

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

MARLI BRUN

BORDANDO CIDADANIA: PROJETOS DE CONHECIMENTO DE MULHERES NA
PRESERVAÇÃO CULTURAL DO *WANDSCHONER* EM IVOTI (2007-2013)

SÃO LEOPOLDO
2013

MARLI BRUN

BORDANDO CIDADANIA: PROJETOS DE CONHECIMENTO DE MULHERES NA
PRESERVAÇÃO CULTURAL DO *WANDSCHONER* EM IVOTI (2007 – 2013)

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Área de concentração:

Educação, Desenvolvimento e Tecnologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Edla Eggert

SÃO LEOPOLDO

2013

B894b Brun, Marli
Bordando cidadania: projetos de conhecimento de mulheres na preservação cultural do Wandschoner em Ivoti (2007 – 2013) / por Marli Brun. -- São Leopoldo, 2013.

198 f. : il. color. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2013.

Área de concentração: Educação, Desenvolvimento e Tecnologia.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Edla Eggert, Ciências Humanas.

1.Prática de ensino. 2.Mulheres – Educação. 3.Sociologia educacional. 4.Direito à educação. 5.Gestão do conhecimento 6.Artesãs – Ivoti (RS). 7.Bordado – Aspectos sociais – Ivoti (RS). I.Eggert, Edla. II.Título.

CDU 371.133
396.4
37.015.4
37.017.4

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

MARLI BRUN

BORDANDO CIDADANIA: PROJETOS DE CONHECIMENTO DE MULHERES NA
PRESERVAÇÃO CULTURAL DO *WANDSCHONER* EM IVOTI (2007 – 2013)

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Aprovado em 26/06/2013

BANCA EXAMINADORA

Edla Eggert – UNISINOS (orientadora)

Luciane Sgarbi Santos Grazziotin – UNISINOS

Telmo Adams – UNISINOS

Maria Clara Bueno Fischer - UFRGS

Elizeu Clementino de Souza - UNEB



Imagem: Profa. Dra. Edla Eggert
Bordadeira: Celita Holler
(avesso do bordado)

Às Bordadeiras-Mestras

AGRADECIMENTOS

À coordenação, professores/as, colegas da turma de doutorado de 2009 e às funcionárias da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS.

À orientadora, Professora Dra. Edla Eggert e ao grupo de pesquisa sobre os processos educativos no fazer artesanal no Rio Grande do Sul, pela parceria na trajetória.

À Banca de Qualificação e à Banca Avaliadora, pelo olhar rigoroso e respeitoso na leitura dos textos.

Ao Instituto de Educação Ivoti e ao Instituto Superior de Educação Ivoti, pelo apoio no desenvolvimento da pesquisa e, em específico, à comunidade escolar, atuante, direta e indiretamente, na realização e construção do Projeto Tecendo Memórias. Agradecimento especial à funcionária aposentada, Nelsi Hepp, pela contribuição direta na pesquisa.

À Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias, pela parceria no processo de pesquisa-formação e no desenvolvimento do Projeto Tecendo Memórias. Em especial, o agradecimento às bordadeiras-narradoras Celita Holler, Vera Regina Koch Schneider, Valesca Kreutz, Ilca Berta Kunz e Welida Raddatz Prätzel. O agradecimento também às amigas bordadeiras Rejane Krug, Maria Iria Führ, Iria Maria Linck e Loise Noemi Hoch.

À Jesuiten Mission na pessoa do diretor da instituição, P. Klaus Vähröder SJ, pela bolsa de estudos, e à Universidade do Vale do Rio dos Sinos na pessoa da gerente da Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Dra. Dorotea Frank Kersch, pelo apoio no encaminhamento da bolsa que viabilizou estudos, de setembro a dezembro de 2012, na Universidade Alice Salomon Hochschule de Berlim.

À Universidade Alice Salomon Hochschule de Berlim, em especial, Profa. Dra. Bettina Völter, pelo acolhimento e parceria no processo de formação.

À Fundação Paul Gerhardt de Berlim, pela disponibilização de moradia na Casa de Estudantes, em especial, à Irmã Siegrid Fellechner pelo acolhimento e amizade.

O agradecimento à Petra Walter, Wolfgang Scheidt, Cíntia Pedde, Prof. Dr. João Klug, Christa e Manfred Arend e Leandro Viana pelo apoio em “terra estrangeira”.

A David Vier e Josiane Richter pela correção ortográfica deste texto; a Cesar Souza Barbato pela tradução do resumo.

Aos amigos e amigas que colaboraram de uma ou de outra forma durante o tempo de estudos no curso de doutorado. Grata a Ruben Werner Goldmeyer, Edmar Galiza dos Santos, Lodi Uptmoor Pauly, Gisela Hass Spindler, Dirce Schöninger, Derti Jost Gomes, Rafael Philipsen Kriesang, Glória Sperling Trapp, Eliza Porowski Closs, Marli Fagundes, Roque Amadeu Kreutz e Janete Politowski.

Aos familiares, em especial, minha mãe Wanda Brun (Tornquist), meu pai Ivar Luiz Brun, meus irmãos Jair e Sérgio e minha irmã Liane e a seus familiares pelo apoio. O carinho e o agradecimento ao meus sogros, Wilfrido e Ivani Kriesang (Bresciani); a Volnei Kriesang e Carla Metz pelo carinho.

À minha filha Raquel, ao meu filho Vinícius e ao meu eterno companheiro, Vanderlei Kriesang, pela parceria nas travessias deste percurso.

RESUMO

Situada no campo das Ciências da Educação, esta pesquisa foi construída com o objetivo de introduzir o conceito *projeto de conhecimento* como categoria metodológica de reconstrução da práxis educativo-social da escola. Como origem de investigação, encontra-se a necessidade de avaliar e refletir as relações de gênero que permeiam o processo de produção e gestão do conhecimento pela escola. A base argumentativa está nas narrativas (auto)biográficas de bordadeiras (bordado de *Wandschoner* – panô de parede) e participantes do Projeto educativo-social Tecendo Memórias (2007-2013), a partir do qual se constitui a Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias, a qual também passa a fazer parte do universo pesquisado. O projeto Tecendo Memórias é desenvolvido pelo Instituto de Educação Ivoti e Instituto Superior de Educação Ivoti, instituições mantidas pela Associação Evangélica de Ensino. Referenciais da teoria feminista e da pesquisa-formação são os principais suportes do processo reflexivo-reconstrutivo da práxis educativo-social que retira da invisibilidade, saberes considerados, tradicionalmente, como tipicamente femininos. Em Josso, a categoria *projeto de conhecimento* refere-se ao interesse de conhecimento e de formação pessoal, visando a construção de um projeto de si auto-orientado. O conceito é aqui apresentado como categoria de reconstrução da práxis educativo-social da escola. A ampliação do conceito, tem como pressuposto a compreensão de que toda pessoa constrói, ao longo de sua existência, seu *projeto de conhecimento* pessoal, assim como todas as associações, grupos e instituições públicas e privadas têm seus projetos de conhecimento, construídos e reconstruídos, com maior ou menor consciência, pelas pessoas que as integram. A trajetória da construção teórica-metodológica desta pesquisa desembocou na compreensão de que a função social da escola, e, conseqüentemente, da universidade, é contribuir teórico-metodologicamente, para que toda pessoa tenha consciência do seu projeto conhecimento e de como, dialeticamente, ele se inter-relaciona, na práxis social, com projetos de conhecimento, individuais e coletivos.

Palavras-chave: Projeto de Conhecimento. Mulheres. Escola. Gestão do Conhecimento. Bordado.

ABSTRACT

Situated in the field of Sciences of Education, this research was constructed aiming to introduce the *project of knowledge* concept as a methodological category of reconstruction of social-educative praxis in school. As an investigative origin we find the need to evaluate and reflect upon the gender relations which permeates the process of progress and the management of knowledge through school. The argumentative basis is on the (self)biographic narratives of embroiderers (Wandschoner embroidery - wall cloth) and participants of the social-educative project Weaving Memories (2007-2013), from which constituted the Weaving Memories Embroiders Association, that is also part of the research.

The project Weaving Memories is developed by the Institute of Education Ivoti and the Institute of High Education Ivoti, institutions sponsored by the Evangelical Association of Teaching. References of the Feminist theory and of the formation-research are the main supports of the reconstructive-reflexive process of the social-educative praxis, which moves from invisibility a knowledge typically considered feminine. According to Josso, the category project of knowledge refers to the interest of knowledge and of personal formation, aiming the construction of a project of the self self-oriented. The concept is here introduced as a category of reconstruction of the social-educative praxis in school.

The amplification of this concept, has as its presupposition the understanding that every person builds, throughout its existence, its project of personal knowledge, just as in every associations, groups and public institutions, with more or less conscious, through the people who integrate them. The path of methodological-theoretical construction of this research culminated in the comprehension that the social function of school and, consequently, of University, is to contribute methodologically and theoretically, so that every person have conscious of its project of knowledge and how, dialectically, it interrelates, in the social praxis, with projects of knowledge, individual and collective.

Key words: Project of knowledge, women, school, Knowledge management, embroidery.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – O ARGUMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	9
1.1 DA MEMÓRIA À TECNOLOGIA: BORDAR A SI, BORDAR A ESCOLA.....	13
1.2 DA PESQUISA PARTICIPANTE À PESQUISA-FORMAÇÃO.....	19
1.3 O REFERENCIAL FEMINISTA NA RECONSTRUÇÃO DA PRÁXIS EDUCATIVO-SOCIAL DA ESCOLA.....	31
1.4 MÉTODO DE TRANSCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOCUMENTÁRIA.....	50
2 PROJETO DE CONHECIMENTO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO.....	58
2.1 BORDANDO A HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO.....	63
2.2 AS “RODAS DE BORDADO” COMO METODOLOGIA DE GESTÃO E DE FORMAÇÃO.....	69
2.3 OS PROJETOS SOCIAIS NO IEI/ISEI.....	75
2.3.1 Capacitação de Bordadeiras no Projeto Tecendo Memórias	80
2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROJETO INSTITUCIONAL.....	99
3 PROJETO DE CONHECIMENTO DA MESTRA DAS MESTRAS.....	105
3.1 TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DA BORDADEIRA-MESTRA.....	108
3.2 A BORDADEIRA, MESTRA DAS MESTRAS, NO PROJETO TECENDO MEMÓRIAS	122
3.3 O OFÍCIO DE BORDAR DE WANDSCHONER.....	129
3.5 O BORDADO NA METODOLOGIA DE PESQUISA-FORMAÇÃO.....	134
4. PROJETO DE CONHECIMENTO DA ASSOCIAÇÃO DE BORDADEIRAS TECENDO MEMÓRIAS.....	142
4.1 O CÂRATER RETROSPECTIVO DA ASSOCIAÇÃO DE BORDADEIRAS.....	145
4.1.1 A Narrativa Biográfica Singular-Plural da Associação das Bordadeiras.	146
4.2 O BORDADO PROSPECTIVO DA ASSOCIAÇÃO DAS BORDADEIRAS.....	158
4.2.1 De Costureira à Bordadeira	158
4.2.2 Uma Gaúcha Bordando Uma Escola Baiana.....	165
4.2.3 A Reciclagem da Vida no Bordado	171
4.3 LINHAS BORDADAS NO PROJETO DE CONHECIMENTO DA ASSOCIAÇÃO DAS BORDADEIRAS.....	177
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
REFERÊNCIAS.....	187

1 INTRODUÇÃO – O ARGUMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O processo de sistematização desta pesquisa, embora iniciado oficialmente em 2009, remonta ao ano de 2007, quando teve início, no Instituto de Educação Ivoti e no Instituto Superior de Educação Ivoti, o projeto de formação de bordadeiras, denominado Tecendo Memórias. O bordado artesanal, como parte da práxis educativo-social da escola, é um tema controvertido na história da educação brasileira.

Desde o século XIX, no Brasil, o movimento feminista questiona a visão androcêntrica (do grego *andrós*, genitivo singular de *anér*, homem, varão, marido, esposo) do currículo escolar em que as meninas eram educadas para atuar no universo da casa, do lar, e os meninos, no espaço público. Na época, a legislação brasileira dificultava o acesso das meninas à escola e, conseqüentemente, ao conhecimento científico. O currículo escolar valorizava a formação em técnicas manuais, compreendida como um conhecimento necessário para as mulheres, para que elas pudessem exercer com maior desenvoltura sua vocação “natural” como mães e donas de casa. Em 1938, a educadora Nísia Floresta criou, no Rio de Janeiro, uma escola para moças. Ela, ao invés de centralizar a formação nas “prendas domésticas” (bordado, costura), o currículo colocava como central o estudo de “latim, caligrafia, história, geografia, religião, matemática, português, francês, italiano, inglês, música, dança, piano, desenho e costura” (EGGERT, 2012, p. 438). Desse modo, já no início do século XVIII, o caráter androcêntrico da educação brasileira, que mantinha currículo distinto para meninos e meninas, era questionado por essa educadora brasileira. Entretanto, apesar da crítica de expoentes como Nísia, a educação no Brasil permanecia orientada por valores de gênero, dicotômicos.

Conforme Alessandra F. Martinez Schueler, em 1854, por meio do *Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte*¹ (Lei 1331 A, 17/02/1854), a educação era considerada um direito prioritário da população livre,

¹ Conforme Schueler, “Do ponto de vista da organização administrativa, o Ministério do Império era o órgão responsável pela administração do ensino primário e secundário na Corte, além do superior em todo o país. De acordo com o Ato Adicional de 1834, os níveis primário e secundário ficaram a cargo das Províncias, o que deixou nas mãos das autoridades locais a ingerência da educação pública. No entanto, a despeito da descentralização do ensino, as medidas e a legislação implementadas na Corte funcionavam como modelos para as demais administrações imperiais” (SCHUELER, 1999, s.p.).

masculina, ficando excluídos escravos de ambos os sexos e meninas pobres. Meninos e meninas livres estudavam em espaços diferenciados, seguindo currículo distinto.

O currículo relativo às aulas de meninas estabelecia limites no ensino de álgebra, geometria, gramática, história e geografia pátrias. Para as meninas, a doutrina cristã, a leitura, a escrita e o cálculo elementar seriam ensinamentos suficientes, acrescidos das aulas de agulha, bordados e costura. A formação da mulher visando a vida doméstica, em detrimento da vida pública, reservada aos homens, era o ideal da instrução primária feminina. Preocupações com a educação secundária, mormente objetivando criar a carreira do magistério feminino, surgiram com maior frequência a partir de 1870 (SCHUELER, 1999, s.p.)

O século XX é marcado por um intenso processo de industrialização que provocou mudanças sociais, econômicas, políticas, culturais, ambientais, religiosas, que reconfiguram a dimensão cultural do ser humano. Em meio à política de industrialização, os saberes artesanais aos poucos foram excluídos da escola e o acesso à educação foi gradativamente universalizado. Embora a afirmação dos direitos humanos e, especificamente, a compreensão de que homens e mulheres têm direitos iguais, seja uma construção progressiva na história brasileira, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é o marco legal que assegura a equidade de gênero no país. Como os saberes artesanais femininos eram parte de uma formação desenvolvida na perspectiva da dicotomia de gênero, o reencontro da escola com a Formação em Técnica de Bordado não deve aqui ser compreendido como um retrocesso às conquistas dos direitos das mulheres na sociedade, nem tampouco reintroduzir a dicotomia de gênero na formação educativa. A inserção de saberes e práticas considerados como tipicamente femininos na práxis da escola vem acompanhada da reflexão sobre a práxis educativo-social da escola, no intuito de reconhecer esses saberes na criação histórico-cultural da humanidade.

A proposta educativa de capacitação em bordado artesanal, denominada Tecendo Memórias, pelo IEI/ISEI, representa o acolhimento das necessidades da comunidade, considerando-se, fundamentalmente, três aspectos: (a) apesar dos diversos avanços tecnológicos, mulheres continuaram com a prática artesanal, especialmente de *ponto cruz*, *crochê*, *tricô*, como parte de sua produção cultural em

meio aos afazeres domésticos do cotidiano; (b) o ofício de bordar *panôs de parede*², típico da comunidade teuto e ítalo-brasileira, foi desaparecendo gradativamente, impedindo que as novas gerações se apropriassem do conhecimento técnico-artístico de suas antepassadas; (c) a realização, em 2004, de ações de preservação cultural do *Wandschoner*, protagonizadas pelo Grupo de Terceira Idade Amizade e pelo Departamento de Cultura e de Assistência Social do município de Ivoti.

Entendo que uma das maneiras de avaliar a retomada do bordado como parte da práxis educativo-social da escola é dar visibilidade às trajetórias (auto)formadoras de bordadeiras que integram o Tecendo Memórias. Com este horizonte, construo o percurso desta pesquisa, mediado pela pergunta: Como as trajetórias de bordadeiras podem contribuir na reflexão sobre a práxis educativo-social da escola?

A palavra bordadeira, no contexto da pergunta orientadora, é usada com diferentes significados. Por um lado, refere-se às pessoas que detêm o conhecimento do ofício de bordar. Por outro, quer representar pessoas e instituições que atuam no desenvolvimento do Projeto Tecendo Memórias e em práticas a ele associadas. Mas, também, de certa forma, me representa a mim mesma como *bordadeira* do meu *projeto de conhecimento*, na medida em que, nesta pesquisa, vou *bordando*³ a minha própria trajetória de conhecimento. Para realizar a escolha das protagonistas para “bordar” a reflexão sobre a práxis educativo-social da escola, parti de outra pergunta: De que modo este estudo pode dar visibilidade ao desenvolvimento da práxis bordada *da escola, pela escola, na escola e a partir da escola*?

