



DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2026v28id5816>

O BORDADO MANUAL E A INVENÇÃO DE OUTROS SENTIDOS POSSÍVEIS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Hand embroidery and the invention of other possible meanings for teacher training

El bordado manual y la invención de otros sentidos posibles para la formación docente

Vitor Gabriel Firmino¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4302-6222>

E-mail: vitor.firmino@ufpe.br

Carla Patrícia Acioli Lins²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6941-4656>

E-mail: carla.acioli@ufpe.br

Resumo: O texto busca tecer outras possibilidades de formação docente, tomando o bordado manual da cidade de Passira-PE como intermezzo potente de invenção de outras formas de *sentirpensar* a docência. Sendo assim, busca-se problematizar a formação como uma construção coletiva, entrelaçada pela diferença, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista que se distancia das noções de universalidade e uniformidade. Logo, o percurso metodológico é orientado pela cartografia, em suas linhas rizomáticas e atenção às experiências formativas que emergem das práticas e saberes construídos e partilhados para além das políticas de formação e dos currículos oficiais, com foco na experimentação do pensamento e na desterritorialização das normas estabelecidas. A proposta de "trama-formação" surge como uma metáfora que aborda tanto as linhas molares, que estruturam normativamente a educação, quanto as linhas moleculares, que emergem dos processos inventivos e das fissuras provocadas pelos sujeitos no/com o cotidiano escolar. Esses movimentos cartográficos deram pistas que reafirmam a formação docente como experiências e experimentos que acontecem coletivamente, atravessada por inventividades e invenções vitais para costurar escapes às estruturas rígidas, abrindo fendas, frestas para outros *espaçostempos* formativos, outras práticas pedagógicas e curriculares.

¹ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nova, Pernambuco, Brasil.

² Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nova, Pernambuco, Brasil.

Palavras-chave: bordado manual; cartografia; formação de professores.

Abstract: The text seeks to weave alternative possibilities for teacher education by taking the handmade embroidery from the city of Passira-PE as a powerful intermezzo for inventing new ways of feeling-thinking teaching. In this sense, the aim is to problematize teacher education as a collective construction, interwoven with difference, from a post-structuralist perspective that distances itself from notions of universality and uniformity. The methodological path is guided by cartography, with its rhizomatic lines and attention to formative experiences that emerge from practices and knowledges built and shared beyond official curricula and teacher education policies, focusing on the experimentation of thought and the deterritorialization of established norms. The concept of "Weave-Education" (*trama-formação*) is proposed as a metaphor that addresses both molar lines, which normatively structure education, and molecular lines, which emerge from inventive processes and the fissures provoked by subjects within/as part of everyday school life. These cartographic movements provided clues that reaffirm teacher education as a set of experiences and experiments that occur collectively, traversed by inventiveness and invention—vital for stitching escapes from rigid structures and opening cracks, breaches for other formative space-times, other pedagogical and curricular practices.

Keywords: hand embroidery; cartography; teacher training.

Resumen: El texto busca tejer otras posibilidades de formación docente tomando el bordado manual de la ciudad de Passira-PE como un intermedio potente para la invención de otras formas de sentir-pensar la docencia. En este sentido, se pretende problematizar la formación como una construcción colectiva, entrelazada por la diferencia, desde una perspectiva posestructuralista que se distancia de las nociones de universalidad y uniformidad. El recorrido metodológico se orienta por la cartografía, en sus líneas rizomáticas y con atención a las experiencias formativas que emergen de las prácticas y saberes contruidos y compartidos más allá de las políticas de formación y de los currículos oficiales, con énfasis en la experimentación del pensamiento y en la desterritorialización de las normas establecidas. La propuesta de "trama-formación" surge como una metáfora que aborda tanto las líneas molares, que estructuran normativamente la educación, como las líneas moleculares, que emergen de los procesos inventivos y de las fisuras provocadas por los sujetos en/con lo cotidiano escolar. Estos movimientos cartográficos ofrecieron indicios que reafirman la formación docente como experiencias y experimentaciones que ocurren colectivamente, atravesadas por inventividades e invenciones, vitales para coser fugas a las estructuras rígidas, abriendo grietas, fisuras hacia otros espacios-tiempos formativos, otras prácticas pedagógicas y curriculares.

Palabras clave: bordado a mano; cartografía; formación de profesores.

1 BORDANDO UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Este texto foi construído a partir de fluxos de pensamentos que surgem com estéticas cotidianas do bordado manual da/na cidade de Passira, em Pernambuco, bem como de experiências intensivas com a formação docente com/nos cotidianos escolares e não escolares. Composto com Deleuze (2022), entendemos que o ato de pensar é uma ação violenta que decorre de um encontro com alguma coisa que nos movimenta, nos inquieta e abala nossos quadros de referências. Nesse sentido, o encontro com o bordado manual nos lança em um novelo de forças imanentes nos fazendo devanear a formação, ela mesma, como uma experiência intensiva. Para tanto, propomos pensá-la a partir da noção de signos artísticos que se expressam como forças que atravessam nossos corpos com afetos, intensidades e sensações, colocando-nos em movimento e nos conduzindo a um encontro com o sensível (Deleuze, 2022).

Assim, as experiências com o bordado manual nos convocaram a pensar na diferença como potência de manifestação das essências implicadas nos e em cada sujeito. Pensando com Deleuze (2022, p. 41):

A essência é a qualidade última no âmago do sujeito, mas essa qualidade é mais profunda do que o sujeito, é de outra ordem: qualidade desconhecida de um mundo único. Não é o sujeito que explica a essência, é, antes a essência que se implica, se envolve, se enrola no sujeito. Mais ainda: enrolando-se sobre si mesma ela constitui a subjetividade.

