depois voltamos para fechar. Cada vez que voltava achava um ponto específico para continuar. A agulha voltando como o pensamento. Conexões. (AZEVEDO, 2021, p. 259).

Seu mergulho foi um ato de fazer-se, ela própria querendo deixar-se tocar, realizando essa força do querer, na permissão da experiência, daquilo que nos acontece (BONDÍA, 2002). Uma busca por aquilo que nos acontece, uma ação pela recepção, plasmada em uma repetição.

E o processo de construção desse bordado se deu dessa forma, materializando a arte como vivência de um processo de conhecimento, no desenvolvimento de uma perspectiva criadora e da dimensão autoral, elementos fundamentais na perspectiva da formação docente com a qual trabalhamos. A professora/bordadeira articulou amplamente seu olhar poético, traduzido em seu bordado e em sua frase.

## **5.2 Maria Carolina Ravazzani**

Maria é professora de arte na Secretaria Estadual de Educação do Paraná, além de atuar também em escolas da rede particular. Tem experiências com Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e já trabalhou também com o Ensino Superior, atuando em curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Sua frase foi “Abrir a janela e deixar o ar entrar”, expressa de maneira muito simbólica pelo bordado a seguir (imagem 6).

IMAGEM 5 – BORDADO DE MARIA CAROLINA RAVAZZANI.



Fonte: AZEVEDO, 2021, p. 316.

Maria bordou a lâmpada como símbolo do saber, da ideia que ilumina e criou uma textura ao longo do espaço do tecido, trazendo a dinâmica de um ar que circula, expressando essa janela aberta para o conhecimento, a qual busca como professora. Na região inferior do bordado, figura a cabeça de uma criança, toda elaborada com o ponto conhecido como nó francês, que se caracteriza, como o nome diz, por nós feitos no tecido. Enquanto bordava, Maria comentou sobre a relação entre o nó e o conhecimento, refletindo sobre a ideia de “colocar caraminholas” na cabeça do estudante, para que ele saia de sua zona de conforto e mergulhe em processos significativos de aprendizagem. E ela reforçou essa ideia elaborando vários outros nós entre a lâmpada e a cabeça da criança.

O bordado de Maria fala sobre a sala de aula, onde o saber é libertador (frase bordada em seu trabalho) e o ar circula, aliás, uma sala de aula em que o saber é libertador porque o ar circula. O vento que areja os saberes realiza uma ação que direciona o conhecimento para si próprio, não como um ato egoísta ou autorreferente, mas como um ato de construção de subjetividade, que propõe e promove desenvolvimento e é por isso que esse saber é libertador.



Para Maria, ser professora de arte é abrir a janela e deixar o ar entrar para construir um saber libertador que seja *autopoiético* e possibilite aos sujeitos envolvidos, tanto professoras quanto estudantes, a construção de si.

A professora/bordadeira mergulhou nesse bordado materializando a própria ideia da Roda de bordar, da atenção distendida, do trabalho ponto a ponto e dessa construção de conhecimento arejada pela autorreflexão, pela *autopoiésis*. Esta, materializada no ar que entra pela janela, na construção da trajetória de vida. Ela fala em sua avaliação sobre as experiências que teve com isso:

O bordado me trouxe história e memória.

Trouxe minha falecida avó materna para perto.

Mostrava mentalmente para ela o que eu bordava.

A memória costurou todas as peças que minha avó me fez na infância, adolescência e vida adulta. Bordados, costuras, tricôs e crochês! Um alinhavar de carinhos e afetos.

Dei-me conta de que o bordado costura histórias. Fia memórias, borda vontades. Concentra o pensamento, promove escolhas, delimita percursos. [...]

Os projetos/perguntas estimularam a reflexão. Tão necessária na rotina escolar, porém pouco presente. Os encontros proporcionaram também a troca, o olhar do outro. (AZEVEDO, 2021, p. 322).

Maria chegou a experimentar o bordado também como linguagem expressiva em suas aulas de arte, levando a proposta de bordar para turmas do 2º segmento do Fundamental de uma escola particular na qual lecionava. A partir do tema gerador proposto pela escola para um projeto voltado a todas as turmas (o tema foi “conectando relações”), a professora fez a pergunta “o que conecta as pessoas?”, instaurando um debate a partir do qual várias palavras surgiram. Ela então convidou os estudantes a expressarem essas palavras por meio do bordado, utilizando os recursos que temos discutido neste artigo como processo de reflexão para seus estudantes: a atenção distendida, o trabalho ponto a ponto, a relação entre linha, agulha e tecido, dentre outros. Ela realizou um painel com os bordados criados (imagem 6).