Entendo que, para dar visibilidade à práxis *da escola*, num primeiro momento, é necessário apresentar o referencial teórico-metodológico usado no processo de pesquisa. Por isso, no primeiro capítulo, apresento a trajetória teórico-metodológica de quem pesquisa. Considerando que a práxis educativo-social é desenvolvida *pela* instituição de ensino, no capítulo seguinte reconstruo a trajetória bordada *pela escola*. Partindo do pressuposto de que o bordado *na escola* é protagonizado principalmente pela bordadeira-*mestra*, no terceiro capítulo apresento a narrativa transcrita⁴ desta bordadeira, dando visibilidade ao seu processo de formação, de trabalho e ao seu conhecimento técnico-cultural. Tendo em vista que a práxis

² As palavras *Wandschoner* (pano de proteção de parede), pano de parede e panô de parede são utilizadas como sinônimos.

³ O verbo bordar, além de ser referido aqui com seu significado literal, é utilizado no sentido metafórico, expressando a autoria humana na produção da existência individual e coletiva.

⁴ No item 1.4, apresento a definição do conceito de narrativa transcrita.

bordada *da escola, na escola e pela escola* é compartilhada publicamente, *a partir da escola*, pela Associação de Bordadeiras Tecendo Memórias, de Ivoti, apresento, no quarto capítulo, a práxis desse grupo. Nas considerações finais, apresento reflexões sobre a relação entre os projetos de conhecimentos de bordadeiras e a práxis educativo-social da escola.

Tenho como objetivo principal nesta investigação, introduzir o conceito *projeto de conhecimento* como uma categoria metodológica de reconstrução da práxis educativo-social da escola, tendo como base argumentativa as narrativas (auto)formadoras de bordadeiras, protagonistas do Projeto Tecendo Memórias. Assim, ao introduzir esse conceito, busco contribuir na construção de referenciais teórico-metodológicos que possibilitem a avaliação pessoal e institucional da gestão do conhecimento na escola.

De uma forma mais específica, pretendo:

a) contribuir na construção da fundamentação teórico-metodológica para introduzir a categoria *projeto de conhecimento* como metodologia de reconstrução da práxis social da escola, mediado pela pesquisa-formação, com vista a uma educação emancipadora de mulheres e homens;

b) sistematizar a trajetória de formação da instituição desenvolvedora do Projeto Tecendo Memórias, com ênfase em bordado (técnicas manuais);

c) perceber e refletir relações entre projetos de conhecimento institucional e projetos de conhecimento pessoal;

d) visibilizar, nas narrativas de história de vida e formação, a autoria humana na produção do conhecimento e, conseqüentemente, de projetos de conhecimento, como fundamento para uma cidadania emancipadora;

e) reconstruir a práxis social da Associação de Bordadeiras Tecendo Memórias, de Ivoti, por meio de narrativas (auto)formadoras, de pesquisa bibliográfica e do bordado como expressão do *projeto de conhecimento*.

A reconstrução do bordado da práxis educativo-social constitui-se em horizonte reflexivo a partir do qual a escola repensa, de forma retrospectiva e prospectiva, seus referenciais teórico-metodológicos na produção do conhecimento.

1.1 DA MEMÓRIA À TECNOLOGIA: BORDAR A SI, BORDAR A ESCOLA

Um das minhas funções, como coordenadora de projetos sociais⁵ e gerente de ação social da instituição de ensino, é realizar a sistematização de Práticas Sociais⁶ por ela desenvolvidas. Este processo envolve a elaboração do relatório social da instituição, elaboração, desenvolvimento e construção de relatório de projetos sociais e, de forma pontual, co-produção do documentário sobre os 10 anos de projetos de inclusão social na instituição, edição e produção da revista do Projeto Cultivando as Flores da Adolescência. Conforme Milani (2005, p. 11), sistematizar “é construir a memória de uma experiência de desenvolvimento local, divulgar saberes relacionados a práticas (...), estimular o intercâmbio e a confrontação de ideias, bem como contribuir para reconstituir visões integradas dos processos de intervenção social”. Memória, aqui, é compreendida como

[...] um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, p. 214).

No contexto teuto-brasileiro, preservar o modo de fazer *Wandschoner* é um modo de significar e ressignificar a memória, valorizando o trabalho, o conhecimento, a educação e os valores das mulheres e da comunidade. Segundo Ingrid Margareta Tornquist,

Em muitas casas coloniais teuto-brasileiras tinha até pouco tempo atrás panos de parede bordados que ficavam pendurados na cozinha ou na sala de estar ou por cima da cama no quarto de dormir. Também essa tradição foi trazida pelos imigrantes. É admirável que a dona de casa tenha encontrado tempo para bordá-los, tendo em vista o acúmulo do trabalho. Muitas vezes as mulheres bordaram esses panos enquanto solteiras como parte do seu enxoval ou eram dados como presente de casamento ou quando se mudava para uma casa nova (1999, p.3)

A própria referência ao nome *Wandschoner* indica sua relação com descendentes de alemães de uma determinada região da Alemanha, em que predomina um dialeto específico (*Hunsrück*). Segundo Tornquist (2008), o termo *Wandschoner* aparece no dicionário *Grimm, do século XVIII*, com a seguinte

⁵ Neste trabalho, reconheço os projetos sociais como projetos educativo-sociais.

⁶ O livro *Educação Ambiental na Primeira Infância*, organizado por Marli Brun, Soeli Presser e Vera Kern Hoffmann, foi publicado, em 2012, pela Editora Sinodal, visando compartilhar uma experiência inédita de educação ambiental, realizada com crianças de 0 a 5 anos no Projeto Abelha Jataí, um Instrumento de Educação Ambiental.

descrição: *‘pedaço de tecido pregado à parede atrás da pia como proteção contra gotas de água’*. Embora em Ivoti se use o termo *Wandschoner*, Tornquist, no entanto, afirma que prefere usar o termo “*Wandsprüche*” (provérbio de parede bordado) para designar os panos de parede bordados:

Considero esses “*Wandsprüche*” muito significativos como espelho e guia de orientação para a mentalidade teuto-brasileira. De um lado eles refletem as normas e os valores assumidos do grupo étnico e, de outro, transmitem ao mesmo tempo esses valores para a geração mais nova. Por isso os chamo “espelho e guia de orientação” (TORNQUIST, 2008, p. 2)

Ao enfatizar o valor dos panos de parede como “palavra da mulher”, a autora leva em conta sua participação no processo imigratório. Filha de família sueca, Tornquist veio morar no Brasil devido ao casamento com um brasileiro, que também era descendente de suecos. Durante o processo imigratório, o governo de seu país, percebendo que nem todas as promessas de benefícios, feitas às famílias imigrantes, eram cumpridas pelo governo brasileiro, difundiu campanha para que as famílias permanecessem em sua terra natal. Esse argumento corroborava para a manutenção da força de trabalho em seu próprio país, imprescindível à manutenção de sua soberania e ao desenvolvimento nacional. Segundo Ingrid Margareta Tornquist⁷,

Existem panos bordados em muitos países, não só entre os descendentes de imigrantes aqui no Brasil. Constata-se até um renovado interesse por eles. Ao que parece, as pessoas gostam de guiar suas vidas por esse tipo de dizeres e sentenças curtas e rimadas. Também na minha terra natal, a Suécia, encontrei esse interesse. Lá foi publicado um livro com o título *Panos bordados de século a século*. Nesse livro, ricamente ilustrado, é contada a história dos panos bordados durante todo o século 20, de 1900 até o ano de 2000. [...] No começo do século passado, a emigração da Suécia para as Américas representava um perigo para o país. Então nos panos foram bordados paisagens tipicamente suecas, com casinhas vermelhas, florestas frondosas, lagoas românticas e mensagens de patriotismo: *Fique na tua terra natal!* (1998, p.5).

No século XIX, quando famílias saíram da Europa em direção ao Brasil, trouxeram na bagagem algumas ferramentas, sementes, livros (Hinário, Bíblia), panos de parede e mantimentos que ajudariam a começar uma nova história em terra brasileiras⁸. Nessa perspectiva, há uma interdependência de temporalidade e

⁷ Palestra realizada no dia 20 de agosto de 2008, no Instituto Superior de Educação Ivoti (texto manuscrito), da qual participaram alunas e alunos do curso graduação em pedagogia, bordadeiras, professores e lideranças da comunidade local.

⁸ Outras etnias foram trazidas por meio das companhias públicas e privadas de imigração, entre elas, a italiana. Os panos de parede também foram trazidos ao Brasil pelas famílias imigrantes italianas.

espacialidade. Na categoria tempo, o presente, o passado e o futuro estão interligados. Na categoria espaço, a distância é, simultaneamente, o espaço que separa os povos, que os aproximam e os projetam para um novo lugar.

Entre o Brasil e a Alemanha, o oceano representa as barreiras que separam geograficamente famílias, povos e as diferentes trajetórias percorridas por quem veio e por quem vai. A memória pode ser compreendida como a categoria que interliga, no tempo e no espaço, a experiência singular-plural transnacional dos povos e nos remete à reflexão sobre nossas trajetórias, travessias e *romagens*⁹.

A memória nos provoca e, às vezes, nos desloca com o que ela¹⁰ evoca. Memória que evoca o ofício de bordar *Wandschoner* como parte do patrimônio imaterial teuto-brasileiro. Na Unesco, na Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (2003), define como Patrimônio Cultural Imaterial "as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados". E, ainda: "que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural". O Decreto Presidencial 3.551 de 04 de agosto de 2000, instituiu, no Brasil, o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial como parte do patrimônio cultural brasileiro. Conforme artigo 1, parágrafo 1, existem diferentes formas de registro do patrimônio imaterial: saberes, celebrações, formas de expressão, lugares. Entendo que, em caso de solicitação de registro junto ao IPHAN, os panôs de parede enquadram-se

Com apoio da Lei de Incentivo à cultura, foi realizado no município de Antônio Prado, Rio Grande do Sul, o Projeto Bordando Sonhos, cujo relatório deu origem à obra com o mesmo nome, organizado por Neusa Maria Roveda Stimamiglio e Fernando Roveda, publicada em 2010. A obra apresenta a narrativa de vida de mulheres italianas, que além de trabalhar para o sustento da família, mantinham a tradição de bordar panos de parede, toalhas, guardanapos, que, no meu entender, pode ser compreendido como um processo de auto-formação, cujo trabalho (bordar), pelo seu valor econômico, deve ser considerado parte do sustento da família. Nos panos de parede, bordavam especialmente frases relacionadas à alimentação, à religiosidade e também frases motivacionais que ajudam na superação das dificuldades cotidianas. O Projeto, Bordando Sonhos (STIMAMIGLIO; ROVEDA, 2010, p. 7-9), além de possibilitar o registro da memória histórico-afetiva das mulheres bordadeiras italianas de Antônio Prado, viabilizou a construção de um acervo com fotografias e catálogo de panos de parede, confeccionados pelas mulheres entrevistadas. Estudos semelhantes são realizados na Colônia Italiana do Rio Grande do Sul pela pesquisadora Cleci Eulália Fávaro (2010; 2011).

⁹ Romagem, por definição, é uma peregrinação, uma viagem por algum caminho, um período, um espaço do tempo. Gosto deste termo, porque produz a ideia de dinamicidade, de percursos que continuam, de algo que não é estanque. Assim é a memória: ela se transforma no percurso do tempo, será outra, passados alguns dias, alguns anos. Desse modo, quando lembramos fatos pretéritos, o percurso do tempo, em nossas recordações, os transformou (GRAZZIOTIN, 2012, p. 239).

¹⁰ A expressão singular-plural é usada por Josso para fazer referência à abordagem da existencialidade como "uma trama totalmente original – porque singular – no seio de uma humanidade partilhada (JOSSO, 2007, p. 420).

no Livro de Registro dos Saberes, onde serão inscritos conhecimentos e modos de fazer, enraizados no cotidiano das comunidades (art. 1º, parágrafo 1º, inciso 1º) e no Livro de Registro das Formas de Expressão, onde serão inscritas as manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas (art. 1º, parágrafo 1º, inciso 3º). Entretanto, compete ao IPHAN a definição sobre em qual Livro de Registro poderá ser inscrito o bordado de *Wandschoner*. O modo de fazer os panos de parede e outros artefatos supunha que a bordadeira tivesse conhecimento técnico-artístico de fazer ou copiar os riscos, transpassá-los para o tecido, saber fazer os pontos, escolher as linhas, as cores. Esse ofício, realizado em casa e nas rodas de bordado, denomina-se, em língua alemã, *Stickkränzchen*¹¹.

Quem fala a língua alemã sabe o que é *Stickkränzchen* (Rodinhas de bordado). Um grupo de senhoras se reúne uma vez por semana, normalmente em lugar fixo (templo, sociedade¹², casas), para bordar, fazer tricô, trocar receitas e experiências. Nesses encontros, há uma troca de saberes, em que uma ensina para a outra o que sabe. Muitos dos produtos confeccionados pelo grupo são vendidos e revertidos para algum trabalho social, diaconal. Outros são destinados para uso próprio ou doados como presentes. Dentro desse espírito, teve início a Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias de Ivoti (SCHNEIDER, 2012, s.p.).

Entre as práticas associadas ao bordado dos panôs de parede está a confecção de uma forma de acabamento, denominada *bainha aberta*. Para fazer os bordados, o principal instrumento usado é a agulha. Quase invisível na bagagem, a agulha servia tanto para costurar como para bordar. Tanto para um quanto para outro, faz-se necessário possuir o conhecimento técnico e a habilidade prática no manuseio da agulha. Para Álvaro Vieira Pinto,

A técnica, de qualquer tipo, constitui uma propriedade inerente à ação humana sobre o mundo e exprime por essência a qualidade do homem (sic) como o ser vivo único em todo processo biológico que se apodera subjetivamente das conexões lógicas existentes entre os corpos e os fatos da realidade e as transfere, por invenção e construção, para outros corpos, as máquinas, graças aos quais vai alterar a natureza com uma capacidade de ação imensamente superior à que caberia aos seus instrumentos inatos aos membros de que é dotado (PINTO, 2005, p. 136-137).

Se para costurar e bordar artesanalmente era preciso saber fazer os pontos e manejar a agulha, com a invenção da máquina, se fez necessário apropriar-se da

¹¹ Na língua alemã, *Brautkranz* quer dizer coroa nupcial; *Sargkranz*, coroa de (flores) caixão; *Blumenkranz*, coroa de flores.

¹² No contexto teuto e ítalo brasileiro, o termo sociedade é também usado para referir-se à sede de clubes recreativos.

lógica humana embutida na máquina de costura quanto à sua terminalidade¹³. Neste sentido, cada geração participa de uma maneira singular, embora não linear, no processo de produção do conhecimento. Com a invenção da máquina algumas ações, que antes eram realizadas manualmente, passam a ser reproduzidas de forma mecânica. Os estudos coordenados por Marília Gomes Carvalho indicam que a produção de instrumentos, as inovações tecnológicas são parte do processo de humanização do ser humano.

O processo de humanização por si só já traz a produção de instrumentos que viabilizam o trabalho por meio de um conhecimento que pode ser considerado tecnológico, pois implica na solução de desafios permanentemente enfrentados pelo grupo. Assim, a tecnologia perpassa todas as formações sociais porque, na produção das condições materiais de vida, necessárias a qualquer sociedade, é imprescindível a criação, apropriação e manipulação de técnicas que carregam em si elementos culturais, políticos, religiosos e econômicos, constituintes da concretude da existência social. Deste ponto de vista, tecnologia está intrinsecamente presente tanto numa enxada quanto num computador (CARVALHO; FEITOSA; ARAÚJO, s.d., s.p.).