Nesse sentido, trazendo à tona a construção de subjetividade que vibra com as essências, compomos com Rolnik (1993) ao problematizar que ao longo de nossa existência vivemos mergulhados em toda espécie de ambiente, não só humano. Ela nos força, assim, a refletir sobre o que se passa nos ambientes visíveis e invisíveis, onde os fluxos de pensamentos e sentimentos se forjam, conectam-se, somam-se e esboçam outras composições diferentes das atuais. Essas composições geram em nós estados inéditos, inteiramente estranhos àquilo de que é feita a consistência subjetiva de nossa figura atual.

A partir de Rolnik (1993), defendemos que essa pesquisa-bordado é reflexo de mergulhos nos ambientes diversos que transitamos em Passira, de histórias que nos inspiram, e de olhares atentos que atravessam nosso corpo e marcam nele a gênese de um devir que nos encarna, complexifica, treme nossos contornos que se (des)constrói com muitas mãos, tal qual uma colcha de retalhos.

À medida que compartilhamos territórios existenciais construídos nos movimentos do/no/com o bordado manual, praticado pelos habitantes de Passira, localizada entre a Zona da Mata e o Sertão pernambucano, acompanhamos também a existência de microforças e resistências dos seus habitantes que, mesmo diante de adversidades climáticas, econômicas e sociais, inventam e criam desvios para lidar com as condições de vida impostas pelo clima semiárido, reafirmando, assim, a criação de

linhas de fuga e a possibilidade de experimentar outros (tantos) caminhos possíveis de existir.

Portanto, imersos nesse movimento coletivo, no qual singularidades desenham um tecido de possibilidades que se anunciam pelas linhas, tesouras, agulhas e retalhos, é possível afirmar que cada palavra bordada neste texto resulta de movimentos em que camadas pessoais, singulares e acadêmicas se entrelaçam, nas quais a reflexão e a experiência se emaranham e se complementam, denunciando a inseparabilidade entre o ser vivente e a pesquisa, pois acontecem simultaneamente e de maneira assimetricamente enredada.

Logo, entre (tantos) movimentos de vida-pesquisa-bordado, temos buscado problematizar outros sentidos possíveis para a formação de professores e professoras partindo do (re)encantamento que o bordado manual nos provoca. Assim, nosso interesse está no devaneio da aposta de uma formação docente que acontece como construção coletiva tramada pelos sujeitos e seus corpos na/e com a escola e para além dela como resistência e invenção no e com o cotidiano docente.

À medida que mexemos nesse tecido-pesquisa, bordamos algumas considerações: a) os *saberesfazeres* mobilizados pelo bordado vão além do domínio de técnicas que envolvem o manuseio das linhas, dos tecidos e pontos; mais que isso, acreditamos que bordar é também mobilizar pensamentos; costurar acontecimentos e encontros; dialogar, mesmo que silenciosamente, tecendo narrativas, histórias, subjetividades; b) bordar é um ato ético-estético-político; é afirmação de vida, de modos de existência que escapam aos padrões dominantes; é um convite à diferença como potência de *sentirpensar* a formação docente.

Nesse sentido, tecemos formação, buscando pensá-la distante dos pressupostos de universalidade e unidade, ao assumir a diferença como ideia-agulha³, ou seja, buscando problematizá-la nos desvios das leis gerais de cognição ou da redução da formação a representações cognitivas, racionais ou técnicas. Daí porque, nessa mesma perspectiva, optamos também pela utilização de termos compostos em itálico, a exemplo de *sentirpensar*, *saberesfazeres*, entre outros, para expressarmos a inseparabilidade entre razão e afeto, teoria e prática, apostando na linguagem como forma de inventar outros modos de pensar a formação docente (Alves, 2001). Ao priorizar padrões, competências e resultados, esse modelo de formação majoritária acaba por minorizar saberes e práticas que escapam à lógica dominante, reduzindo a potência de criação da educação. Além disso, ao se apoiar em modelos cristalizados e rígidos, muitas vezes descontextualizados, o modo dominante de formação de professores tende a promover uma separação entre a realidade e o cotidiano dos/das

³ A expressão é utilizada neste texto para se referir ao movimento intenso e, por vezes, violento do pensamento, aquele que fura, perfura, rasga, abrindo brechas no tecido das certezas e atravessando camadas de sentidos previamente estabilizados. Assim como a agulha atravessa o tecido para entrelaçar os fios, a ideia-agulha tensiona, desloca e nos faz transitar por zonas de desconforto, possibilitando invenções e deslocamentos ético-estéticos no campo da formação.

estudantes — contribuindo, assim, para o apagamento de modos singulares de *pensarsentir*, aprender e existir.

Nesse cenário, insistir na diferença não é apenas um gesto epistemológico, mas também político e ético. Neste trabalho, habitamos um *espaçotempo* que tensiona a própria formação, pois o bordado nos convoca a pensar sobre o próprio tempo em que a formação acontece, e de como está aberta aos acasos e devires, não se deixando capturar por planejamentos cristalizados; já que processos formativos acontecem também para além dos espaços formais de ensino.

A formação como experiência intensiva é anunciada como um rizoma que, para Deleuze e Guattari (2011, p. 14):

[...] 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.

Esse movimento nos ajuda a pensar na formação como inventividade, que assim é entendida por Dias, Peluso e Barbosa (2013, p. 228):

Formação inventiva de professores é um trabalho coletivo que forja um exercício de se encontrar — problematizando o que se tem — para poder liberar o pensamento e, assim, ele poder ser pensado diferentemente. Talvez uma composição ética, estética e política. Simplesmente porque foge dos ditos postulados pedagógicos que moralizam e rotulam formas de fazer. Uma estética coletiva que vibra com a feitura de uma experiência e, com isto, pode tracejar curvas e linhas inexistentes. Poder problematizar o que há com alunos e professores, com o que se passa e nos passa.