IMAGEM 6 – PAINEL A PARTIR DOS BORDADOS DOS ESTUDANTES.



Fonte: AZEVEDO, 2021, p. 324.

A sua experiência na Roda de bordar lhe trouxe atravessamentos significativos, que a fizeram pensar em diversas possibilidades pedagógicas, por instaurar os elementos intrínsecos às práticas manuais, como o tempo lento, o fazer cuidadoso e a relação de aprendizado que articula cognição, gesto e percepção.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS – CONCILIANDO PENSAR E FAZER

A Roda acolhe, valoriza, respeita e promove o lugar de cada um e cada uma e possibilita considerações mútuas, em que todos e todas podem se ver, também trocar de lugar, se assim for desejado ou necessário. Roda que flui internamente, na prática do bordar, na atenção distendida

possibilitada pela ação repetida, integrando, assim, história, pensamento, percepção, sentimento, em um movimento de autoprodução, de vivência e construção de subjetividades.

O limiar entre ação mecânica e autoconhecimento que a repetição do gesto do bordar coloca à bordadeira é a potência dessa experiência, na qual esse fluxo pode ganhar significado e proporcionar toda a força da espiral na construção dessas subjetividades, ou não, pode ser apenas a repetição do gesto, mecânico, vazio, alienado, que vai apenas cumprir o risco. O divisor de águas é a atitude da bordadeira, a maneira como se relaciona consigo própria, com as rodas em que está inserida e com o cosmo do qual participa.

Tanto quanto com os seus propósitos, pois a força da atenção distendida que gera autoprodução alimenta-se de sua conexão com os propósitos do sujeito, fundamentando a práxis criadora, essa que se gera na relação significativa que o sujeito estabelece entre sua historicidade, suas motivações e aquilo que produz, que realiza, inserindo esses elementos nessa roda fundamental e revitalizando, assim, a dimensão reparadora na prática do bordar.

A Roda de bordar, como materialização de um processo formativo construído de forma circular, sustentado na vivência significativa e no encontro, em que a arte é muito mais do que informação, é forma de pensar e campo de vivências, instaura-se um outro tipo de trabalho formativo, em que a experiência e o fazer direcionam o conhecimento e promovem ações do sujeito para si, para o outro e para o mundo, superando aquela lógica mecânica sobre a qual refletimos no início deste artigo.

A proposição da Roda de bordar teve como principal busca a integração da atividade cognitiva com o fazer manual, tanto quanto a defesa da necessidade da prática do fazer manual no desenvolvimento de atividades cognitivas. Acreditamos que essa conciliação amplia a própria ideia do que é conhecer, incluindo aí a dimensão corporal, que traz a intuição, o pensamento tácito, os sentidos e os fluxos orgânicos para dentro do processo cognitivo, movimentos que podem nos ajudar a empreender a formação docente de maneira mais efetiva e substancial. Movimentos que também instauram de maneira contundente a curiosidade crítica e o pensamento emancipatório, princípios fundamentais defendidos por Paulo Freire e também apresentados no início deste artigo.

Esperamos que o bordar possa instaurar novas relações dos docentes consigo próprios e com seus contextos, de maneira a tornar mais significativo todo o trabalho realizado no campo da Educação.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Vinícius S. **Roda de bordar: atenção distendida em espirais na formação de professores de arte.** 2020. 418f. Tese (Doutorado em Artes Visuais). Escola de Comunicação e Artes (ECA). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2021. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-10032021-223225/pt-br.php> , acessado em julho de 2023.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Nota sobre a Experiência e o saber da Experiência.** In: Revista Brasileira de Educação. Belo Horizonte: ANPED, 2002, n. 19.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDERTON, Lucinda. **Dicionário de pontos.** São Paulo: A&C, 2008 (edição brasileira).

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento.** São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORIN, Edgar. **O método: A natureza da natureza.** Mira-Sintra: Biblioteca Universitária, 1977. v. 1.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1978.

PEREZ-BUSTOS, Tania; TOBAR-ROSA, Victoria; MARQUÉZ-GUTIÉRREZ, Sara. **Etnografías de los contactos** – reflexiones feministas sobre el bordado como conocimiento. Antipod. Rev. Antropol. Arqueol. Bogotá. n. 26, set-dez. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5741855.pdf> , acessado em janeiro de 2018.