Em sua existência, o ser humano, como ser cultural, trabalha na criação de soluções para os desafios cotidianos, suprimindo necessidades e desejos que lhe são inerentes. A criação, apropriação e manipulação de instrumentos e máquinas estão associadas às condições econômicas, sociais, ambientais, culturais, religiosas e políticas da população. Numa época em que se valoriza o conhecimento artesanal (uso da agulha), a máquina pode ser substituída pela agulha de mão. Entretanto, em termos financeiros, a experiência das bordadeiras tem demonstrado que o valor do produto normalmente não cobre o custo do trabalho artesanal. A produção em escala industrial também não é sinônimo de garantia de melhor qualidade de vida, tanto a quem o produz quanto a quem o adquire (consome). A Revolução Industrial traz consigo mudanças significativas para a economia brasileira. Segundo Dagnino (2004, p. 189 e 190), a tecnologia convencional presente na lógica industrial brasileira ajuda a produzir e legitimar os processos de exclusão social. A tecnologia quando controlada por grandes empresas transnacionais voltadas para a maximização do lucro, diminuição da mão de obra, acumulação do capital; gera a desigualdade econômico-social, a fragmentação do conhecimento e a destruição ambiental. Embora esta tecnologia (convencional) prevaleça no modo de produção

¹³Não cabe ao usuário da máquina apropriar-se de toda a sua lógica utilizada na sua construção, mas, sim, daquilo que ela é capaz de produzir.

capitalista neoliberal, diferentes movimentos atuam na construção de alternativas que sejam desvinculadas do controle das empresas privadas e, conseqüentemente, mais adequadas à inclusão social (IS). As tecnologias sociais (conceito ainda em construção) são alternativas mais coerentes com projetos econômicos, fundados no princípio da justiça social. Em relação às tecnologias sociais, Dagnino afirma que as universidades e os centros de pesquisa responsáveis pela geração de conhecimento científico e tecnológico, “parecem não estar ainda plenamente capacitadas para desenvolver uma tecnologia capaz de viabilizar a IS e tornar autossustentáveis os empreendimentos autogestionários que ela deverá alavancar”. (DAGNINO, 2010, p. 54)

O estudo das tecnologias aponta para diferentes concepções tecnológicas presentes na história da humanidade, como é o caso da tecnologia convencional e tecnologia social já mencionadas. Ao referir-se às *tecnologias apropriada*¹⁴, Dagnino apresenta o exemplo do uso estratégico da tecnologia que ocorreu na Índia, no início do século XIX. No período de 1924 a 1927, para resistir ao domínio britânico, Ghandi e os demais reformadores criaram um programa de democratização e difusão de tecnologia, com o objetivo de fortalecer a consciência política do povo, sua autodeterminação e a renovação da indústria nativa hindu. O objetivo era popularizar a “fiação manual realizada em uma roca de fiar reconhecida como o primeiro equipamento tecnologicamente apropriado, a Charkha (DAGNINO; BRANDÃO; NOVAES, 2004, p. 19). Com a disponibilização da roca de fiar, o povo indiano, além da produção material, integra a tecnologia com a possibilidade de uma nova produção de sua própria existência social. Dessa forma, produzem coletivamente o tecido e as vestimentas necessárias ao uso cotidiano, rompendo com um processo de dependência externa que prevalecia nas comunidades.

Se em Gandhi a tecnologia está associada à sabedoria do povo Hindu, representada pela *Charkha*, em Marie-Christine Josso (2004, p. 20), o conceito de *autopoiésis* (produzir a si mesmo), no meu entender, está vinculado às tecnologias educativas que possibilitam ao ser humano ampliar, pedagogicamente, seu processo de auto-conhecimento. Aqui, neste processo de pesquisa, a metodologia de pesquisa-formação desenvolvida nos seminários por Josso(1.2), é compreendida

¹⁴ Tem origem na “tecnologia intermediária” de Schumacher, cuja terminologia designa “uma tecnologia que, em função do seu baixo custo de capital, pequena escala, simplicidade e respeito à dimensão ambiental, seria mais adequada para os países pobres” (DAGNINO, 2004, p. 20).

como uma tecnologia educativo-social de construção dos seus projetos de conhecimento.

1.2 DA PESQUISA PARTICIPANTE À PESQUISA-FORMAÇÃO

De 2007 a 2012, trabalhei na coordenação¹⁵ do Projeto Tecendo Memórias, com o compromisso ético-político de possibilitar que eu própria, as bordadeiras¹⁶ e demais participantes do processo de formação se reconhecessem como autoras, autores de sua história. O meu engajamento teve, entre outros, o propósito de contribuir para tornar o projeto Tecendo Memórias uma experiência de formação pedagógica capaz de redimensionar, na perspectiva de gênero, o bordado como um saber cultural da humanidade. Nas diferentes edições do projeto atuo no redimensionamento pedagógico visando a superação da dicotomia de gênero que dá sustentabilidade à inferiorização ôntica da mulher. Carlos Rodrigues Brandão, ao referir-se à pesquisa-participante, afirma que:

A participação não envolve uma atitude do cientista para conhecer melhor a cultura que pesquisa. Ela determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir (1985, p. 12).

Nesta perspectiva, compreendo o meu engajamento na proposta como “pesquisa-participante”. Ou seja, a minha participação, como gestora do projeto, define-se, entre outros, pela intencionalidade político-pedagógica de redimensionamento das relações de gênero na gestão do conhecimento nos processos educativos-sociais. Essa intencionalidade se afirma na necessidade humana de se compreender a educação como prática da liberdade. No momento em que se realiza o diálogo entre quem é responsável institucionalmente pela gestão do conhecimento e os demais participantes da práxis social, independente de quem o

¹⁵ Em 2011, o trabalho de coordenação do Tecendo Memórias foi compartilhado com a professora Débora Regina Nunes.

¹⁶ Tecendo Memórias é um projeto aberto à homens e mulheres. Entretanto, tendo em vista que o bordado é considerado um saber tipicamente feminino, alguns homens participam de alguns movimentos vinculados ao projeto: aulas de informática, narração de lembranças relacionadas aos panos de parede presentes na história de suas famílias, contribuindo na confecção das peças (desenho) e transporte das bordadeiras para feiras e eventos. A participação dos homens também ocorre de forma indireta (em suas casas), incentivando, impedindo ou desestimulando a participação da mulher no projeto ou em eventos decorrentes. A experiência tem mostrado que, à medida que os homens compreendem a importância da participação da mulher no projeto, ampliam sua contribuição na proposta.

inicia, é, numa perspectiva freiriana, o momento inaugural da “educação como prática da liberdade” (FREIRE, p.42). Quem participa da práxis social, por um lado, subordina seu próprio projeto ao projeto do grupo. Por outro, tem autonomia para questionar métodos, técnicas, regras, intencionalidades e objetivos, que envolvem a construção e desenvolvimento coletivo do projeto.

O processo de participação dialógica envolve o compromisso com os objetivos estabelecidos com o grupo. Na caminhada com o Projeto Tecendo Memórias, a minha participação foi experienciada como sinônimo de parceria. Esta Defino-a a partir do objetivo mais amplo do projeto que é valorizar o conhecimento técnico-artístico das mulheres e, conseqüentemente, as próprias mulheres, simbolizada pelo bordado dos *Wandschoner*. Mas não é apenas o bordado dos panôs de parede que nos move simbolicamente no cotidiano do projeto. O bordado de cada mulher e, especificamente, o bordado da vida de cada participante é o que nos interessa prioritariamente. O acolhimento e o bem-estar de cada participante nos grupos é parte do nosso objetivo comum. O acompanhamento direto das atividades e as avaliações realizadas em reuniões são definidoras dos passos posteriores realizados em conjunto com os grupos de bordadeiras e com os professores/as que assessoravam as diferentes áreas do conhecimento que compunham o projeto social.

Conforme Edla Eggert, a pesquisa participante e a pesquisa feminista aproximam epistemologicamente o conhecimento científico e o conhecimento popular à medida que a pesquisadora segue o caminho das *margens*, deixando o *asfalto* e seguindo pela *estrada de chão*, coberta “com grossas camadas de pedras e poeira ou lama que há nos velhos caminhos de roça (EGGERT, 2003, p. 130)”. Neste encontro epistemológico que se dá na materialidade da vida, quebra-se a dicotomia entre conhecimento científico e conhecimento popular. O encontro supõe partilha e construção conjunta de métodos, técnicas, saberes. As narrativas que compõem esta pesquisa estão impregnadas de saberes do asfalto e da estrada de chão, comunitariamente construídos no Tecendo Memórias e na trajetória singular-plural¹⁷ por cada uma das bordadeiras.

Nesse caminhar, que envolveu o compromisso com a construção conjunta do conhecimento, tanto no projeto educativo-social quanto no processo de pesquisa,

¹⁷ A expressão singular-plural é usada por Josso para fazer referência à abordagem da existencialidade como “uma trama totalmente original – porque singular – no seio de uma humanidade partilhada (JOSSO, 2007, p. 420).

me aproximo da pesquisa-formação de Marie-Christine Josso. Num primeiro momento, sinto-me desafiada a reconstruir meu *projeto de conhecimento* e, simultaneamente, aprofundar os estudos sobre o método de pesquisa-formação, mediado pela abordagem biográfica em História de Vida. Dessa forma, me aproximo do conceito de *projeto de conhecimento* e adoto-o como categoria metodológica de reconstrução da práxis educativo-social da escola.

Entre os pesquisadores que participam do diálogo com Josso (2004, p. 20-21), em sua abertura para a reabilitação progressiva do sujeito e do ator e no seu compromisso com a abordagem biográfica da formação do sujeito, destacam-se: Bertalanffy (1972) que, por meio da Teoria dos Sistemas, reintroduziu, mediado pelo conceito de *autopoíesis*, a abertura e a indeterminação da individualidade humana; Gregory Bateson (1980) e a Escola de Palo Alto, do campo de antropologia, que introduziu a ideia de “compreensão de realidades como interpretação construída por meio das interações concretas”; Crozier e Friedberg (1977) no campo da sociologia; Carl Rogers, Bernard Honoré do campo da psicologia e educação; Paulo Freire, do campo da educação; Edgar Morin, com a obra *O Método*; Gaston Pineau e Marie-Michèle, com a obra *Produire sa vie* (Produzir sua Vida), indicando o caminho da autoformação; Pierre Dominicé, Mathias Finger, que, junto com Josso, trabalhavam na constituição de “um novo horizonte teórico no campo da educação de adultos, que valorizasse uma formação centrada no sujeito aprendente, utilizando uma metodologia de pesquisa-formação articulada com as histórias de vida” (JOSSO, 2004, p. 21-22). No Brasil e em diferentes partes do mundo, agregam-se pesquisadores aos quais podemos vincular a compreensão biográfica da formação e da auto(formação). Conforme Elizeu Clementino de Souza, a partir dos anos 80 e 90 do século passado, começam a se consolidar no Brasil pesquisas no campo dos saberes docentes abordando o tema identidade, história de vida, profissionalização, desenvolvimento pessoal e profissional. A partir da década de 90,

emergem pesquisas sobre formação de professores que abordam as histórias de vida, tematizando sobre a memória, as representações sobre profissão, os ciclos de vida, o trabalho com a autobiografia ou as narrativas de professores em exercício, em final de carreira ou em formação. Essa perspectiva de pesquisa vincula-se ao movimento internacional de formação ao longo da vida, que toma a experiência do sujeito a adulto como fonte de conhecimento e de formação, denominada de ‘abordagem experiencial’(SOUZA, 2007, p. 4-5).

Maria da Conceição Passeggi, Paula Perin Vicentini e Elizeu Clementino de Souza apresentam o panorama da pesquisa autobiográfica ao escreverem sobre os eixos teórico-metodológicos que orientam o projeto de cooperação acadêmica “Pesquisa (auto)biográfica: docência, formação e profissionalização”, envolvendo a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade de São Paulo (USP). O intuito dos pesquisadores é apresentar “o panorama da pesquisa (auto)biográfica no qual se situam as atividades de pesquisa, docência e formação na pós-graduação” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 369). Estes autores percebem que a partir do ano de 2000 começa-se a adotar a denominação Pesquisa Auto-Biográfica nas diferentes edições do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA). A Pesquisa Auto-Biográfica é realizada com o objetivo de

estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização. (idem, p. 371)

Maria Stephanou (2008, p. 19-54) realizou estudos relacionados à formação docente, com base em levantamento de resumos de dissertações e teses de Educação, publicados no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Para realizar a busca em dissertações e teses, publicadas entre 1997 e 2006, a pesquisadora usou como descritores as palavras autobiografia e biografia.. Em sua investigação, Stephanou percebeu que houve um aumento relevante (de 10% em 2001 para 20,66% em 2006) de narrativas biográficas e (auto)biográficas produzidas nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil. O panorama nacional aponta que 39 universidades (estatais e privadas) são responsáveis pelo desenvolvimento de pesquisas biográficas e auto-biográficas brasileiras.

A narração autobiográfica e biográfica envolvendo a escrita de si, “é considerada como um dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, não-formal e informal (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371). A narrativa (auto)biográfica provoca o encontro e reencontro das bordadeiras consigo mesmas, mediado pela categoria *projeto de conhecimento*.

O conceito de *projeto de conhecimento* torna-se parte do aporte teórico-metodológico de Josso à medida que ela constata que parte dos alunos

ingressantes da universidade não possuem uma determinação pessoal que os ajude a relacionar as atividades do curso com seus objetivos pessoais de formação. Essa falta de interligação produz a “ausência do sujeito” em sala de aula (2010, p. 27). No entendimento da autora, a percepção do sujeito como centro da sua formação é resultante de uma mudança de paradigma que ocorreu a partir do final dos anos 70 do século XX, quebrando a hegemonia de concepções de causalidade deterministas que serviam de referência na interpretação da realidade.

A autora compreende seu processo de doutoramento como uma *prática social* (*idem*, p. 25) que lhe possibilita o balanço e a transformação de seu *projeto de conhecimento*, o aprimoramento de seu processo de autonomização intelectual e de responsabilização prospectiva de produção do conhecimento, o redimensionamento formal de suas condições pecuniárias e o aprimoramento de suas competências dialógicas sobre as perspectivas de ação.

A imperiosa necessidade de independência de espírito e de autonomia, que baliza a leitura que faço da minha história, encontrou-se presa nas malhas de um paradoxo. Para preservar a minha independência intelectual e não apenas institucional e profissional, era-me necessário prestar vassalagem à comunidade científica e à instituição universitária. Era preciso igualmente conciliar a necessidade de independência e a noção de serviço, inerentes a uma prática de ensino e de pesquisa na universidade. A busca de conhecimento 'para mim' definia-se nesta pesquisa, que tinha um formato social (a tese de doutoramento), por meio da exigência da partilha, do reconhecimento dos outros e da construção (JOSSO, 2004, p. 249).

O processo de autonomização intelectual pressupunha a submissão do próprio projeto à comunidade científica, e a independência estava associada à prestação de serviço na prática do ensino e pesquisa. A perspectiva dialética pode ser visualizada na narrativa de seu processo de produção de conhecimento, construído em forma de tese e de seminário de formação de adultos. Em ambas as situações, Josso atua como sujeito da pesquisa-formação. No seminário de pesquisa-formação, exerce também a função de assessora. Pela relevância metodológica desses seminários como modalidade pesquisa-formação, apresento a síntese da proposta de formação de adultos, elaborada pela própria autora.

Após um período de apresentação do tema da reflexão biográfica, os participantes são convidados a expor ao grupo o interesse que tal reflexão tem para eles, a fim de começarem a formular um *projeto de conhecimento*. Vem a seguir uma fase de escuta dos narradores, organizados em grupos de três ou quatro, conforme o número total de participantes. Cada um dispõe de duas horas para apresentar as

experiências de seu percurso de vida que ele considera formadoras e fundadoras, explicitando sempre em que exatamente cada uma delas foi formadora ou fundadora. Durante essas duas horas, os participantes interrogam o narrador para lhe pedir esclarecimentos sobre as situações e os acontecimentos narrados, para lhe fazer explicar mais detalhadamente aquilo que deles se extrai em termos de conhecimento de si, conhecimento sobre o meio ambiente humano e natural ou de saber-fazer. [...] Numa terceira fase, os participantes elaboram individualmente a redação de sua história. Cada participante recebe o conjunto das histórias narradas das quais ele deverá tomar conhecimento antes do início da reflexão sobre cada uma das histórias escritas. Na passagem da narração oral à escrita, os participantes constataam as modificações na informação relatada, eles as questionam e, uma vez explicadas, procuram compreendê-las. Cada história é trabalhada visando perceber os momentos de articulação, muitas vezes fundadores, os valores que orientaram as escolhas, os registros das ciências do humano nos quais as experiências são relatadas, as dialéticas que permitem compreender as orientações gerais de uma vida, as atitudes e aprendizagens do sujeito nas situações, nos acontecimentos, nos encontros e nas atividades impostas ou escolhidas ao longo da vida (JOSSO, 2007, p. 421).

Os seminários têm como objetivo fazer com que as pessoas elaborem seus projetos de conhecimento. Nesta perspectiva, “por definição, o projeto é uma antecipação de ações para as quais o sujeito estima reunir as condições de chegada, na hipótese mais otimista, e de partida, numa hipótese mais circunspecta” (JOSSO, 2010, p. 26). A participação nos seminários possibilita que os aprendentes sejam sujeitos de sua formação, pois a construção do *projeto de conhecimento*, além de definir “um interesse de conhecimento e de formação [...] contribui na constituição de um sujeito que trabalha para a consciência de si e de seu meio, bem como para a qualidade de sua presença no mundo” (JOSSO, 2010, p. 27). O trabalho de construção do *projeto de conhecimento* é mediado pela abordagem biográfica em História de Vida, que tem como eixos a construção da história escrita, coanálise e cointerpretação em situação de grupo (Josso, 2007, p. 419).

As narrativas biográficas têm como objetivo fazer “com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num *projeto de conhecimento* que os institua como sujeitos” (2004, p. 25). Dessa forma, cada pessoa alcança o objetivo último do *projeto de conhecimento* que é: chegar a um “*projeto de si auto-orientado*” (JOSSO, 2004, p. 59). Ou seja, o objetivo da abordagem História de Vida é “transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir” (idem, p. 58).