Essas noções tensionam os modelos rígidos e predeterminados de formação, evidenciando a necessidade de não confundir formas de ensinar com um único modo de praticá-lo. Partimos, portanto, da urgência de criação de linhas de fugas de modelos formativos hegemônicos e institucionais, estruturados nos aparatos normativos e legais, geralmente tomados como modelos e sinônimos de êxitos a serem seguidos na educação contemporânea.

Mobilizamos as linhas da cartografia para tecermos junto com professores e professoras da rede pública municipal de Passira. Logo, inspirados na perspectiva cartográfica de Deleuze e Guattari (2011), bem como nas reflexões de Kastrup, Passos e Escóssia (2009), assumimos a pesquisa como um processo de experimentação do pensamento, e como tal, as etapas não são pré-definidas nem lineares, mas emergem

no próprio gesto de caminhar, encontrar, escutar e narrar. A cartografia, nesse sentido, não busca representar um território já dado, mas acompanhar os processos, captar os devires, seguir os fluxos e os acontecimentos que vão se desenrolando ao longo do percurso.

Nesse sentido, os movimentos que produziram os dados foram acontecendo à medida em que fomos afetados pelos encontros, palavras, silêncios. Os professores e professoras aceitaram tramar a formação conosco, compondo um grupo com o qual pudemos partilhar sobre formação, bem como experimentar o bordado. Assim, a ideia do grupo é inspirada na noção de "devir-grupo" mobilizada por Corazza (2009), que nos ajuda a entender que a vida em grupo aumenta a potência de individuação. Para ela, a singularidade é polida e alcança o apogeu pela atuação e pluralidade de vozes.

Os encontros aconteceram em diferentes momentos e espaços, considerando os fluxos e ritmos tecidos pelo próprio grupo, pelas disponibilidades e pelos acontecimentos da vida cotidiana, sustentados pela escuta atenta e de cocriação que foram se entrelaçando com as histórias, os gestos e os afetos que irrompiam a cada encontro entre os movimentos de bordar, experimentar, afetar-se, *sentirpensar* a formação.

Desse modo, importa saber que a produção de dados e sua problematização 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 possibilidades de pensar e sentir" (Deleuze; Guattari, 2011, p. 56).

Essas experimentações com o bordado, com as formações docentes através das conversas e do partilhamento com os professores e professoras nos ajudaram a apostar na noção de trama-formação. A formação docente, quando pensada através dessa metáfora, dá pistas sobre processos que não se dão no domínio do maior e da fixidez, mas no movimento sutil das linhas moleculares, aquelas que, ainda que discretas, contêm o poder de deslocar e reformular as territorialidades do saber.

Nesse contexto, formação docente não se limita à transposição de saberes normativos e preestabelecidos, mas se expande a partir de pequenos gestos, descontinuidades e fissuras que surgem nos encontros entre docentes e discentes, nos desvios das práticas, nas possibilidades de criação e invenção que não se encaixam nas molduras convencionais. Ao contrário de uma formação linear e/ou rígida, que se estabelece a partir de um saber concebido hierarquicamente maior e fixo, a trama-formação propõe atenção aos mínimos gestos, as sutis rupturas, que alteram os movimentos e práticas formativas abrindo outras possibilidades de *ensinaraprenderavaliar* e de pensar *espaçostempos* formativos para além da escola.

Neste movimento, as linhas moleculares, embora não visíveis de imediato como as grandes estruturas, em sua aparente fragilidade, possuem a força de transformar o que parece imutável. A mudança não vem, portanto, da imposição do maior, mas da

potência do menor, que se infiltra e altera, de maneira inesperada, a estrutura do que parecia já estabelecido. Assim, a formação docente se apresenta como um campo de tensões e relações complexas, no qual a invenção, os desvios e resistências se tornam fundamentais para reterritorializar os saberes, e não para simplesmente adaptá-los as lógicas pré-determinadas. Ao articular esses saberes, a educação se torna um espaço de invenção constante, onde o maior e o menor se encontram e se (re)configuram, inventando outras formações, possibilidades de *sentirpensar* e de *ensinaraprenderavaliar* que, ao invés de obedecer a prescrições, se fazem em devir.

2 POR UMA TRAMA-FORMAÇÃO QUE SE DESENHA COM A EDUCAÇÃO MENOR

Na cultura ocidentalizada, os sentidos atribuídos à formação docente têm sido ao longo do tempo, sobretudo, com o avanço da individualização do sujeito e da racionalização, forjados por pressupostos de tecnicidade e reproduzibilidade. Essas heranças da modernidade, privilegiam modelos axiomáticos (Bocchetti, 2009), ao tentar desvinculá-la de suas dimensões éticas, estéticas, políticas e afetivas.

Esses sentidos atribuídos à formação docente são forjados pela educação maior, aquela dos grandes mapas e projetos, e das políticas públicas de educação, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019), pensadas e elaboradas por fora da docência, a serviço de projetos dominantes de poder (Gallo, 2008).

As linhas molares que atravessam a educação maior operam em larga escala e tendem a ser vistas como estáveis e rígidas (Gallo, 2008). Quando deslocadas para pensar a formação docente, associam-se a um sistema mais cristalizado, baseado em estruturas de poder e de controle, com currículos fixos, disciplinas estanques e uma forma de ensino que segue normas pré-estabelecidas.