A metodologia de pesquisa-formação, associada à narrativa (auto)biográfica, é um modo de transformar vivências em experiências, tendo como suporte, *referenciais socioculturais formalizados* (JOSSO, 2004, p. 51). Ter experiências é reconhecer que algumas vivências se tornaram significativas ao longo da história de vida. E, fazer experiência são vivências que nós próprios provocamos, com a intencionalidade de torná-las experiências. Ter e fazer experiência são parte de “*contextos de interações e de transações conosco, com os outros, com o ambiente natural ou com as coisas, portanto, mais localizados*” (idem). O ser humano, ao fazer experiência e refletir sobre ela, tem por base, referenciais construídos no percurso de formação, mas também participa significativamente na construção desses referenciais. Conforme Josso,

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As subjetividades exprimidas são confrontadas à sua frequente inadequação a uma compreensão liberadora de criatividade em nossos contextos em mutação. O trabalho sobre essa subjetividade singular e plural torna-se uma das prioridades da formação em geral e do trabalho de narração das histórias de vida em particular. (JOSSO, 2007, p. 414-415)

A pesquisa-formação, com base na História de Vida, é uma metodologia que favorece o reconhecimento do conhecimento como práxis singular-plural. Em Paulo Freire, encontro a definição do conceito de conhecimento que fundamenta a construção do *projeto de conhecimento* como categoria metodológica de reconstrução da práxis¹⁸ educativo-social. Para Freire (1979, p. 51), o “conhecimento é o processo resultante da práxis permanente dos seres humanos sobre a realidade”. E o autor acrescenta na mesma página: “No momento em que eu dicotomizo o conhecimento existente do ato de criar conhecimento, minha tendência é apoderar-me do conhecimento existente como se ele fosse um fato acabado e transferi-lo aos que não sabem”. Isso quer dizer que todo *projeto de conhecimento* tem autoria e é construído num contínuo processo de ação e reflexão, permeado por

¹⁸ Segundo Freire, “não há palavra verdadeira que não seja práxis” (1987, p. 77).

fatores culturais, políticos, sociais, religiosos, econômicos e ambientais que compõem a realidade.

Em 1972, Freire (FREIRE *apud* NOVOA, 1979, p. 58), expôs, em entrevista concedida à equipe da Revista *Cuadernos de Educación* (número 26) do Departamento de Pedagogia da Universidade Católica do Chile, perguntas que ele considerava fundamental no processo de pesquisa: “Quem vai conhecer? A quem serve este conhecimento? Com quem se conhece? Contra quem se conhece? Como se conhece? Por que se conhece? Para quê?”. Acrescento, ainda, a pergunta: O quê se conhece?. Entendo que essas perguntas favorecem a definição da intencionalidade do *projeto de conhecimento* bem como o reconhecimento dos fatores culturais, políticos, sociais, religiosos, econômicos e ambientais (entre outros) que permeiam a práxis educativo-social. Associar estas perguntas ao processo de pesquisa-formação, baseado em narrativas (auto)biográficas, é um desafio pedagógico a ser experienciado na construção e reconstrução do *projeto de conhecimento*. Esse processo construtivo-reconstrutivo, de caráter retrospectivo-prospectivo, se compõe, dialeticamente, de forma mais ou menos consciente, no percurso de cada ser humano. Na dialética singularização/conformização, reponsabilização/dependência, interioridade/exterioridade expressa-se a dinâmica fundamental que move o percurso de formação de cada pessoa (JOSSO, 2007, 422-423).

Cada pessoa tem - mais ou menos consciente - seu *projeto de conhecimento*, no qual se integram o saber científico (saberes produzidos de acordo com métodos, técnicas e regras reconhecidos oficialmente como científicos) e o saber popular (EGGERT, 2003; NEUENFELDT, 2005). Por meio da reconstrução de projetos de conhecimento, que têm em comum um interesse de conhecimento (bordado, preservação cultural do *Wandschoner*) e de formação, é possível visualizar a interação dialética desses projetos de conhecimento entre si. O bordado de si compõe o bordado da escola (coletivo, plural), e o da escola compõe o bordado de si, ou seja, os projetos de conhecimentos constituem-se como singular-plural. Na visão de Freire (1979, p. 51), “ainda que haja características individuais, a existência individual não explica totalmente a consciência individual; ainda que eu tenha características pessoais, eu sou existência social”.

A compreensão de que os projetos de conhecimento estão inter-relacionados provoca o reconhecimento de que as narrativas fundantes dos projetos de

conhecimento também são singular-plural e fazem parte de narrativas mais amplas, nas quais o ser humano está inserido. A narrativa da bordadeira de *Wandschoner* de Ivoti, por exemplo, está relacionada às narrativas de famílias imigrantes europeias e, ao mesmo tempo, às narrativas das mulheres (dos povos) negras, indígenas, portuguesas que já viviam no Brasil quando as famílias imigrantes alemãs e italianas aqui chegaram. A elaboração da narrativa, compreendida na perspectiva singular-plural, pressupõe o reconhecimento da inter-relação e interdependência de trajetórias de vida, condicionadas pelo modo de produção capitalista, horizonte a partir do qual o *projeto de conhecimento* se constitui como práxis.

Minha aproximação com o conceito de projeto ocorreu em 2001, ao iniciar o trabalho de coordenação de projetos sociais no Instituto de Educação Ivoti. Na época, a instituição desenvolvia o Projeto Cultivando as Flores da Adolescência – Ivoti (PCFAI). Como coordenadora, tive a experiência de reescrevê-lo de acordo com edital publicado pela Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, em cujo concurso a proposta, após avaliação, foi contemplada. No final do mesmo ano, reescrevi a proposta do projeto, objetivando inscrevê-la no edital do Programa Petrobras Social – Geração da Paz¹⁹.

O grau de complexidade de ambos os editais fez com que fosse dada atenção significativa à recomposição da proposta, para aprimorar a interlocução entre a proposta pedagógica da escola e as necessidades da comunidade local, tendo por base o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH (renda, saúde e educação). O PCFAI foi contemplado no processo seletivo e renovado nas duas edições seguintes do Programa Petrobras Social. Ao me aproximar dos estudos de Domingos Armani (2000), compreendi que um projeto social é uma práxis educativo-social planejada, estruturada, justificada e avaliada a partir da leitura contextual da realidade. A abrangência, os objetivos, recursos, metas, prazos e atividades de um projeto são fixados no momento de elaboração da proposta, com pouca margem de flexibilidade para redefinição de prazos e recursos.

Em todos os projetos, houve um processo de formação da equipe pedagógica e administrativa promovida pelas instituições parceiras do projeto, bem como pelo próprio Instituto de Educação Ivoti e Instituto Superior de Educação Ivoti. Em 2007, com incentivo da Associação Evangélica de Ensino, instituição mantenedora dessas

¹⁹ Sobre o Programa Petrobras Social - Geração da Paz, ver <http://www.marketingbest.com.br/sustentabilidade/petrobras-24/> Acesso: 29 abril 2013.

instituições de ensino, realizei o curso de Especialização em Gestão Social, desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em parceria institucional com o Programa de Desenvolvimento e Gestão Social/PDGS, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O processo de formação desse curso contemplou a realização da Residência Solidária²⁰, compreendida como uma Tecnologia Social (CARRION; VALENTIM;HELLWIG, 2006, p. 38) de formação teórico-prática de gestores sociais para atuar no campo da Economia Popular e Solidária. No Trabalho de Conclusão desse curso, narro a experiência de construção e desenvolvimento do Projeto Tecendo Memórias (BRUN, 2008).

Minha experiência na área de projetos sociais foi redimensionada em 2010 quando assumi a função de gerente de ação social da instituição de ensino já referida. Neste contexto de redimensionamento da função institucional, conscientizei-me necessidade de complexificar a construção de referenciais que pudessem contribuir no dimensionamento da práxis educativo-social da instituição.

O adjetivo *educativa* visa direcionar o olhar para a especificidade da práxis social da escola enquanto instituição de ensino. Embora considere premente fazer este estudo tendo como foco a formação curricular; nesta pesquisa, focalizo o olhar no projeto educativo-social Tecendo Memórias, horizonte a partir do qual esta proposta foi se constituindo.

No intuito de ampliar a reflexão sobre a práxis educativo-social da escola, elaborei, em 2008, o projeto de pesquisa *Processos de Construção da Cidadania de Mulheres na Arte de Bordar*, e inscrevi-me no processo de seleção para o curso de Doutorado em Educação. Desse modo, meu projeto de pesquisa passou a fazer parte do projeto de pesquisa sobre os processos educativos no fazer artesanal de mulheres, coordenado pela Profa. Dra. Edla Eggert, que, até 2009, integrou a linha de pesquisa Educação e Processos de Exclusão Social do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da UNISINOS. Desde 2010, devido à reestruturação do PPGEDU, o projeto de pesquisa sobre o fazer artesanal de

²⁰ Conforme (CARRION; VALENTIM;HELLWIG, 2006, p. 39-40), o conceito de Residência Solidária tem origem no conceito de Residência Social, registrado como patente da Universidade Federal da Bahia, cuja metodologia possibilita a formação de competências em gestão social, necessárias à gestão de organizações sociais que se identificam com o Movimento de Economia Popular e Solidária. No contexto institucional, os estudos e a implementação dessa Tecnologia estão relacionados à ausência de disciplinas, tanto no Curso de Graduação quanto de Pós Graduação da Escola de Administração da UFGS, destinadas formar as competências de gestão, necessárias à administração das organizações sociais.

mulheres no Rio Grande do Sul tornou-se parte da Linha de Pesquisa²¹ *Educação, Desenvolvimento e Tecnologia*, que

[...] investiga a relação entre Educação, Desenvolvimento e Tecnologia no âmbito de processos educacionais formais e não formais, problematizando questões de ordem política, social, cultural e técnica. Pesquisa e produz conhecimentos e metodologias educacionais na interface com as tecnologias e projetos de desenvolvimento.

No decorrer do curso, como parte da formação, participei de diferentes projetos de pesquisa, coordenados por Eggert: *O processo autoformador de trabalhadoras no artesanato gaúcho (2008-2011)*; *A narrativa de processos autoformadores de tecelãs – construindo novos debates para a EJA (2009-2012)*; *Estudo de autores contemporâneos sobre o conceito de técnica e tecnologia para a área da educação de mulheres (2011- atual)*; *Tecnologia e educação: o artesanato, as mulheres e a busca por dignidade e reconhecimento (2012 – atual)*; *Gerenciar, criar e produzir: o educativo de um ateliê de tecelagem (2013- atual)*. Por meio desses projetos, iniciei os estudos sobre o método documentário de interpretação (WELLER, 2005) o método de pesquisa-formação (JOSSO, 2004, 2007, 2010), relacionando educação, arte/artesanato, desenvolvimento e tecnologias.

Os estudos bibliográficos, as visitas ao atelier, gravação, transcrição e interpretação das entrevistas e narrativas, realização de reuniões de pesquisa, observação participante, grupo de discussão, elaboração e divulgação de artigos em seminários, simpósios, exposição de peças confeccionadas pelas tecelãs, registro em vídeo, registro fotográfico, instalação científica, entre outros compõe o cenário da pesquisa, coordenado por Eggert (EGGERT et al., 2011, p. 78-96). O trabalho de pesquisa é realizado em grupo, possibilitando a interlocução entre tecelãs e pesquisadoras. Esse diálogo materializa-se no espaço acadêmico pela exposição das peças artesanais, produzidas no ateliê. Segundo Eggert e Paixão (2001, p. 21),

No caminho percorrido com as artesãs dos quatro grupos pesquisados (bordado, costura, crochê e tecelagem), a experiência do *fazer* aponta para uma possibilidade do pensar sobre o fazer e, com isso, significar o trabalho manual, em especial por meio da disponibilidade das artesãs em nos receber e tentar responder nossas perguntas sobre os processos de criação e produção artesanal. O ato de responder, a nosso ver, fez com que elas “desautomatizassem” (pensassem sobre o que fazem) os processos

²¹ LINHA DE PESQUISA. Disponível em <<http://www.unisinos.br/mestrado-e-doutorado/educacao/presencial/sao-leopoldo/linhas-de-pesquisa>>. Acesso em: 23 de abr. 2013. Informação postada no Portal Unisinos – Escola de Humanidades, no hiperlink Mestrado e Doutorado em Educação.

técnicos desenvolvidos no cotidiano dos seus trabalhos/ofícios. Observamos que, em especial, quem detectava mais rapidamente essa invisibilidade durante as conversas era a pessoa responsável ou a *ensinante* do grupo ou atelier, dando a entender que essas mulheres possuíam uma visão de conjunto das experiências vividas na produção artesanal.

Além de participar dos projetos de pesquisa em que se refletia sobre a metodologia da pesquisa-formação, realizei estágio curricular na disciplina de História da Educação do curso de Pedagogia da UNISINOS, sob a regência da Profa. Dra. Edla Eggert (ano de 2010). Por ocasião do estágio, em vários momentos, as alunas, matriculadas na disciplina, foram desafiadas a relacionar os conteúdos de *História da Educação* com sua trajetória como professoras ou futuras professoras. No processo ensino-aprendizagem, havia o compromisso do grupo em fazer da história da educação também a sua história.

O estudo da metodologia de pesquisa-formação é parte da metodologia da disciplina História da Educação, sendo experienciada de diferentes maneiras em cada semestre, sempre dependendo da construção coletiva do grupo. Sobre o trabalho realizado em 2007, Eggert e Leão escrevem:

Trabalhamos em sala de aula com mulheres estudantes do curso de Pedagogia num Programa de Aprendizagem de História de Educação, proporcionando por meio de várias leituras a percepção da engendrada estrutura de poder em nosso meio cultural, juntamente com o olhar e a escrita sobre si. [...] Questionamos a prática arraigada de 'apenas receber' o conhecimento de História da Educação como algo dado, obedecendo aos livros didáticos, fazendo resumos, e/ou respondendo perguntas em provas. Em muitas das alunas provocamos o mal estar de ter de suportar argumento a partir de si mesmas, e isso gerou, em vários momentos, o medo de escrever, a teimosia de dizer que não entendeu, mas ao mesmo tempo gerou a curiosidade de como seria escrever a História da Educação a partir de si (EGGERT; LEÃO, 2009, p. 48).

Entre os textos produzidos durante o semestre, consta a construção da narrativa autobiográfica vinculando a história pessoal à história da educação. A experiência vivida durante o estágio da prática no ensino superior desafiou-me a produzir uma escrita tendo como um dos horizontes a narrativa autobiográfica com base na experiência de pesquisa-formação. Neste horizonte de pesquisa, meu *projeto de conhecimento* constitui-se na interligação entre a práxis social, desenvolvida no projeto educativo-social Tecendo Memórias, e a práxis de pesquisa na Linha de Pesquisa Educação, Tecnologia e Desenvolvimento do PPGEDU da UNISINOS.

1.3 O REFERENCIAL FEMINISTA NA RECONSTRUÇÃO DA PRÁXIS EDUCATIVO-SOCIAL DA ESCOLA

Em 1993, vim para Ivoti/RS realizar a última etapa de formação para o ingresso no ministério pastoral na Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Como eu estava fazendo o curso de Teologia concomitantemente com o curso de licenciatura em Filosofia, optei por fazer a habilitação ao ministério pastoral em um espaço de formação que integra escola e comunidade. Entre os colegas do curso de Teologia, havia alguns que tinham cursado o Ensino Médio em Ivoti. A escola comunitária de Ivoti, na época, além das disciplinas curriculares, oferecia formação em latim, grego, alemão, música, dança, teatro, práticas comunitárias, incluindo a experiência de convivência na Moradia Escolar. Essa formação adicional consistia num diferencial para quem ingressava no curso de Teologia. Alunos/as que haviam cursado alemão, grego, por exemplo, eram liberados das aulas de nível inicial dessas disciplinas na Faculdade de Teologia.

Na época em que realizei o Período Prático de Habilitação ao Ministério Pastoral em Ivoti (1993-1994), pessoas da comunidade escolar falavam das tradicionais “Rodas de Bordado”, realizadas na moradia escolar. Como não acompanhei esse trabalho de perto, não surgiu o interesse direto em refletir, na perspectiva feminista, sobre essa modalidade de formação educativa. Das lembranças do período em que realizei os estudos práticos em Ivoti, prevalecia, na época, o sentimento de que o incentivo aos trabalhos manuais era uma forma de manter as mulheres na sua função tradicional na sociedade (mães, donas de casa). Parecia-me que as rodas de bordado corriam na contramão dos movimentos feministas que buscam a emancipação da mulher. Em 2001, retornei ao Instituto de Educação Ivoti, onde passei a atuar na coordenação de projetos sociais. Foi por essa experiência de trabalho que cheguei, em 2007, numa encruzilhada pedagógico-social: retomar ou não o trabalho institucional de formação na área do bordado artesanal. Paradoxalmente, esta continuidade estava associada à promoção do protagonismo das mulheres e ao desenvolvimento social, oposto ao que eu pensava ser a função da formação das mulheres neste campo de conhecimento técnico-artesanal.