Na medida em que a educação maior se perfilha, as políticas governamentais e os documentos normativos que delas derivam reproduzem interesses de poderes institucionais, políticos e econômicos, no qual a escola e a educação são articuladas à preparação imperativa ao trabalho (Marrach, 1996). Esse "*ethos*" empresarial contamina a formação docente, transformando-a em um movimento alheio aos professores e aos cotidianos escolares, onde seu trabalho passa por uma construção hegemônica de uma realidade simbólica.

No contexto da educação pública, disputado pelo empresariado, Silva e Lins (2021) e Silva, Lins e Santos (2023) apontam que programas curriculares que orientam as formações continuadas centram suas atenções especialmente nas práticas docentes, numa perspectiva de controle. Assim, a educação maior também opera com investidas de racionalização da formação docente através e com fins de gerenciamentos das práticas formativas.

Nessa direção, discursos sobre eficácia, eficiência, produtividade, oriundos do campo empresarial buscam hegemonia no campo educacional, principalmente com o

estabelecimento de parcerias público-privadas (Lins; Campos, 2020). Tal movimento produz transformações nos sentidos de formação docente, conforme gera deslocamentos das práticas e dos modos de *sentirpensar* a docência. Os estudantes e suas famílias passam da condição de portadores do direito à educação, para a de consumidores, vulnerabilizando os sentidos de educação que envolvem as noções de direito, reconhecimento, justiça e cidadania, ao passo em que os/as docentes se veem assujeitados aos modelos capitalísticos de produção e consumo.

É nesse cenário que nos deparamos frequentemente com expressões como “preparação”, “aprimoramento”, “aperfeiçoamento”, “aspectos técnicos” e “habilidades”, presentes em documentos oficiais, como o decreto nº 11.691, de 5 de setembro de 2023 (Brasil, 2023) e a BNC-Formação. Tais formulações dão pistas acerca da formação docente entendida e defendida como um processo formativo instrumental, voltado à capacitação de especialistas. Em muitos casos, esses documentos reforçam a concepção de docência mínima, ao tentar igualar a formação do/da professor/professora a treinamentos; desvinculando-a de suas dimensões ético-estético-políticas e subjetivas que constituem a docência enquanto potência inventiva.

Considerando a existência dessas engrenagens hegemônicas sobre a formação docente é justamente nesse ponto que situamos a necessidade de desterritorializar o sentido dominante da formação de professores, que opera sobre linhas molares de controle, e reterritorializá-lo em um outro *espaçotempo* possível — um território rizomático, sensível, afetivo e relacional. Esse gesto marca o início de um deslocamento em direção ao que Gallo (2008) chama de *educação menor*: aquela que se constrói nas brechas, nos desvios e nos gestos do cotidiano, tecida por práticas micropolíticas e por saberes que emergem da experiência viva dos sujeitos em formação.

Essa educação se faz nos interstícios do/no/com o cotidiano escolar, nas frestas por onde escapa o imprevisível, nas dobras sutis onde os afetos e as práticas inventivas resistem às formas duras da racionalidade institucional. Essa educação menor não nega a existência das estruturas, mas prefere habitá-las por dentro, criando pequenas rachaduras, linhas de fugas, contaminando-as com outros modos de ser, aprender e estar no mundo. A educação menor é essa força molecular que atravessa o corpo e as relações, redesenhando silêncios e gestos em movimento.

Em 2024, fomos atravessados por uma dessas linhas moleculares enquanto visitávamos a exposição “Lygia Clark: projeto para um planeta”, na Pinacoteca de São Paulo. Diante dos “bichos”, aquelas esculturas de metal articulado, acontecia nossas experiências de encontros inquietos, quase desconcertantes. Movíamos as placas, girávamos as dobras, e algo permanecia sempre fora do alcance: as formas do bicho não se deixavam capturar, como escreveu a própria Lygia (Associação Cultural Lygia Clark, 1960). Buscando compreender mais sobre essa exposição, encontramos escritos de Lygia, em que ela confessava não saber os limites de movimento de seus “bichos”, porque, como dizia: “eles não têm avesso”. Eles não têm lado fixo, não têm rosto único; transformam-se sem cessar, pedindo do outro não um olhar passivo, mas um corpo implicado, mãos que tocam, olhos que se espantam, presença que se envolve.

Nesse encontro com os “bichos” nos colocamos a entrever a formação docente também como se fosse um deles, à maneira de Lygia Clark. Começamos a pensar que esse “*bichoformação*” é uma tessitura sempre inacabada, um campo de experimentação que escapa à previsibilidade das formas prontas. A formação, nesse sentido, não cabe em manuais, protocolos ou legislações. Essa formação docente pulsa no entremeio, no que escapa, no que resiste, pois 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 *sentirpensar* a docência.

Sobre isso, de forma a compor conosco, Rolnik (1993) reflete que o corpo do/da educador/educadora, 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 possibilita experimentar e inventar a si mesmo e seus *espaçostempos* de docência.

É nesse movimento de pensar a formação docente, como um processo inventivo e rizomático, no qual as tramas de singularidades criam linhas de fugas, que nossos encontros com os professores e professoras aconteceram. Cartografamos com o cuidado de estarmos abertos aos acontecimentos e às imprevisibilidades que florescem no gesto, no olhar, na pausa, no movimento das linhas, pois são encontros que escapam aos planejamentos rígidos e aos resultados previamente fixados porque se fazem na escuta atenta, no cuidado com o outro, no reconhecimento de que cada palavra, cada silêncio, cada dúvida carrega em si a potência de deslocar, inventar e transformar. É nesse espaço fluido e sensível que emergiram as narrativas, fragmentos de experiências, memórias partilhadas que não apenas traduzem os encontros, mas os prolongam e os reinventam, tecendo uma trama em que formação e acontecimento se entrelaçam.