A experiência pedagógica, coordenada por Eggert, associando os referenciais feministas à pesquisa-formação, trouxe uma nova perspectiva para o

estudo dos saberes artesanais no universo da escola. A dinâmica contemplou o estudo da técnica de colagem sobre tecido, narrativa de história de vida e reflexão sobre o tema da violência contra a mulher. A reflexão realizada pelo grupo me fez ver que, assim como a violência é invisibilizada no cotidiano das mulheres, também o conhecimento que envolve a produção artesanal é invisível aos “olhos” da ciência e da escola. Conforme Eggert (2008, p. 50),

O trabalho manual e o tema da violência contra as mulheres são assuntos que a academia tem, ao longo dos séculos, deixado nas margens. Desde a experiência produção do conhecimento grego, o trabalho manual foi relegado aos escravos e escravas e às próprias mulheres, mesmo aquelas pertencentes aos “cidadãos”. E, a violência contra as mulheres foi invisibilizada tendo em vista que, por serem consideradas sempre de alguém e em função dos outros, segundo Franca Baságlio (1983), elas traziam a marca do seu destino e da sua condição.

Entretanto, embora eu estivesse convencida da importância de reler experiências consideradas femininas, transformando-as em instrumento de ressignificação da própria história das mulheres, permanecia uma certa insegurança quanto à atitude política de contribuir na retomada de uma modalidade de formação (bordado) que, historicamente, limitava a atuação das mulheres ao universo doméstico.

Ao escrever, em 2007, a proposta do Projeto Tecendo Memórias (inscrita no edital), em diálogo com representantes do poder público e com algumas bordadeiras, eu ainda não estava completamente convencida de que seria possível ressignificar pedagogicamente os saberes tipicamente femininos, contribuindo na emancipação humana. Encarei este trabalho como um desafio para ressignificar o meu próprio entendimento da prática educativa e da teoria feminista.

A teóloga Elisabeth S. Fiorenza questiona os modelos interpretativos que não dão visibilidade as desigualdades sociais, constituídas a partir de parâmetros ético-políticos androcêntrico-patriarcais (FIORENZA, 1992, p. 117). Nos estudos do curso de doutorado, fazendo uso da categoria da “suspeita”, dentro da teoria feminista, começo a perceber que a concepção que relaciona o bordado à inferiorização ôntica da mulher é um dos modos de desconsiderar o conhecimento técnico-artístico e, conseqüentemente, o *projeto de conhecimento* das mulheres teuto-brasileiras.

Suspeitar desses modelos é um modo de desconstruir as teorias que desconsideram as relações de gênero como referencial analítico. Por outro lado,

essa reflexão se amplia à medida que se constata que a prática educativo-social da escola entrecruza trajetórias múltiplas, envolvendo diferentes referenciais teórico-metodológicos, historicamente construídos. Desse modo, amplio as condições de autoria da minha própria existência. Segundo Josso, esse

[...] processo auto-reflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de auto-interpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade (JOSSO, 2012, p. 23).

A categoria *gênero* é uma construção recente na história da humanidade. Aos poucos, começa a estar presente também nos estudos sobre a história e o modo de organização social dos povos imigrantes alemães e, especificamente, evangélicos luteranos. Joan Scott, em seu célebre texto “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, afirma que “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero como uma forma primária de dar significado às relações poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Como categoria relacional, possibilita a desconstrução de valores androcêntricos que permeiam a gestão do conhecimento na/da escola e na sociedade. É uma categoria que permite uma leitura crítica sobre o modo como as relações de poder, constituídas hierarquicamente com base na supremacia masculina, se configuram na trajetória de vida e formação de quem compõe a práxis educativo-social da escola.

No diálogo com pessoas que participaram no desenvolvimento do Projeto Memórias Histórico-Afetivas, em 2004 (projeto que antecedeu ao Tecendo Memórias), constatei que a questão da relação entre o bordado e a subalternidade das mulheres não estava em pauta. O foco daquele projeto era a preservação da memória histórico-afetiva teuto-brasileira. Devido ao compromisso com a superação dos valores hierárquicos, presente nas relações sociais, vejo a relevância de se instaurar a categoria gênero como categoria construtiva e desconstrutiva na práxis do Projeto Tecendo Memórias.

Ao organizar a proposta do projeto Tecendo Memórias, estava viva, em minha memória, a exposição dos *Wandschoner*²² antigos, devidamente identificados, no

²² No final da primeira edição do projeto Tecendo Memórias, em 2008, recebi de presente da Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias um *Wandschoner*, bordado por Valesca Kreutz, contendo os dizeres “Gott segne dieses Haus und alle die da gehen ein und aus” (Deus abençoe esta casa e todos os que nela entram e saem). Em 2009, algum tempo depois de ter realizado uma

saguão da instituição de ensino em que trabalhava. Até aquele momento, eu tinha apenas a lembrança do tempo de infância em que via (década de 1970 e 1980) alguns panôs de parede bordados, pendurados na parede da casa de meu avô materno ("*Grossvater*"²³), residente em Esquina *Tornquist*, Crissiumal, estado do Rio Grande do Sul. Aqueles panos de parede, ao mesmo tempo que representavam uma incógnita - pelo fato de as frases bordadas estarem todas escritas em língua alemã, geravam um sentimento de que eram peças especiais. Ao mesmo tempo que serviam de decoração para a casa, desempenhavam uma função acolhedora em meio às duras condições de vida do lugar. Numa época em que as políticas públicas estavam voltadas para a mecanização agrícola e a monocultura, chefiadas por um governo militar-autoritário, as famílias da localidade obtinham seu escasso sustento do trabalho em terras pedregosas, com o uso da enxada e da trilhadeira. Entre os panos de parede e eu, no tempo de infância, havia uma aproximação apenas pontual quando das visitas à casa do "*Fata*", distante da minha casa aproximadamente 500 km. Na época, minha família residia em Dom Armando - pertencente atualmente ao município de Missal, estado do Paraná.

Refletindo sobre a associação que construí entre o bordado e a inferiorização ôntica da mulher, comecei a escrever experiências relacionadas ao que eu entendia ser o marco referencial de meu processo de autonomização: sair de casa para fazer faculdade. Neste contexto, havia um conflito. O sonho de minha mãe era poder dar um pedaço de terra para cada filho (também para as filhas) para que pudessem trabalhar e morar por perto. O pai, talvez por ter saído de casa para estudar, não manifestava nenhuma contrariedade quanto à busca de novos horizontes de formação. Tanto eu quanto meus dois irmãos mais novos fizemos o curso de Magistério (Normal em nível médio). Ao concluir o Ensino Médio, soube da existência da Faculdade de Teologia, com habilitação para o ministério pastoral (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil - IECLB). Poder ser pastora era algo que representava a possibilidade de atuar de acordo com o que eu entendia ser minha vocação. Mesmo tendo sido batizada católica, sempre tive influência da teologia luterana na minha formação. Minha mãe, no tempo de solteira, era membro da Igreja Evangélica Luterana do Brasil. Entretanto, sair de casa para estudar em

celebração religiosa no Encontro da Família Feldmann, recebi de presente de Gertha Feldmann Behne um *Wandschoner* com o dizer: "Amizade e amor faz a felicidade".

²³ Meus irmãos e eu aprendemos a chamar o avô materno de "*Fata*". Este termo é um abasileiramento do termo "*Vater*", palavra que, em língua alemã, significa pai. Provavelmente por minha mãe chamá-lo dessa forma, nós também passamos a identificá-lo por esse nome.

outro estado era uma decisão muito complexa, ainda mais tendo a alternativa de fazer a faculdade (pública) em local próximo, podendo ir e voltar todas as noites. Ao escrever sobre essa experiência, lembrei que, na época, a leitura de um livro foi fundamental para minha tomada de decisão. Por isso, durante a fase de construção desta pesquisa, retomei sua leitura, com esperança de reencontrar ali aspectos que me ajudassem a compreender meu processo de autonomização.

Em 1985, Marta Suplicy publicou o livro “De Mariazinha a Maria”. A obra foi elaborada a partir do diálogo da autora com telespectadoras do Programa TV-Mulher (Rede Globo) e leitoras do jornal Folha de São Paulo. Na concepção da autora, ser *mariazinha* constitui-se numa condição de subalternidade da mulher na sociedade brasileira. Tornar-se Maria exige uma mudança interna, que faz a mulher sentir-se livre.

Livre para ser criadora de seu próprio destino, e estruturar sua vida de formas criativas, livre para ter uma relação de entrega afetiva, isto é, ser capaz de amar e cuidar do outro sem se sentir ameaçada ou sugada, livre para ter prazer e viver sua sexualidade como deseja, livre para ser ou não mãe (SUPLICY, 1985, p. 110).

Foi lendo esses argumentos que, em 1986, conscientizei-me de que deveria assumir o traçado de minha própria história de vida. Naquele momento, o mais relevante para mim era poder fazer o curso de Teologia e tornar-me pastora. Na época, não tinha consciência de que o universo da Teologia e do Ministério Pastoral era uma conquista recente das mulheres na Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB (STRECK, 2009). A primeira pastora foi ordenada na IECLB em 1982. Em termos históricos, 30 anos de ordenação de mulheres para o Ministério da Palavra e dos Sacramentos representa um tempo muito pequeno diante dos 496 anos de constituição da igreja luterana, oriunda da Reforma, e dos 2000 anos de existência da igreja cristã. A IECLB deu passo significativo na promoção da igualdade de gênero, estando à frente da própria legislação brasileira que determinou a igualdade de gênero somente com a aprovação da Constituição Federal de 1988. A ordenação de mulheres na IECLB, além da autorização para o Ministério da Palavra e dos Sacramentos, representou a possibilidade de ingresso de mulheres no curso de graduação em Teologia e em cursos de mestrado e doutorado, espaços acadêmicos de produção de conhecimento científico-teológico.

No ano seguinte à leitura da obra de Suplicy, iniciei os estudos na Faculdade de Teologia (Faculdades EST – São Leopoldo). Chamou-me a atenção o fato de

que, durante os estudos na Faculdade de Teologia (1987-1993), quando demos atenção especial à história da imigração alemã no Rio Grande do Sul, aprendi que, durante o período da Segunda Guerra Mundial, as pessoas de origem alemã eram obrigadas a esconder os documentos, a Bíblia e outros livros escritos em língua alemã para evitar a perseguição da polícia do exército brasileiro. Entretanto, passou despercebido (se é que houve) qualquer referência nas de que também os *Wandschoner* precisavam ser escondidos e que muitos, assim como os demais documentos, se estragaram (ou foram eliminados) durante o período da Segunda Guerra Mundial. Assim que houve o rompimento diplomático entre Brasil e Alemanha, o governo brasileiro, por suspeitar que pessoas de origem alemã estivessem apoiando o movimento nazista, proibiu o uso da língua alemã, tanto em espaço público quanto privado, e passou a controlar as ações da comunidade teuto-brasileira²⁴.

No primeiro ano de estudos na Faculdade de Teologia em São Leopoldo, comecei a participar do Grupo de Mulheres, constituído de estudantes que se reuniam semanalmente para refletir sobre a Bíblia na perspectiva da Teologia Feminista. Por meio desse grupo, me inscrevi no Seminário de Teologia Feminista, ministrado pela teóloga Ivone Gebara. Lembro que, na época do seminário, eu ainda estava experienciando a dor de deixar a família e seguir um caminho próprio. Era preciso, distante de casa, construir uma nova identidade religiosa, deixando o catolicismo e me tornando membro de uma igreja luterana. O Seminário possibilitou um redimensionamento da concepção androcêntrica de Deus, por meio da qual somente se podia compreender Deus como masculino. Ou seja, o conceito de Deus tornava-se muito mais amplo do que a teologia tradicional ousava propagar. Segundo Gebara, os “conceitos são símbolos racionais nascidos numa determinada época, frutos de uma série de condicionamentos e que foram capazes de sintetizar racionalmente certas realidades vividas” (GEBARA, 1986, p. 22).

A Teologia Feminista contribui: no desvelamento do caráter histórico-contextual dos textos bíblicos que apontam, inclusive, para a resignificação do conceito de Deus; na descoberta de textos bíblicos que revelam o protagonismo da mulher tanto no Antigo como no Novo Testamento; no desvelamento de fatos que revelam o discipulado de mulheres; na denúncia do modelo androcêntrico de

²⁴ Sobre o impacto da Segunda Guerra nas comunidades teuto-brasileiras, ver Martim Dreher. Igreja e Germanidade. Estudo crítico da história da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. 2. ed. Rev. e amp. São Leopoldo: Sinodal, 2003. 280p.

redação e interpretação bíblica que invisibiliza e/ou nega a ação das mulheres, minimizando e/ou negando sua contribuição. É isso que nos mostra Elisabeth S. Fiorenza, ao analisar os relatos bíblicos em torno da atuação das mulheres nas comunidades primitivas:

Os Evangelhos indicam que as mulheres foram discípulas de Jesus e testemunhas da ressurreição, mas não contam nenhuma delas entre os doze. Jesus curou mulheres e falou com elas, mas nenhum dos Evangelhos nos conta uma história de mulher chamada ao discipulado. As imagens das parábolas retratam o mundo e a experiência feminina, mas a linguagem de Jesus, como Deus, é predominantemente masculina. Os Evangelhos nos dizem que as mulheres descobriram o sepulcro vazio, mas as verdadeiras testemunhas da ressurreição aparentemente foram os homens (FIORENZA, 1992, p. 181).

Em síntese, os estudos feministas, historicamente, são condição *sine qua non* no processo de visibilização das experiências das mulheres e no desmascaramento dos mecanismos de ocultação, justificação e produção da invisibilidade e da inferiorização ôptica da mulher no campo teológico. Ao escrever minha narrativa autobiográfica, como parte do processo de reconstrução do meu *projeto de conhecimento*, retomei também a leitura do livro *A Mulher faz Teologia*, escrito em 1986, por Ivone Gebara e Maria Clara Lucchetti Bingemer. Nele, ao falar sobre a contribuição das várias ciências (ciência social, antropologia, psicologia e das diferentes teorias sobre linguagem) na compreensão que a mulher tem de si mesma, e sobre a contribuição da ciência na emancipação das mulheres, Gebara (1986, p. 25) afirma:

Todas essas contribuições entram na tela tecida pelas mulheres compondo um 'bordado' que exprime e reflete a vida humana neste final de século. Os fios, as cores, flores e outros adornos tecem-se unidos, entrelaçados e amarrados entre si, 'bordado' da vida, cujas artesãs começam a aparecer, mostrar publicamente suas caras, exigir respeito e valorização.

Simbolicamente, por meio dessa afirmação, o bordado é retomado como um modo de expressar esteticamente o empoderamento das mulheres nas relações sociais. Entretanto, este viés do bordado permaneceu à margem em minha práxis social, sendo revisto apenas com o desenvolvimento do Projeto Tecendo Memórias. Ou seja, em meu *projeto de conhecimento*, por um período de aproximadamente 20 anos, o artesanato foi considerado “um elemento usado na aprendizagem feminina para a manutenção das mulheres no exercício de seus papéis de '*madreesposas*'²⁵”

²⁵ A categoria *madreesposa* foi formulada por Marcela Lagarde (2005, p. 363) para definir o papel que

(SILVA; EGGERT, 2011, p. 57-58). Na retomada da leitura do livro de Marta Suplicy, uma surpresa: a autora faz referência ao mundo do bordado. Marta, ao referir-se à necessidade de independência econômica das mulheres, menciona a opção que sua própria mãe fez: ao invés de se envolver com os negócios da família, optou por bordar e fazer tapetes.

Já minha mãe sempre se mostrava a favor da independência econômica das mulheres. Falava frequentemente que a mulher não deve depender do marido financeiramente e rememorava como era agradável, quando solteira, trabalhar na fábrica do pai como sua secretária. Quando eu perguntava então porque não voltava a essa profissão, falava dos filhos, que meu pai não deixava e outras desculpas. Fazia lindos bordados e tapetes, se dizia cansada, não entrava na cozinha. Acho que morria de chateação. Ela é inteligente. E, engraçado, quando recebeu a herança do seu pai, imaginei que enfim iria fazer alguma coisa própria, administrar seus bens, sei lá. Preterindo não assumir responsabilidades, pouco acostumada a resolver questões de negócios, delegou para o meu pai as decisões e continuou a pedir dinheiro a ele. E a reclamar da dependência da mulher... etc...etc... (SUPLICY, 1985, p. 18).

Lendo esta citação, compreendi em que contexto construí a visão negativa que eu tinha do bordado e do artesanato produzido pelas mulheres. Com essa constatação, no entanto, não quero eliminar toda a crítica necessária ao trabalho, educação das mulheres que produzem a exclusão social, a exclusão do conhecimento. O bordado, ao ser pensado como parte da economia doméstica, também está sujeito à crítica, quando realizado sem que seja questionada sua relação com o modo de produção capitalista, vigente na sociedade brasileira. As atividades manuais (crochê, tricô, bordado) normalmente são realizadas sem que sejam consideradas parte da produção cultural da mulher. Neste contexto, são compreendidos como atividades complementares, próprias do universo doméstico. Mesmo com os avanços sociais, a mulher permanece sendo a principal responsável pelo cuidado dos idosos, das crianças, da casa. Dessa forma, continua reproduzindo, do ponto de vista ideológico, cultural, os valores dicotômicos da sociedade (entre o público do Tecendo Memórias, constata-se que as mães, as avós continuam sendo as principais responsáveis pelo cuidado das crianças, de pessoas enfermas, trabalho doméstico). Ou seja, mesmo com o ingresso da mulher no mercado de trabalho, a maioria continua sendo a principal responsável pelo trabalho doméstico.

a mulher exerce, na condição de esposa e mãe, enquanto "ser-para-outros", em detrimento de sua individualidade (seu projeto de vida consiste em se colocar a serviço dos outros).