Nessa mesma perspectiva, Stoltz e Weger (2015) afirmam 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, e nos provocam a pensar que esses entrelaçamentos fazem surgir novas possibilidades de ser professor. Desse modo, a formação docente não é nem pode ser concebida como um percurso fechado, mas uma construção coletiva, aberta às forças que emergem dos/com os encontros com os outros.

Nesse sentido, destacamos que cada professor/professora traz consigo experiências e vivências que, ao se entrelaçarem no espaço formativo, produzem novos sentidos e formas de *sentirpensar* a docência. Ao dizer que a formação docente não se refere a um percurso dado, mas uma construção coletiva, evidenciamos o potencial transformador que emerge do/no/com os encontros entre docentes.

Sendo assim, somam-se aos nossos movimentos a ideia de invasão de subjetividades, mobilizada por Borre (2018). Essa noção nos faz pensar nas irrupções de narrativas e afetos que desestabilizam práticas padronizadas e abrem desvios nas

discussões sobre a docência, que se trama de maneira viva, situada e coletiva. Essas irrupções de subjetividades se anunciam nos encontros com professores e professoras, nos quais diversas conversas emergiram, potentes, muitas vezes atravessadas por tensões, silêncios e descobertas e que demandam ser discutidas, escutadas e problematizadas. Para este recorte, no entanto, escolhemos destacar três dessas irrupções: o professor Pesponto, as professoras Vagonita e Tramínia⁴. Essa escolha se dá pelo movimento dos gestos que desejamos acompanhar: gestos que tensionam os modos de ser docente e que nos permitem entrever tramas sensíveis e políticas que se tecem na formação. A partir disso, faremos um esforço de narrar e compor essas tramas nas linhas-bordadas-escritas que se seguem.

2.1 Entre fios, histórias e formações

A cidade de Passira possui um cenário típico das cidades menores do interior: pessoas se reúnem na praça central da cidade; outras em frente a suas casas; a maioria se conhece e se envolve com proximidade. Essa marca da vida ordinária, de certa forma, nos ajudou a chegar nos professores e professoras que participaram conosco dessa produção. Não definimos critérios, não fomos cheios de perguntas, queríamos seguir o ritmo da cartografia, atentos a escutar, sentir e pensar sobre os encontros que nos envolveu enquanto estivemos juntos com os professores e as professoras.

Em uma das andanças pela cidade, resolvemos entrar em uma loja de bordado e, naquela ocasião, conversar com a bordadeira que confeccionava e vendia suas peças. Naquele momento, iniciamos os encontros cartográficos dessa pesquisa, pois além de bordar, ela era também professora. Os tecidos começaram a se compor e, como artesãos na arte de bordar, fomos aos poucos juntando as peças que chegavam. Essas peças evidenciavam como os gestos do bordado evocam outra temporalidade e cuidado.

Esse momento de conversa com a professora bordadeira nos abriu a possibilidade de chegar a outros professores e professoras. Ela mesma nos indicou alguns nomes que aceitaram o convite para bordar conosco. Passados alguns dias, fomos ao encontro dos docentes indicados por ela, nas escolas, e tivemos uma boa adesão aos convites para cartografarem conosco outras possibilidades de pensar a formação.

Nossas aproximações com esses professores e professoras aconteceram naturalmente. Acreditamos que não só o compartilhamento de experiências comuns na docência, mas também a construção de uma vida atravessada pelos gestos e estéticas do bordado manual tenham facilitado relações de proximidade entre nós e os professores e professoras. Entre conversas, enquanto preparávamos as pistas que iriam compor o primeiro encontro com o grupo que aceitou o convite de bordar

⁴ Com esses nomes fictícios, não buscamos representar identidades fixas, mas acompanhar os movimentos de suas narrativas e experiências. Por isso, optamos por não descrever características pessoais, evitando reduções e generalizações dos sujeitos envolvidos.

conosco, estivemos atentos às circunstâncias de deslocamentos, às suas rotinas e aos espaços físicos disponíveis, íamos concomitantemente escolhendo e recolhendo alguns materiais: tecidos de linho recortados em diferentes tamanhos e formatos, agulhas, tesouras, meadas e novelos de linha.

O primeiro encontro coletivo aconteceu em uma sala de aula da escola “Bordado de Ideias”⁵. Antes da chegada dos professores e professoras, cuidamos de cobrir a mesa com o tecido de linho e dispusemos sobre ela alguns bordados que havíamos feito enquanto experimentávamos *pensarsentir* a formação a partir de encontros com os signos, estéticas e poéticas do bordado manual que se deram em diferentes momentos dessa pesquisa (enquanto líamos, pensávamos, escrevíamos, íamos à universidade, enquanto estávamos em Passira, etc.) — considerando seus aspectos ético-estético-político-afetivos (Figura 1).

Figura 1 - Estéticas e signos do bordado manual ressoam na sala de aula



Fonte: Arquivo de pesquisa (2024).

Diante dessa mesa repleta de signos do bordado, fomos imediatamente atravessados por eles e arremessados em uma reflexão sobre nossas próprias vidas. Naquele instante, após a chegada do grupo, convocados pelo próprio movimento do encontro a ir além das formalidades e inseguranças que marcam os primeiros encontros, parecia que a temporalidade criada por esse território existencial -

⁵ O nome da escola utilizado é fictício, adotado com o objetivo de preservar a identidade da instituição real. Não se trata de uma representação da escola, mas de um caminho que nos possibilitou um encontro com os professores e professoras para a construção de algumas reflexões aqui propostas.

construído com esses signos e com as singularidades que habitavam os sujeitos daquela sala - chamava-nos a compartilhar algo íntimo, vibrante. A partir de então, passamos a dividir nossas relações de aproximação com o bordado manual que, para muitos de nós, teve início pelas mãos de mães e/ou avós, mulheres que bordavam entre dificuldades, resistências e persistências. Ao longo das conversas, fomos tomados também por algumas lembranças de nossas infâncias e de como ela era permeada pelos gestos do bordado. À medida que esses agenciamentos aconteciam, fomos deslocados para outros modos potentes de *sentirpensar* a formação docente sem deslocá-las de nossas existências.