Pela sua inserção no universo público, Marta Suplicy percebe o processo de submissão em que vive sua mãe. Mas quando questiona a atitude de sua mãe de não se inserir no mundo dos negócios, talvez a pergunta que poderíamos também fazer é: No universo capitalista, que tipo de Maria a mãe de Marta escolheu não ser? O ingresso no mercado capitalista nem sempre melhora a qualidade de vida de homens e mulheres. A correria, a competição, o *stress*, a sobrecarga de trabalho gera tensões que possivelmente a mãe de Marta não queria vivenciar. Talvez o mais sábio seja perguntar: Como as mulheres podem conjugar sua participação no processo produtivo e a construção de um modo de organização social que seja justo para homens e mulheres?

Após a formatura em Teologia, fiz o Período Prático de Habilitação ao Ministério Pastoral, passando a exercer o ministério pastoral. Nos 5 anos de trabalho como pastora na Paróquia Evangélica de Confissão Luterana de Sertão Santana (1995-2000), por meio de diferentes iniciativas de formação, procurei valorizar e potencializar o trabalho das lideranças comunitárias. Hoje vejo as potencialidades do fazer artesanal do *Wandschoner* (entre outros) para repensar, na perspectiva de gênero, étnica, a ordem simbólica do cotidiano, a relação do ser humano com o sagrado e com o universo do qual faz parte, incluindo a reflexão sobre o modo de organização social, econômico, político e cultural.

O relato sobre como eu, como mulher, fui experienciando ao longo de minha trajetória a dialética subordinação/autonomização/responsabilização aponta para a relevância política da categoria *experiência* como referencial interpretativo nas ciências humanas. Wanda Deifelt, ao discutir sobre *justificação no contexto mundial* no ano de 2000, afirma que, tanto na Teologia Feminista quanto na Teologia da Libertação, a experiência é ponto referencial da interpretação.

A experiência humana precisa ser reconhecida como o ponto inicial e final do ciclo de interpretação. Os temas teológicos têm suas raízes na experiência e precisam ser constantemente renovados pela experiência. [...] No caso das mulheres, experiência inclui a discriminação das mulheres com respeito a suas habilidades, sua exclusão do processo de tomada de decisão e sua existência considerada como de segunda classe ou de não cidadãs (DEIFELT, 2000, p. 37-38, tradução nossa).

Quando quem ensina (Wanda Deifelt é teóloga e professora de Teologia) afirma que o conceito de experiência deve ser usado como ponto inicial e final do ciclo interpretativo, tem por base a constatação de que a interpretação tradicional da

bíblia era realizada sem questionar os referenciais androcêntricos, presentes nos textos bíblicos e na realidade. A categoria experiência ajuda a tirar da invisibilidade, entre outras, “a discriminação das mulheres com respeito a suas habilidades, sua exclusão do processo de tomada de decisão e sua existência considerada como de segunda classe ou de não cidadãs”. O bordado de *Wandschoner*, como experiência das mulheres teuto-brasileiras, ajuda a dar visibilidade à história das mulheres e da comunidade. Entre as perguntas que podem ajudar a dar visibilidade a essa experiência, destaco: Como uma prática artesanal, que teve tamanha relevância junto às famílias alemãs e italianas a ponto de ser trazida para o Brasil, perdeu praticamente toda a sua importância a partir de meados do século XX, deixando de ser realizada? O que fez com que essa experiência ficasse subsumida? É possível, em pleno século XXI, reconstruí-la, significá-la e ressignificá-la como parte do patrimônio imaterial brasileiro? Como dar visibilidade à técnica/tecnologia presente no seu modo de fazer e no modo das bordadeiras se organizarem? A compreensão do bordado dos panôs de parede como arte ao invés de artesanato amplia sua importância cultural? Que disciplinas devem compor os cursos de formação técnica ou de capacitação profissional em bordado, para que homens e mulheres se sintam bem em se matricular? O bordado de panô de parede pode ser reconhecido pelo seu valor econômico? O bordado de *Wandschoner* é uma produção que pode quebrar a dicotomia entre público e privado na formação humana? É possível expressar no bordado as experiências formadoras de homens e mulheres (inclusive as permeadas pela dor)? Qual a importância teórico-metodológica de bordar a si mesma, bordar sua história, bordar a história do grupo ou de bordar a interlocução com histórias, narrativas de outros grupos, pessoas? Essas e outras perguntas compõem o cenário de introdução do conceito *projeto de conhecimento* como categoria de reconstrução da práxis educativo-social da escola. Nelas visibilizo a experiência como parte do processo de interpretação inerente ao ser humano. Segundo Wanda Deifelt,

há, na teologia feminista, uma variedade de propostas metodológicas. Em comum, tais metodologias compartilham uma hermenêutica da suspeita, dentro de um método de desconstrução e reconstrução, juntamente com o instrumental analítico das relações de gênero (DEIFELT, 2003, p. 178).

O primeiro passo metodológico para a afirmação da mulher “é criticar as formulações patriarcais²⁶ em todos os seus aspectos: teológicos, sociais, culturais, econômicos, políticos e ideológicos” (DEIFELT, 2003, p. 179). O segundo passo da hermenêutica feminista “começa com o reconhecimento de que, apesar de as mulheres terem sido praticamente esquecidas no processo histórico e excluídas dos textos bíblicos e seculares, as mulheres são, de fato, participantes da história, da cultura, da sociedade” (*idem*, p. 181). O terceiro passo “é a tentativa de formular novas propostas que sejam aceitáveis sob o ponto de vista feminista” (*idem*, p. 183).

Nessa perspectiva metodológica, reflito a práxis de formação de bordadeiras no projeto social Tecendo Memórias. A reflexão do *Wandschoner* como arte e/ou artesanato, por exemplo, amplia as possibilidades do reconhecimento das bordadeiras como artesãs e/ou como artistas.

Ao pesquisar junto a artistas ceramistas de Juan Mata Ortiz, localidade pertencente ao município de Casas Grandes, Chihuahua (noroeste da República Mexicana), a antropóloga mexicana, Eli Bartra, constata o quanto a produção artística em cerâmica mudou a vida das mulheres e da comunidade. Mas, segundo ela, por ironia, seu fazer artístico foi compreendido socialmente como a continuidade das tarefas domésticas desenvolvidas por elas, cotidianamente, ao longo da vida.

Las mujeres antes de empezar a trabajar con el barro no tenían prácticamente ninguna oportunidad de obtener un empleo remunerado en la comunidad. Se ocupaban de las tareas domésticas (lavar, planchar, comprar y hacer la comida... incluido el cuidado de los animales de corral, si tenían) o bien emigraban. Hoy en día salen menos de la comunidad y siguen haciendo todas las tareas mencionadas, más la cerámica. Esto parece ser otra ironía, pues han integrado la elaboración de cerámica a sus tareas domésticas, ya que también se hace en casa (BARTRA, 2005, p. 163).

Em outras palavras, a atividade das ceramistas não é reconhecida como produção cultural, uma vez que à divisão sexual que fundamenta o conceito de trabalho (LAGARDE, 2005, p. 116), está associada à função da mulher como geradora e mantenedora da vida.

²⁶ Márcia Alves, com base em Heleieth Saffioti, afirma que o conceito de patriarcado “traz em seu bojo a estrutura hierárquica que confere aos homens o exercício de poder sobre as mulheres e também de alguns homens sobre outros homens. É importante lembrar que essa estrutura é reproduzida também pelas próprias mulheres, pois o patriarcado estabelece uma relação, na qual atuam as duas partes, tanto homens como mulheres. [...] Basicamente o patriarcado surge quando o ser humano passa a exercer o controle sobre a natureza, quando deixa de ser sedentário e passa a desenvolver a ideia de propriedade, tanto de animais e plantas, quanto da terra. Neste processo, implementa-se a produção do excedente econômico” (ALVES, 2009, p. 26-27).

[...] el trabajo es uno de los espacios vitales diferenciados por género, a partir de características sexuales. Pero lo más importante radica em el hecho de que hombres y mujeres se definen de manera decisiva frente al trabajo. Más aún, las formas históricas de la masculinidad y la feminidad se constituyen em torno al trabajo(LAGARDE, 2005, p. 112-113).

A compreensão histórica do conceito de trabalho está relacionada à divisão sexual, que valora de forma diferenciada as atividades do homem e da mulher; à sua função natural de procriadora e mantenedora da vida (o corpo como mediação), negando o caráter histórico e cultural do seu trabalho. Se o trabalho da mulher é considerado natureza, conseqüentemente, aquilo que as mulheres fazem não é considerado trabalho, cultura.

Esta concepción ahistórica y naturalista que anula o trabalho da mujer contiene de maneira implícita una tesis central sobre la evolución humana, que por su significación es necesario evidenciar: Si el trabajo de la mujer no existe como separación creativa de la naturaleza, entonces sólo una parte de la humanidad evoluciona socialmente: los hombres. La outra parte, las mujeres, no sólo está más ligada a la naturaleza y permanece sin evolucionar, sino que es naturaleza. La contradicción es evidente con la afirmación de la unidad indisoluble de la especie humana que plantea la identidad humana por encima de características sexuales, raciales, etcétera. Sobre esta concepción se construye uno de los tabúes sobre la mujer: la ideología dominante deriva su explicación del mundo de la prohibición de concebir a la mujer como trabajadora, de llamar a sus actividades trabajo y de relacionarse con ella a partir de la cultura. La mujer es entonces ideologizada como instintiva y sexual, como ente viviente que cumple funciones naturales, y que obedece sin voluntad ni conciencia a la naturaleza (LAGARDE, 2005, p. 116-117).

Neste ponto de reflexão, construo um diálogo sobre trabalho, natureza, cultura entre o filósofo Dermeval Saviani (2011) e Marcela Lagarde y los Rios (2005), incorporando à reflexão a temática da educação. Embora Saviani (2011) não faça a reflexão na perspectiva de gênero, sua contribuição neste trabalho está na relação que o autor faz entre trabalho, cultura e educação. Em Demerval Saviani (2011) e Marcela Lagarde y los Rios (2005) encontro os fundamentos ontológico-históricos para o reconhecimento da produção artesanal em bordado como trabalho e, do ensino formal e informal do bordado, como educação.

Saviani, ao escrever *Sobre a Natureza e Especificidade da Educação* (2011, p. 11), afirma que “o homem (*sic*) necessita produzir continuamente sua própria existência” (2011, p. 11). O uso do termo *homem* invisibiliza, mesmo que involuntariamente, a participação da mulher na produção da sua própria existência e

da existência da humanidade. Questiono a linguagem usada com o objetivo de trazer à memória que a mulher e o homem necessitam produzir continuamente sua própria existência e que as condições sociais de produção da existência numa sociedade constituída sob paradigmas androcêntricos é distinta para homens e mulheres, conforme visualizamos na reflexão acima sobre a divisão social/sexual do trabalho.

Saviani afirma que a educação é “*uma exigência do e para o processo de trabalho* (da bordadeira), bem como é, ela própria (a educação), um *processo de trabalho*” (SAVIANI, 2011, p. 11). Para bordar, é necessário aprender a bordar. O aperfeiçoamento da arte de bordar prescinde da participação em processo de formação educativa (formal ou informal). Ou seja, para a mulher (ou o homem) tornar-se bordadeira ou aperfeiçoar o seu trabalho, necessita do conhecimento técnico para realizar a produção de peças bordadas. Pergunta-se: Qual o conteúdo programático para um curso de bordado de *Wandschoner*, por exemplo? Quem são as mulheres e homens detentores desse conhecimento? De que modo compartilham e onde encontrarão espaço para compartilhar? Como tornar esses saberes acessíveis a homens e mulheres nos cursos profissionalizantes (formais e informais), cursos técnicos e nos cursos de graduação e pós-graduação?

Conforme Saviani (*idem*, p. 13), o objeto da educação está relacionado com os elementos culturais produzidos historicamente pela humanidade, necessários à produção da existência humana. E, de outro lado, com a construção dos “meios (conteúdo, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realiza, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente”. Além de a educação ser uma necessidade do trabalho, ela é *um processo de trabalho* que se constitui como mediação do processo de apropriação, reelaboração e produção de conhecimentos. No caso do bordado, quais são as vozes oficiais que reconhecem que a educação é *uma exigência do e para o processo de trabalho* da bordadeira e que ela própria é um *processo de trabalho*? Para esta reflexão, aproximamos Saviani e Lagarde. Afirma Saviani (2011, p. 11):

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que o diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais? A resposta a essas questões também já é conhecida. Com efeito, sabe-se que,

diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente a sua existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura).

De acordo com Saviani, trabalhar é produzir cultura transformando a natureza (adaptar a natureza a si). Lagarde e Saviani apontam para a distinção entre natureza e cultura. Trabalho é uma ação adequada à finalidade... Qual a finalidade do trabalho da mulher? Segundo Lagarde (2005, 118-119), coube historicamente às mulheres o trabalho produtivo de geração da vida em seu corpo e o trabalho de reposição da força de trabalho, necessária à manutenção da vida. Contraditoriamente, por desempenhar essa função social de “ser para-outros” (LAGARDE, 2005), o trabalho da mulher foi invisibilizado, sendo considerado simplesmente como algo inerente à natureza da mulher e, conseqüentemente, desconsiderado como trabalho, como cultura e educação. Conforme Lagarde (idem, p. 363), “La maternidade y la conjugalidade son las esferas vitales que organizam y conforman los modos de vida femeninos, independientemente de la edade, de la clase social, de la definición nacional, religiosa o política de las mujeres.”

Desta aproximação entre Lagarde e Saviani deriva a compreensão de que o trabalho das ceramistas de Mata Ortiz, mencionado por Eli Bartra, é uma continuidade das atividades domésticas, devido à concepção de trabalho que associa o fazer da mulher à sua natureza; e não à sua condição ontológica de produtora de cultura. Dessa forma, invisibiliza-se seu conhecimento, seu trabalho e a sua arte. A mulher, na condição de natureza, é um “ser para outros”. Seu trabalho não adquire valor econômico. A produção artesanal normalmente é considerada atividade extensiva ao trabalho doméstico, dificultando o reconhecimento profissional da mulher como artesã. Essa situação, na economia capitalista, não é exclusiva das trabalhadoras. A precariedade dos empregos também faz parte da realidade dos trabalhadores homens. Entretanto, no caso da mulher, a situação se agrava pelo seu compromisso sociocultural com o trabalho doméstico e com sua

responsabilidade no cuidado com os filhos, com os netos, familiares enfermos e/ou portadores de necessidades especiais.

Nos estudos coordenados por Edla Eggert (EGGERT et al., 2011, p. 78-96), em que participo, buscamos dar visibilidade ao processo ensino-aprendizagem que ocorre em um ateliê de tecelagem em Alvorada, Rio Grande do Sul. Concomitantemente, ao estudarmos sobre o processo educativo artesanal, visibiliza-se a precariedade das condições de vida e trabalho das tecelãs. Ou seja, as tecelãs trabalham no ateliê oito horas ou mais por dia. Ao voltar para casa, mesmo cansadas, têm sob sua responsabilidade o trabalho doméstico. Os recursos advindos do trabalho no ateliê são usados na manutenção da casa (sustento da família). Trabalham para manter a casa, a família. Por diferentes razões, têm dificuldades de participar das reuniões da cooperativa em que são sócias, espaço que poderiam usar para ampliar seus direitos, melhorando, assim, suas condições de vida e trabalho. Quando não há uma participação direta das tecelãs na gestão do empreendimento, pode-se afirmar que consideram seu trabalho como parte do universo privado; ou seja, no empreendimento, as relações estabelecidas são limitadas pelo próprio processo de trabalho. É ampliando as relações sociais que o ser humano amplia as condições de participação e engajamento político-social.

Assim como as donas de casa têm dificuldade de reconhecer suas atividades como trabalho, as trabalhadoras da tecelagem sentem-se não autorizadas a se reconhecer como tecelãs, situação reproduzida por suas famílias e pela comunidade. No momento em que a mulher ceramista, bordadeira, tecelã reconhece sua atividade como trabalho e como parte da cultura que ela própria produz, também reconhecerá a necessidade de ampliar sua formação, visando sua própria emancipação, a participação efetiva na gestão coletiva, a qualificação do seu trabalho, o aprimoramento do seu artesanato, da sua arte.

E qual caminho pode seguir a tecelã, a ceramista, a bordadeira, a pesquisadora, a professora para quebrar a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual? Para tratar dessa questão, retomo, aqui, alguns aspectos da pesquisa coordenada por Eggert et al. (2011, p. 77-95), em que são realizadas várias aproximações entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e, conseqüentemente, entre conhecimento atóricico e teórico. Entre as experiências realizadas, frisa-se a participação de bolsistas de iniciação científica e da orientadora em uma oficina de 15 horas-aula, assessoradas pelas tecelãs. Do ponto

de vista de quem pesquisa, a participação, nessa experiência, faz-se tendo como horizonte metodológico a pesquisa-formação. Essa experiência de organização e assessoria técnica por meio da oficina sobre tecelagem, provocou surpresa nas tecelãs em relação ao seu próprio conhecimento técnico-artesanal: “Para as tecelãs, o maior espanto foi o de reconhecer que tudo sabiam fazer e explicar, esse foi o ponto alto da avaliação no final dessas aulas” relatam as pesquisadoras (EGGERT et al., 2011, p. 87). Por outro lado, para as pesquisadoras, possibilitou a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem do trabalho artesanal e, concomitantemente, um repensar sobre seu próprio processo de aprendizagem, ampliando a reflexão sobre a invisibilidade do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem é invisibilizado não apenas no trabalho informal, artesanal, mas também em sala de aula. Pela compreensão de Eggert, a pedagogia da invisibilidade despotencializa aluna/os, professoras/es e reafirma a marca da subserviência.