Esses movimentos desterritorializantes foram sutis, como a mão que dança sob o tecido com a agulha. Nos primeiros momentos desse encontro, notamos algumas mãos tímidas, olhares atentos e pequenos gestos que indicavam tanto a hesitação quanto a abertura aos pensamentos desviantes e singulares que ali se anunciavam e se interconectavam como uma colcha.

Nessas conversas, compartilhamos um pouco de nossas relações com o bordado manual e de como esse envolvimento potente marca nossa história de maneira profunda e afetuosa, especialmente através das mãos habilidosas e cuidadosas de nossas mães e/ou avós. Recordamos os silêncios cúmplices compartilhados entre um ponto e outro e enfatizamos que na maioria dos lares, por muito tempo, o bordado manual foi a principal fonte de renda que sustentava muitas famílias de Passira.

A conversa fluiu a partir de algumas provocações: "O que o bordado significa para nós?"; "De que forma ele atravessa nossa vida?" Essas perguntas eram compartilhadas na tentativa de provocar o pensamento e, com isso, o *pensarsentir* a docência. Com essas pistas, a conversa foi acontecendo, desenrolando-se como fios sendo puxados da meada. Alguns professores e professoras recordaram memórias familiares; outros, mesmo sem nunca terem bordado, apontaram que o fazer manual ressoava em suas experiências com o ensino, a educação, a escola.

Foi nesse fluxo de partilhas que o professor Pesponto compartilhou que aprendeu a bordar com sua avó: "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".

No desenrolar dos acontecimentos, outras falas quebram o silêncio e surgem de maneira a compor essa trama inicial. Como a fala da professora Tramínia, ao dizer: "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". Não demorou muito, a professora Vagonita também compartilhou conosco algumas de suas lembranças com o bordado: "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”.

Os relatos que surgiram com as primeiras conversas apontam que os *saberes-fazer* do bordado atravessavam as gerações, anunciando entre elas resistências cotidianas, inventividade heteronômicas e as corporificações da diferença entre as experiências não escolares e escolares.

Nesse contexto, entendemos que os gestos do bordado, seus signos e poéticas, ganham espessura: não é apenas funcional, mas expressivo, afetivo, um tanto ritualístico. São gestos de escuta, de repetições e variações, gestos que erram e se refazem. Nesses gestos há, portanto, um exercício de minoração, da atenção e da escuta silenciosa. Além disso, eles são políticos. Carregam histórias, saberes e práticas ancestrais, modos de formações que escapam das lógicas dominantes. Quando alguém borda, há um encontro sensível com os signos do bordado que possibilitam a escrita com o corpo. Inscreve no tecido aquilo que muitas vezes não cabe nas palavras. Escreve na docência aquilo que não se deixa capturar pela razão.

Quando esses professores e professoras se encontram com os signos do bordado manual, principalmente o signo artístico, compartilham suas histórias, seus afetos e os desafios enfrentados fora da escola; criam conexões mais profundas consigo mesmo e com as maneiras de enxergarem docência e seus próprios modos de ser, estar e tornar-se docente. Esses entrelaços de experiências únicas (Stoltz; Weger, 2015) conduzem a uma cartografia de singularidades, em que os entrecruzamentos dos experimentos e vivências pessoais afetam as decisões e escolhas de professores e professoras. Logo, partimos do pressuposto de que cada docente cria e recria suas tramas de significados e sentidos à medida que seus corpos são atravessados por diferentes signos que criam experiências ao longo de suas vidas.

Pensar assim implica problematizar uma formação docente que acontece de maneira emaranhada à vida, não podendo dela jamais se separar. Trata-se de pensar em formações que são cotidianamente tramadas por diferentes sujeitos em diferentes *espaçotempos*, pois trazem consigo o afloramento de singularidades, afetos, afecções e de práticas vividas fora da sala de aula que mobilizam linhas de fugas ao modelo hegemônico.

Foi nessa meada que o professor Pesponto surgiu com a ideia de bordar enquanto conversávamos sobre nossas experiências e cotidianos escolares e não escolares. Nesse momento, ele, de forma espontânea, disse que poderia nos ensinar alguns pontos que aprendeu com sua mãe e avó, ideia aceita de imediato pelo grupo.

2.2 Linhas da docência: entrelaçando história e saberes

A partir da ideia que emergiu no primeiro encontro, começamos coletivamente outros. Devido a certa complexidade para acessar as salas da escola Bordado de Ideias, o encontro que se seguiu não ocorreu nesse espaço, mas na sala da casa de um dos professores (Figura 2). O encontro tornou-se uma linha de fuga, porque nos permitiu

e possibilitou experimentar outras formas de viver a formação. Fora dos muros da escola, criamos um espaço mais livre, coletivo, afetivo e aberto ao inesperado. Nesse contexto, o pensamento não seguia um roteiro prévio, mas emergia de/com os nossos cotidianos, das/com as conversas, dos/com os gestos simples. Foi um movimento potente de desvio da lógica formal e institucional.

Nesse espaço, 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 escuta, de presença, de troca. Sentidos que nasciam da partilha de saberes, das dúvidas, dos silêncios e dos gestos. E, enquanto nossas mãos se moviam, as conversas fluíam: 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.

Figura 2 - Outros espaços, outras formações



Fonte: arquivo de pesquisa (2024).