Essa aproximação da experiência do fazer/visibilizar com a significação dos processos que já estão automatizados/invisibilizados é que tem, para nós, o apelo para o argumento pedagógico necessário para a visibilização de conhecimentos que as mulheres artesãs possuem e não valorizam, porque não percebem serem, de fato, conhecimentos. É importante ter consciência da produção de uma pedagogia da invisibilidade que despotencializa. Esse é um descompasso que desorganiza e despotencializa o trabalho e a vida delas de maneira geral (EGGERT et al., 2011, p. 87).

A invisibilidade do conhecimento e do trabalho de quem tece é semelhante à invisibilidade do conhecimento e do trabalho da professora (EGGERT; SILVA 2009). Por não compartilhar publicamente ou compartilhar muito pouco sobre a fundamentação teórico-metodológica do trabalho realizado em sala de aula, as professoras omitem, tanto para si mesmas quanto para a comunidade escolar, qual a relação do seu trabalho com a produção do conhecimento da humanidade. O processo de conscientização do aluno sobre a relação entre os processos de ensino-aprendizagem e a construção do seu *projeto de conhecimento* está diretamente ligado ao processo de conscientização da professora e, de uma forma geral, da comunidade escolar. As provas e os trabalhos (tarefas, temas de casa) dos alunos dão visibilidade ao trabalho da professora. Entretanto, embora essa visualização seja importante no processo de produção do conhecimento, numa

perspectiva mais ampla, torna-se, muitas vezes, insignificante diante da complexidade do trabalho da professora.

De modo semelhante, as peças confeccionadas pelas tecelãs dão visibilidade do seu trabalho. Entretanto, esta visualização também é pequena diante da complexidade do processo de produção. Um aspecto importante acontece quando a tecelã se (auto)reconhece nas peças por ela produzidas. Reconhecer a própria autoria significa reconhecer a importância político-social de seu *projeto de conhecimento*. O reconhecimento da autoria implica no reconhecimento da relevância da participação na gestão do conhecimento em todos os processos envolvidos nesta produção. O que acontece com mais frequência é que, entre a fase da produção e a fase da comercialização, outros sujeitos se atravessam no caminho, anulando a história do próprio produto, das pessoas responsáveis pela sua criação. E, por vezes, ainda se apropriam desta autoria, subjugando a própria produção aos seus propósitos. Dessa forma, se materializa o anonimato e/ou a desapropriação da autora e, concomitantemente, do seu trabalho. O questionamento da invisibilidade e do anonimato das trabalhadoras, das artistas faz parte da história do movimento feminista.

No prólogo da obra *(Re)leituras de Frida Kahlo: por uma ética estética da diversidade machucada*, organizada por Eggert, a mexicana Karen Cordero Reiman, a historiadora de arte e curadora, atribui o reconhecimento da obra de Kahlo à busca provocada pelo movimento feminista a partir dos anos 1970, época em que teve início um movimento de identificação de mulheres artistas.

[...] las implicaciones del feminismo para las mujeres artistas en formación, les llevan a buscar modelos femeninos para su actividad, y Kahlo surge como una antecesora clave en este respecto, por su compromiso con el arte en un momento dominado por artistas masculinos y por su capacidad de generar una producción que ofrece características alternas a la tónica hegemónica, tanto en lo formal y estilístico, como en su desarrollo de un contenido que aborda experiencias y subjetividades propias de la mujer (REIMAN, 2008, p. 9).

Se, por um lado, historicamente, o movimento feminista tem contribuído na visibilização da obra de mulheres como Frida Kahlo, por outro lado, nos deparamos com o movimento em prol do reconhecimento de artistas (des)conhecidas: artesãs e artistas populares. Eli Bartra questiona a diferenciação, socialmente estabelecida,

entre arte popular e a arte maior ou grande arte. Em relação à arte popular, Bartra pergunta:

¿Porque es inferior? Porque la hacen los pobres y las mujeres, en su mayoría, y quizá también porque con frecuencia poseen menor originalidad, unicidad y maestría técnica, porque se considera que no tienen la riqueza, en todos sentidos, del arte de las elites (BARTRA, 2000, p. 31).

A arte popular tem um caráter político diferente da arte reconhecida como Belas Artes. Não tem rosto e não tem nome. Aliás, anonimamente, tem muitos rostos, muitos nomes (BARTRA, 2004, p. 10). Em seus estudos sobre arte popular no Brasil, Eli Bartra (2013, p. 161) constata que, diferente do que em outros países da América Latina, a concepção de arte popular é diferente da concepção de artesanato. O artesanato é concebido como algo de caráter utilitário-ornamental, não estando presente em sua concepção o conceito de autenticidade e de originalidade. Conforme Bartra, a arte popular e o artesanato se diferenciam principalmente pelo caráter estético e utilitário, respectivamente, das peças:

Pero nótese que la diferencia no radica únicamente en el hecho de que las artesanías tengan primordialmente una función utilitaria sino en el hecho de que el arte popular tiene, ante todo, una función estética por lo que sirve al goce, a la sensibilidad, a las emociones, a la risa, a la fe y a la conciencia más que a apoyar las infinitas necesidades de la vida cotidiana. La repetición de una misma pieza una y otra vez convierte a menudo en artesanía un objeto que nació como arte popular. (BARTRA, 2013, p. 161)

A pesquisadora afirma que a principal diferença entre artesanato e arte popular está relacionada à função estética da arte popular, que desperta no público emoções, sensibilidade, risos, fé, prazer, entre outras reações. Com base na caracterização estética da arte popular, entendo que os *Wandschoner* podem ser compreendidos como arte popular ao invés de serem considerados artesanato. Na produção dos panôs de parede o caráter artístico das peças está associado à memória-histórico-afetiva da comunidade teuto e ítalo-brasileira. Devido ao caráter comunitário do modo de fazer *Wandschoner*, constata-se que, normalmente quem faz uma peça nova, a faz copiando o desenho de alguma peça antiga ou/e extraíndo de lugares diversos as imagens e frases que serão bordadas na nova peça. A composição da peça depende do que a bordadeira gostaria de provocar ou de transmitir com a obra. Ou seja, a obra se define a partir dos interesses de quem borda e do público a quem se destina. Neste sentido, entendo que, mesmo sendo

reconhecido que a obra sofreu influência de outras produções, seu caráter identitário, relacionado à memória-histórico-afetiva, lhe assegura a autenticidade e originalidade. A principal diferença entre a arte popular e artesanato consiste no fato de que na concepção de arte popular está embutido o conceito de autenticidade identitária (relacionada à memória histórico-afetiva da comunidade) e ao caráter artístico (originalidade e autoria) da peça. Considerando o caráter comunitário da arte de produzir *Wandschoner*, entendo que, quando uma bordadeira copia a peça da outra, adequando-a ao conceito de sua família ou de quem compra, está produzindo uma nova obra de arte popular. No âmbito comunitário, o caráter popular associa-se ao conceito de memória-histórico-afetiva. Ou seja, com o passar do tempo, o valor da peça se amplia pelo impacto histórico-afetivo produzido no contexto familiar-comunitário. Em contextos em que não se mantém a memória-histórico-afetiva, as peças perdem seu valor enquanto arte popular, tornando-se, quando mantidos, meramente objetos de decoração. A identificação do bordado de *Wandschoner* como arte popular prescinde de reconhecimento popular. No passado, embora tivesse função utilitária, também era reconhecido pelo seu caráter artístico e pela importância sócio-afetiva e pelo valor cultural das mensagens nele bordadas.

O posicionamento da escola e da universidade, como espaço de produção de conhecimento, frente ao conhecimento das bordadeiras é fundamental para o reconhecimento e o incentivo da produção técnico-artística das mulheres, especialmente das mais pobres, que são maioria na produção artístico-artesanal no Brasil. As instituições de ensino têm o compromisso de tornar evidente o caráter político da produção artística enquanto produção cultural. Em específico, penso que à medida que as bordadeiras aprendem a identificar o ato de bordar como um ato político de expressão de si, aprendem a fazer deslocamentos epistemológicos que lhes permitem ver o caráter político de sua própria existência. Esses deslocamentos são fundamentais na desconstrução dos dogmatismos, historicamente constituídos. Ao fazer a releitura da obra *Autorretrato com ele pelo cortado*, de Frida Kahlo, a teóloga Marga Ströher (2008, p. 135) afirma, usando expressões de Félix Guatarri, a necessidade de uma teologia (uma pedagogia) de “*articulação ético-política e de inspiração ético-estética*”, ou seja, uma “teologia que nos capacite a fazer deslocamentos epistemológicos e rupturas com a mesmice do olhar dogmático, os canônicos gestos e a normalidade das litúrgicas cores e nos ensine a ver a multiplicidade de cores e experiências”.

Frida Kahlo, ao fazer seus inúmeros autorretratos, pintou a sua dor e, ao mesmo tempo, pintou a realidade do universo feminino, do universo humano. Do mesmo modo, ao bordar a si mesma e ao se enxergar em um processo de pesquisa-formação e como autoras de seus trabalhos, as bordadeiras visibilizam e valorizam suas obras e, ao mesmo tempo, valorizam e dão visibilidade à sua existência social e cultural. A adoção da perspectiva epistemológica da formação experiencial instiga quem pesquisa a se compreender como autoras de sua própria formação, do seu conhecimento e de sua aprendizagem. Nesta perspectiva, o professor e pesquisador. Elizeu Clementino de Souza, identifica sua filiação epistemológica:

Filio-me à perspectiva epistemológica da formação experiencial, por entender que a noção de processo de formação que ela implica possibilita o centramento no sujeito na globalidade da vida, entendida como interação da existência com as diversas esferas da convivência como perspectiva educativa e formativa (SOUZA, 2004, p. 56).

Experienciar o ato de narrar a história de vida e, ao mesmo tempo, de reconstruir o próprio *projeto de conhecimento* é um modo de produzir o deslocamento epistemológico para repensar a práxis educativo-social da escola. Num primeiro momento, o processo de reconstrução está centralizado na ressignificação de saberes tipicamente femininos, historicamente subsumidos e invisibilizados. À medida que se reconhece o *Wandschoner* como parte da práxis histórico-cultural das mulheres teuto-brasileiras, reconstrói-se o valor cultural deste artefato como parte do conhecimento cultural brasileiro e, ao mesmo tempo, reafirma-se seu valor transcultural. Na perspectiva da pesquisa-formação, o processo de desconstrução e reconstrução começa a ser compreendido como um modo de desconstruir e reconstruir a própria existência sócio-cultural.

O desafio da escola é repensar a apropriação, reelaboração, produção e gestão do conhecimento, na perspectiva de gênero - para evitar o risco de permanentemente reproduzir valores que comprometem a dignidade humana.

1.4 MÉTODO DE TRANSCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOCUMENTÁRIA

Por diferentes caminhos, mediado por distintos referenciais teóricos, constato a necessidade de iniciar a construção do que denomino de *método de transcrição e interpretação documentária*. O percurso teórico-metodológico gerou a imprescindibilidade de nomear o modo como realizo o processo metodológico de

pesquisa. O processo metodológico reconstrutivo-constutivo representa, acima de tudo, meu compromisso pedagógico com o reconhecimento da autoria de cada pessoa, independente do grau de escolaridade, na produção e gestão do conhecimento. A convicção de que cada pessoa constrói, ao longo da vida seu *projeto de conhecimento* desemboca na necessidade de referenciais teórico-metodológicos que contribuam para que a escola e a universidade ampliem sua função educativo-social na composição do *projeto de conhecimento* de cada pessoa. A escolha da palavra transcrição para compor o nome do método é inspirada no conceito de *narrativa transcrita*²⁷, conforme definição de Edla Eggert:

A forma como resolvi apresentar o resultado da pesquisa passou por um processo de transcrição das entrevistas até a narrativa transcrita, que seguiu a orientação de organizar o texto para uma leitura fluente, sem mexer na estrutura, mas com o objetivo de trazer para dentro – das margens para o centro – a narrativa quase integral, proporcionando, assim, uma textualização da fala das mulheres. Torno-me, assim, co-autora e responsável por esta transcrição, de modo que as entrevistadas leram todo o material e me autorizaram a publicá-lo” (EGGERT, 2003, p. 40).

A definição de transcrição contempla um princípio fundamental no processo de reconstrução de narrativas biográficas: reconhecimento do valor e do potencial de quem narra e da própria narrativa na produção teórico-metodológico. Ao “trazer para dentro – das margens para o centro – a narrativa quase integral, proporcionando assim, uma textualização da fala das mulheres”. Este processo envolve a transcrição da narrativa para o formato de texto; leitura e reflexão do texto com quem narra; definição, em conjunto com quem narra, dos aspectos considerados centrais para quem narra e para quem pesquisa; a possibilidade de incluir ou retirar informações que quem narra ou quem pesquisa julgar inconveniente para a publicação²⁸; e, a autorização de publicação da identificação de quem narra associado à narrativa. O referencial feminista (1.3) está na base da elaboração da definição do conceito de *narrativa transcrita*, realizada por Eggert.

Utilizo o termo *documentária* como adjetivo das palavras, transcrição e interpretação. À medida que a narrativa é publicada, envolvendo o nome de quem a

²⁷ Conforme Edla Eggert, “Dentro da *textualização*, o autor (André Castanheira Gattaz) se vale de dois conceitos da linguística, transpostos por Aroldo de Campos, que são a *transcrição* e o *teatro da linguagem*, adaptados por José Carlos Sebe Bom Meihy”. In: EGGERT, Edla. Educação popular e teologia das margens. São Leopoldo, RS : Sinodal, 2003. (Série Teses e Dissertações – v.21). p. 36.

²⁸ Conforme Edla, “Esta etapa é denominada por Gattaz (André Castanheira Gattaz) de *conferência e legitimação*”. In: EGGERT, Edla. Educação popular e teologia das margens. São Leopoldo, RS : Sinodal, 2003. (Série Teses e Dissertações – v.21). p. 36.

narrou, transforma-se em documento. A inspiração para a utilização do termo advém do método documentário de interpretação, criado por Mannheim. Conforme Weller et al (2002, s/p), Mannheim contribui

na construção de um método interpretativo de pesquisa, com base no trabalho – escrito originalmente em 1921/22 – *Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation* (Contribuições para a teoria da interpretação das visões de mundo). O texto discute as reflexões metodológicas e o desenvolvimento de um método de análise das visões de mundo para as ciências sociais, denominado método documentário de interpretação. Ao trazer como proposta metodológica a análise documentária das experiências ateóricas, o autor instiga-nos a repensar o processo e o tratamento dado à interpretação dos objetos culturais.

A transcrição da narrativa é um modo de construir um diálogo entre o que Mannheim chama de conhecimento *ateórico* e conhecimento produzido com base em formulações teóricas. O método de interpretação documentário, elaborado por Mannheim, é um modo de construir as interpretações das visões de mundo de um grupo de pessoas, a partir da compreensão de suas expressões cotidianas de comunicação (WELLER, 2005, p. 262). Segundo Guessser (2003, p. 160), as

expressões que os atores empregam nos seus atos interacionais estão carregadas de indicialidade, ou seja, são formadas de expressões que somente ganham significado a partir do conhecimento do contexto local onde elas são produzidas.

Quem pesquisa precisa encontrar caminhos para conhecer o cotidiano do grupo pesquisado e, desta maneira, se apropriar do significado que o grupo atribui a determinadas palavras, expressões e, até mesmo, certas atitudes, comportamento. Por outro lado, Weller afirma que quem pesquisa realiza o processo de transformar o conhecimento ateórico em conhecimento teórico.

Nesse sentido, a compreensão das visões de mundo e das orientações coletivas de um grupo só é possível através da explicação e da conceituação teórica desse conhecimento ateórico. O grupo envolvido geralmente não está em condições de realizar essa tarefa, ou seja; a explicação teórica do conhecimento ateórico é praticamente impossível para o indivíduo ou grupo vinculado ao contexto em que se construiu esse saber. O papel do(a) pesquisador(a) passa a ser, então, encontrar uma forma de acesso ao conhecimento implícito do grupo pesquisado, explicitá-lo e defini-lo teoricamente (WELLER, 2005, p. 262).

Em outras palavras, a pesquisadora afirma que especialistas são capazes de transformar o saber popular em saber científico, mas quem é parte de um grupo geralmente “não está em condições” de transformar o conhecimento ateórico em

teórico. Para romper com esta realidade, pergunto: de que maneira a escola pode contribuir para que as próprias crianças aprimorem gradativamente seu conhecimento interpretativo-reflexivo, ampliando suas condições de transformar o conhecimento ateórico em conhecimento teórico? Embora eu tenha uma certa reserva em fazer a diferenciação de funções entre a pesquisadora de ciências sociais e a pesquisadora em ciências da educação considero necessário, pedagogicamente, fazer a distinção entre esses dois campos do conhecimento. Especialmente por considerar que a categoria *projeto de conhecimento* perpassa todas as áreas do conhecimento e que cada profissional é responsável pelo seu próprio projeto e co-responsável pelo projeto do outro. Como expresso na citação acima, o papel do/a pesquisador/a é “encontrar uma forma de acesso ao conhecimento implícito do grupo pesquisado, explicitá-lo e defini-lo teoricamente”. De acordo com Martins, esta é uma função fundamental para o pesquisador e pesquisadora das ciências sociais²⁹.