Entre os fios e os pontos que começamos a traçar juntos, nossas palavras também iam se entrelaçando e o bordado mobilizava formas de *sentirpensar* a docência como um campo de criação, de invenção de si. No desenrolar desse segundo encontro, a professora Tramínia trouxe o relato de um momento compartilhado com um de seus estudantes na aula de História. Ela contou a história de um estudante que enfrentava depressão: em uma de suas aulas, ao perceber a angústia desse estudante, que se expressava pelas lágrimas que escorriam no seu rosto, ela se aproximou e perguntou com delicadeza: “Você não quer sair da sala para respirar um pouco?” Segundo ela, sem falar nada, o estudante apenas balançou a cabeça em negativa, sinalizando que não queria. A professora, por conhecer o estudante, percebeu que ele não queria chamar ainda mais a atenção de seus colegas. Então, ela se aproximou dele

e disse: “Se quiser, você pode colocar o capuz do casaco, eles não vão perceber que continua chorando”. Ela compartilha conosco que o estudante seguiu essa ideia e aos poucos parou de chorar. Logo depois, ele pediu a professora para ir ao banheiro, saindo da sala discretamente. Ela conta que minutos depois, ela foi procurá-lo e deu-lhe um abraço.

Na ocasião, ela refletiu sobre a necessidade de atenção, calma e cuidado em algumas tomadas de decisões na sala de aula. E afirmou que essas dimensões citadas, muitas vezes, são capturadas pela necessidade de cumprir as metas e conteúdos. À medida em que ela contava essa história, compartilhava conosco as dificuldades desse estudante sob um olhar muito pessoal, abrindo mais linhas de fuga para pensar uma formação que se constrói na/com a experimentação, que não é fechada.

Enquanto essa conversa acontecia, Tramínia disse que esse estudante, dias depois, a procurou para agradecer, dizendo-lhe que aquele gesto o fez se sentir acolhido. Ela confessou, enquanto bordava que, naquele momento, ela também havia se sentido acolhida: “Não era um momento de ensino, mas eu também me senti acolhida, e desde então minha relação com esse estudante mudou”.

As narrativas que afloraram irromperam subjetividades (Borre, 2018), desenrolando-se como fios que atravessam o tempo, alinhavando lembranças e novos aprendizados que não se limitam à técnica ou mesmo à razão, mas envolvem afetos e resistências que surgem com os microcontextos e movimentos cotidianos que se articulam com a trama-formação, pois evocam modos outros de ser, estar e tornar-se docente, alinhavados pela atenção ao detalhe.

Quando a professora Tramínia relembra e compartilha esse momento com o estudante, ela mesma reflete e se confronta com outros movimentos que atravessam a sua formação. Nesse *espaçotempo*, a formação se trama nas/com as experiências vividas, como a que foi relatada. Acontece no erro, na repetição e na escuta. Essa trama-formação emerge nos/com os entrelaçamentos do sensível com o vivido. Assim, o bordado vai se arrematando com a formação à medida que surgem gestos que mobilizam o copo, o desejo, a memória e uma ética do cuidado (Corazza, 2009).

Essas narrativas trazem à tona dimensões éticas, estéticas e políticas que nos levam a pensar em tramas relacionadas à formação docente. 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 possui ritmo e sensibilidade, a construção paciente de algo que se faz no detalhe, na atenção também ao outro. E políticas, porque carregam modos de 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.

Desse modo, o ritmo das conversas que aconteceram nos convocaram a devanear sobre essa trama-formação que está para além da transmissão de conteúdos,

pois diz respeito também às relações múltiplas que se tecem no encontro com/entre professor-professor, professor-estudante, estudante-estudante.

Nesse sentido, como defende Dias (2014), a formação não é somente dar forma ao que já está dado de antemão; ao contrário, é pensada como uma experiência modificadora de si, pois concebe a possibilidade de deslocamentos, transformações e relações com as coisas, com os outros, consigo mesmo. Assim, quando Tramínia relata a história com o estudante, ela narra uma experiência modificadora de si que produziu outra subjetividade, desviando do imperativo de identidade que marca o campo. Desse modo, a identidade é compreendida como:

[...] uma operação de formalização indutiva e dedutiva que faz com que se criem simetrias que autorizam a demarcação do território da educação em categorias que definam sujeito, objeto, didáticas e práticas pedagógicas a partir de uma dimensão abstrata, inteligível, harmoniosa e consensual (Dias, 2014, p. 417).

Essas subjetividades que afloram com as experiências são povoadas por afetos dessa profusão cambiante de universos; uma constante mestiçagem de forças que delineiam cartografias mutáveis e coloca em xeque seus habituais contornos (Rolnik, 1997). Enquanto bordávamos e conversávamos com esses professores e professoras, experimentamos a possibilidade da emergência dessas forças intercambiantes, por meio da preocupação com o detalhe, com a relação de uma outra temporalidade, que se anunciava menos acelerada, com a repetição atenta, com o erro incorporado, com a escuta... Esses gestos nos possibilitaram nos expressarmos, criarmos, inventarmos através de experiências singulares que se coletivizavam.

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

3 ARREIMATE

Pensando com Deleuze e Guattari (2011), cada interação, cada troca de saberes pode tramar novas formas de pensar a formação docente e com isso devanear coletivamente maneiras outras de ser-sendo, estar, tornar-se docente. Portanto, dessas experiências e experimentos com a docência atravessadas pelo/com o bordado manual se constrói nosso arremate: a formação que acontece com os cotidianos não se deixa capturar pela razão e tecnicidade. No contexto de pensar outros sentidos para a formação, o bordado não aparece apenas como atividade manual ou recurso estético, mas como linguagem que nos possibilita tecer inventar *espaçostempos* de formações docentes que se enredam com nossas vidas.

A experiência com o bordado vai além da simples execução de pontos; ela é um campo de aprendizado sobre paciência, resiliência, e a possibilidade artística de

entrever linhas de fugas diante do que está estabelecido como majoritário. Ao bordarmos juntos, não apenas linhas atravessam os tecidos, mas também memórias, afetos, resistências e aprendizagens que não cabem nos moldes institucionais hegemônicos. Os gestos do bordado nos convidam a habitar o tempo de outro modo, um tempo desacelerado, atento, aberto às pequenas rupturas em devir. Ele nos provoca e convida a cultivar a escuta, a paciência, a partilha e o cuidado, possibilitando que a formação aflore como um acontecimento coletivo e rizomático, que se espalha pelas linhas da experiência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às bordadeiras, em especial a minha mãe e a minha avó, que inspiraram os movimentos de pesquisa com mais sensibilidade. Às professoras e professores que aceitaram experimentar a formação com o bordado manual. A minha orientadora, Carla Patrícia Acioli Lins, pelas contribuições e direcionamentos tanto na construção da dissertação, intitulada de "A trama-formação na invenção de outros modos de sentir-pensar à docência: construções coletivas que se entrelaçam no bordado manual de Passira-PE", como nesse artigo. E à Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), agência de fomento que tornou possível a realização deste estudo.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Formação de professores: pensar e viver a docência como acontecimento. In: LARROSA, J; NUNES, T; VEIGA-NETO, A. (org.). **Educação e cidadania**: o lugar da formação humana. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 103-118.

ASSOCIAÇÃO CULTURAL LYGIA CLARK. **Os bichos**. Rio de Janeiro: OSC, 1960. Disponível em: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/59268/os-bichos>. Acesso em: 6 jun. 2025.

BOCCHETTI, A. **Por um professor mínimo**: a produção "\"a distância\" do sujeito docente. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28072010-161603/publico/Dissertacao_Bocchetti.pdf. Acesso em: 7 jun. 2025.

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

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Decreto nº 11.691, de 5 de setembro de 2023. Regulamenta dispositivos da Lei nº 9.782, de 26 de janeiro de 1999, e dispõe sobre a organização e o funcionamento da Agência Nacional de Vigilância Sanitária — Anvisa.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 set. 2023. Seção 1. Disponível em: https://anvisa.gov.br/legis/datalegis.net/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&num_ato=00011691&sgl_tipo=DEC&sgl_orgao=NI&vlr_ano=2023&seq_ato=000&cod_modulo=134&cod_menu=9451. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. ed. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica — BNC-Formação**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/1/resolucao-define-diretrizes-para-formacao-de-professores>. Acesso em: 4 jun. 2025.

CORAZZA, S. M. O docente da diferença. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 91-110, jan. 2009. Disponível em: <https://www.rdalyc.org/pdf/5521/552156380008.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2025.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. São Paulo: Editoria 34, 2022.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DIAS, R. O. Vida e resistência: formar professores pode ser produção de subjetividade? **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 415-426, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/pHqzmSS3Q3XPyrCQtDz77mk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024.

DIAS, R. O.; PELUSO, M. R.; BARBOSA, M. H. U. Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 224-237, 2013. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/41551/pdf_266. Acesso em: 20 maio 2024.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

LINS, C. P. A.; CAMPOS, D. Os modos de ser estar e os saberes fazeres da docência atravessados pelas “parcerias” público-privado na rede pública de ensino municipal do agreste de Pernambuco. **Debates em Educação**, Maceió, AL, v. 12, n. esp., p. 610-623, 2020. DOI 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp610-623. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/10123/pdf>. Acesso em: 13 jun. 2025.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: GUIRALDELLI JÚNIOR, P. *et al.* (org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir. **Caderno de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, set./fev. 1993. Disponível em: <https://www4.pucsp.br/nucleode-subjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpodevir>. Acesso em: 7 jun. 2025.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 1997.

SILVA, J. F.; LINS, C. P. A. Instrumentalização das práticas docentes via formação continuada de professores. **Ensino em Perspectiva**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-12. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6348/5684>. Acesso em: 11 jun. 2025.

SILVA, J. F.; LINS, C. P. A.; SANTOS, M. C. X. "Parcerias" público-privadas: algumas reflexões sobre docências que se movem na rede municipal de ensino de Caruaru-PE. **Educação em Debate**, Maceió, v. 15, n. 37, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15096/10680>. Acesso em: 13 jun. 2025.

STOLTZ, T; WEGER, U. O pensar vivenciado na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 31, n. 56, p. 67-83, jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/41444>. Acesso em: 7 jun. 2025.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

1) Vitor Gabriel Firmino

2) Carla Patrícia Acioli Lins

Contribuição	Autor 1	Autor 2
1. Conceituação	X	X
2. Curadoria de dados	X	X
3. Análise formal	X	X
4. Obtenção de financiamento	X	
5. Investigação	X	
6. Metodologia	X	
7. Administração do projeto	X	X
8. Recursos	X	X
9. Software	X	
10. Supervisão		X
11. Validação	X	X

12. Visualização	X	X
13. Redação (rascunho/original)	X	
14. Escrita (revisão e edição)	X	X

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo "O bordado manual e a invenção de outros sentidos possíveis à formação de professores".

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conjuntos de dados gerados e/ou analisados durante a pesquisa estão disponíveis em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/65736>

DECLARAÇÃO DE USO DE IA

A ferramenta de inteligência artificial (Manus AI) foi utilizada para auxiliar na revisão técnico-gramatical do texto e normalização de referências.

Revisado por:

Mirna Juliana Santos Fonseca

E-mail: mirnarevisora@gmail.com