A sociologia não pode ser boa sociologia se não incorporar à sua análise a *consciência social*, enquanto dado, que a vítima das situações sociais adversas tem da adversidade e de si mesma. Num certo sentido, o que a sociologia faz é compreender os encontros e desencontros que há entre *situação social* e *consciência social*. As pessoas e até grupos sociais podem viver uma situação social problemática e adversa e, ao mesmo tempo, ter dela uma compreensão apropriada, num certo sentido objetiva, o que é muito raro (2003, p. 26).

Martins ressalta que raramente as pessoas possuem uma compreensão apropriada da realidade social. Entendo que a função da pesquisadora em educação e, especialmente, da pedagoga, é contribuir na reflexão teórico-metodológica sobre o processo de construção do *projeto de conhecimento* da comunidade escolar, dos movimentos sociais, das instituições, ampliando condições pedagógicas de compreensão da práxis social. Com base em Freire (1972, p. 58), a autoria da mulher e do homem na construção de seu *projeto de conhecimento*, avaliando a quem serve o conhecer, com quem se conhece, contra quem se conhece, como se conhece, por que se conhece, para quem se conhece, o quem se conhece.

Entendo que a pesquisadora e o pesquisador das ciências da educação deve reconhecer que cada pessoa (e não apenas o pesquisador, a pesquisadora) pode

²⁹ A atuação da pesquisadora de ciência social assim como de ciências da educação não é neutra: “Não raro, o mundo rural tornou-se objeto de estudo e de interesse dos sociólogos rurais pelo lado 'negativo', por aquilo que parecia incongruente com as fantasias da modernidade. Não por aquilo que as populações rurais eram e sim por aquilo que os sociólogos gostariam que elas fossem” (MARTINS, 2003, p. 220).

apropriar-se dos diferentes “níveis de sentido” de expressão humana que envolvem a transição do conhecimento *ateórico* para o conhecimento *teórico*.

Segundo Mannheim, no processo de interpretação existem ainda três “níveis de sentido” (Sinnschichten) a serem diferenciados: - um nível objetivo ou imanente, dado naturalmente (por exemplo, num gesto, num símbolo ou ainda na forma de uma obra de arte); - um nível expressivo, que é transmitido através das palavras ou das ações (por exemplo, como expressão de ou como reação a algo); - e um nível documentário, ou seja, como documento de uma ação prática [...] (WELLER, 2005, p. 263).

Se compete ao pesquisador e à pesquisadora construir essa transição do conhecimento *ateórico* para conhecimento *teórico*, historicamente atribui-se ao professor e à professora a tarefa de construir a interlocução entre esses conhecimentos. O método da transcrição e interpretação documentária pode ser usado tanto nos processos de ensino quanto de pesquisa como um caminho de interlocução entre o conhecimento *ateórico* em *teórico*. Ou, nas palavras de Josso, na transformação de vivências em experiências. Os temas codificados pela vida, precisam ser decodificados através de um processo de leitura e pronúncia do mundo que envolve educadores e educandos, pesquisadores/as e pesquisandos/as. Freire (idem, p.40) afirma que “é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação”. Ou seja, é na práxis que se inter-relaciona os referenciais socioculturais formalizados com os conteúdos cotidianos da vida. A práxis implica uma reflexão crítica e atuação sobre a realidade (idem, p.47).

Ao construir a narrativa de sua história de vida e formação, a bordadeira relembra e reflete sobre sua própria história, inaugurando, por meio do processo de pesquisa-formação, a “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1987, p.42). Ao transcrever as diferentes narrativas, insiro reflexões próprias e reflexões advindas de construções teóricas de outros pesquisadores, no intuito de contribuir para que a palavra de quem narra seja compreendida por ela, por quem lê e por mim, como pesquisadora, numa perspectiva mais ampla do que a expressa na versão inicial da narrativa. Desse modo, tem continuidade o processo dialógico de transcrição da narrativa, em parceria com quem narra (e com quem lê).

Depois de transcrita a narrativa do formato de áudio para o formato de texto, o primeiro passo é classificar as citações de acordo com os diferentes temas abordados/mencionados pela bordadeira. Após esse processo de classificação das

citações por tema e faz-se o diálogo com quem narra sobre o que considera fundamental na narrativa. Em seguida chega o momento de buscar subsídios teóricos referentes aos temas mobilizados que possam servir de contraponto ou de fundamentação ao modo de pensar de quem narra. Terminado (provisoriamente) o processo de transcrição da narrativa, é hora de dialogar novamente com quem narra para analisar suas próprias citações inseridas na narrativa transcrita, avaliar e reescrever de acordo com o que pesquisadora e narradora consideram prioritário incluir no texto a ser publicado e o que seria necessário modificar nas citações para uma melhor expressão do seu modo de pensar. No momento seguinte, reflete-se sobre os saberes presentes na narrativa transcrita.

A metodologia de pesquisa feminista (DEIFELT, 2003, p. 179) permeia o processo reconstrutivo, presente na transcrição e interpretação de narrativas. Outro referencial que está na origem da elaboração do método de transcrição e interpretação documentária é a pesquisa social reconstrutiva (VÖLTER, 2007).

No período de estudos realizados com a Profa. Dra. Bettina Völter, na Universidade de Ciências Aplicadas “Alice Salomon Hochschule Berlin”, tive a oportunidade de conhecer sua proposta de pesquisa social “interpretativa/reconstrutiva”, relacionando Teatro do Oprimido (Augusto Boal) e pesquisa etnográfica reconstrutiva. Sua práxis de pesquisa é parte da práxis social do Projeto Luz que Anda (que significa luz em movimento), desenvolvido em Serra Negra, localidade situada próxima de Divinópolis, Minas Gerais. Geralda Araújo (moradora de Serra Negra), Bettina Völter e Marion Kuster (Faculdade de Música e Teatro de Rostock) são lideranças que organizaram esta proposta de cooperação transnacional (Brasil-Alemanha), ajudando a dar vida aos desejos da comunidade de obter melhores condições de vida. Segundo Völter,

a pesquisa social reconstrutiva está interessada nas experiências e construções cotidianas das pessoas. Através delas se busca conhecer as estruturas sociais nas quais vivemos. O método é reconstrutivo porque não deriva conclusões de pressupostos teóricos, que depois devem interpretar fatos empíricos. Mas porque a partir de material empírico ou de fatos, ou seja, de textos coletados, pouco a pouco é elucidada a estrutura interna de processos de ação e de interpretação. Ele é interativo uma vez que sem comunicação nenhum material pode ser coletado: tanto em entrevista quanto na discussão de grupo ou na observação participante estamos inseridos como pesquisadores e estamos, por isso, envolvidos na construção do material. (VÖLTER, 2007, p. 57-58).

O processo de reconstrução ocorre tanto no teatro quanto na pesquisa, envolvendo a percepção, interpretação e ação. No entender da pesquisadora, o processo de pesquisa tem o compromisso primeiro de empregar os dados da pesquisa na “transformação de relações sociais que impedem o desenvolvimento das pessoas” (idem, p. 58). Para o levantamento de dados e temas locais, Bettina Völter (idem, p. 58-59) realizou levantamento de “biografias de moradores da localidade que, com o tempo, poderão compor um arquivo da localidade e de sua história”; adotou “métodos para o acompanhamento e avaliação do processo no local”; optou pelos métodos reconstrutivos para ajudar os estudantes, oriundos da Alemanha, a “refletir sobre a interação e a dinâmica do grupo”. Conforme Bettina,

A questão inicial que propus – narrar em conjunto a história desde o planejamento, a viagem, a chegada, o tempo na localidade até a saída de Serra Negra – provoca uma narrativa e uma discussão na qual os elementos das narrativas individuais, a partir da perspectiva de cada um, se entrelaçaram em um processo de grupo. (VÖLTER, 2007, p. 59) .

Atividades como essas, envolvendo registro pessoal da experiência de quem pesquisa, possibilitam a avaliação em grupo de experiências coletivas de pesquisa (idem, p.60). Ao transcrever algumas entrevistas narrativas biográficas de participantes do Projeto *Luz que Anda* e também de educadores que atuavam no trabalho com crianças e adolescentes, percebi que o processo de reconstruir a práxis social também é um modo de assegurar a memória da participação da comunidade na transformação da realidade social. O ato de narrar é um modo de ampliar a percepção da realidade e aprofundar a reflexão sobre as próprias opiniões . Também mostra um comprometimento político com a continuidade da proposta, não deixando morrer a memória de luta, de construção conjunta, de parceria no desenvolvimento da práxis social. A memória da práxis, preservada tanto pelo “Teatro do Oprimido” quanto pela pesquisa reconstrutiva, tem caráter político pelo impulso que ela representa na continuidade dos processos de transformação social na comunidade.

A aproximação com a práxis de pesquisa do Projeto Luz que Anda contribuiu para a visualização do comprometimento de quem narra com a reconstrução da práxis social de preservação cultural do *Wandschoner* em Ivoti. As narrativas transcritas e transcriadas transformam-se em memória escrita, tendo como perspectiva o desejo comunitário de ampliar as condições de continuidade desse

processo de preservação dos panôs de parede como patrimônio artístico-cultural brasileiro.

Refletir a relação entre o método de transcrição e interpretação documentária e a metodologia de pesquisa-formação fortalece a necessidade de ampliar a compreensão de quem narra sobre a abordagem teórico-metodológica envolvida nos processos investigativos. A narrativa da minha história de vida e formação, associada ao estudo dos referenciais teórico-metodológicos que fundamentam o meu *projeto de conhecimento*, constitui-se num testemunho de que a participação transforma e fortalece o ser humano como ser social. Bettina Völter afirma que:

(...) toda entrevista biográfica fortalece a pessoa que é entrevistada. Quando alguém tem tempo e espaço de contar sobre si mesmo, isso incentiva a auto-compreensão da própria pessoa e a capacidade de recordar e falar sobre si mesmo. Essas são competências de grande importância em uma sociedade moderna. Alguém que pode falar sobre sua própria biografia aprende a conhecer a si mesmo, seu passado e seus desejos para o futuro. Pode-se, assim, ter acesso a si mesmos à distância e descobrir possibilidades para a melhoria da condução da própria vida. (VÖLTER, 2005, p. 59)

O estudo do *projeto de conhecimento* de quem pesquisa representa, simbolicamente, a possibilidade de bordar a si no processo de pesquisa-formação e de compreender melhor os demais projetos de conhecimento, contemplados nesta investigação. A construção do *projeto de conhecimento* de quem pesquisa é parte da metodologia que envolve a construção desta minha pesquisa-formação, constituindo-se como fundamentação teórico-prática da categoria, *projeto de conhecimento* como metodologia de construção e reconstrução da práxis educativo-social da escola.

2 PROJETO DE CONHECIMENTO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Ao retomar o conceito Projeto de Conhecimento como categoria de reconstrução da práxis educativo-social da escola contemplo a interligação de *projetos de conhecimento*, individuais e coletivos. A problemática que faz com que Josso elabore um seminário que possibilita que alunos construam conscientemente seu Projeto de Conhecimento é a constatação da “ausência do sujeito” em sala de aula (2010, p. 27). Em decorrência desta situação, participam das aulas sem conseguir visualizar o sentido epistemológico da matrícula no curso. Ao propor a realização dos seminários *Histórias de Vida e Formação*, Josso materializa sua compreensão de que toda pessoa tem, mais ou menos consciente, um projeto de Projeto de Conhecimento, definido a partir de um interesse de conhecimento e de formação. A “ausência do sujeito” em sala de aula revela a falta de conexão entre o *projeto de conhecimento* implicado na proposta de formação e o *projeto de conhecimento* do aluno. Conseqüentemente, se há a “ausência do sujeito aluno” também há a “ausência do sujeito professor/a”. A “presença” implica na abertura e no protagonismo de ambos/as na situação gnosiológica.

A pesquisa-formação, mediada pela História de Vida, possibilita que o sujeito “aprendente” elabore seu *projeto de conhecimento*. Entendo que para exercer a função de professora, a pessoa deve ter consciência do seu *projeto de conhecimento* pessoal, do *projeto de conhecimento* da instituição em que trabalha e de como ambos se interligam. A “presença” da professora em sala de aula pressupõe a interligação desses projetos de conhecimento. Nas situações de ensino-aprendizagem, constrói-se a interligação do *projeto de conhecimento* da professora (pessoal & institucional) e os projetos de conhecimento dos alunos – singular e plural. Essas construções são dinâmicas pelo próprio pressuposto que carregam de abertura para a parceria no processo ensino-aprendizagem. A “ausência do/da professor/a” na situação gnosiológica representa a “ausência institucional” no processo de formação, (des)protagonizado pela escola.

Um dos aspectos relevantes na elaboração e desenvolvimento de projetos sociais é a sustentabilidade institucional da proposta, tendo como critério a compatibilidade entre a trajetória institucional e o objetivo para o qual o projeto foi constituído. No quesito justificativa, inclui-se, entre outros, numa perspectiva retrospectiva, a narrativa da trajetória da instituição relacionada ao foco em que o

projeto será desenvolvido. Na perspectiva prospectiva, demonstra-se, com base no diagnóstico da situação (incluindo interesse da população envolvida, ações anteriormente desenvolvidas e resultados alcançados, dificuldades a serem superadas), objetivos estatutários da instituição e intencionalidade do projeto, a sustentabilidade técnica, política e financeira da proposta. Ou seja, no processo de criação e gestão de projetos sociais é necessário estabelecer a conexão entre perspectiva retrospectiva e prospectiva, no intuito de assegurar e fortalecer sustentabilidade da proposta.

No processo de construção coletiva da proposta de um projeto social executado pela escola, têm-se a possibilidade de ressignificar coletivamente o caráter retrospectivo e prospectivo do *projeto de conhecimento* da instituição. Essa construção, de abrangência mais ampla, se materializa no cenário micro em que as ações são realizadas. Por exemplo, caso seja identificado, na perspectiva epistemológica da instituição de ensino, o compromisso institucional com a produção inter e transdisciplinar do conhecimento, tem-se a possibilidade de incorporá-la como parte de seu *projeto de conhecimento* pessoal e institucional.

Ou seja, a participação em uma atividade ou em um curso, cujos/cujas integrantes trabalham orientados por uma intencionalidade comum, os/as coloca em situação de *projeto*, exigindo do grupo um conjunto de novas aprendizagens. Na medida em que a professora, a aluna e demais integrantes da comunidade escolar adquirem maior consciência do seu *projeto de conhecimento* ampliam a consciência de como seu projeto se interliga com o projeto das demais pessoas que compõem a comunidade escolar. Assim ampliar-se-ão as parcerias na produção da existência humana. A consciência humana (singular-plural) de estar em projeto possibilita o reconhecimento de que cada ser humano (cada protagonista) tem um *projeto de conhecimento* individual que se insere em projetos mais amplos (institucionais).

A práxis educativo-social do projeto Tecendo Memórias provoca a reflexão sobre o *projeto de conhecimento* pessoal e o *projeto de conhecimento* da instituição de ensino, considerando-os a partir de contexto de exclusão do ensino regular. Refletindo sobre a relação entre esses projetos de conhecimento, lembro-me de Iracema Simões, uma das participantes da primeira edição do projeto Tecendo Memórias em 2007-2008. As mãos de Iracema estão presentes em uma das imagens publicadas no livro *Mãos, Meninas, Mulheres: A cultura como ferramenta de inclusão social* (BUENO, 2011, p. 32), que, entre outros relatos, apresenta o

trabalho das bordadeiras no Projeto Tecendo Memórias como projeto de inclusão social. Iracema, assim como a grande maioria das mulheres que participam do projeto social, não concluiu o ensino fundamental. Mulheres como ela - hoje lembrada em memória - têm seus direitos sociais assegurados pela Constituição Federativa do Brasil (artigo 6º). Entretanto, seu direito não se materializou durante a sua vida. O projeto Tecendo Memórias possibilitou-lhe a capacitação profissional como bordadeira. Contudo, para Iracema as aulas traduziam-se em alegria de se reunir com as “irmãs” (mulheres adultas, crianças, adolescentes), conversar e, simplesmente, bordar. Sua participação contínua, marcou seu compromisso com o grupo. Para a instituição de ensino, *Iracema* representa a liderança comunitária, capaz de reunir as pessoas de sua comunidade, tornando-se parceira nos projetos de extensão comunitária. Instituições religiosas, associação de moradores e o poder público municipal (especialmente, Secretaria de Saúde e de Assistência Social) são os principais referenciais de apoio às lideranças comunitárias que não mantêm vínculo formal de trabalho. A instituição religiosa, pelo seu caráter doutrinador/formador (autoritário/dialógico) tem poder significativo no direcionamento do *projeto de conhecimento* de quem mantém uma participação constante e contínua nas suas atividades. O grau de interlocução varia de acordo com as concepções teológico-filosóficas de quem dirige os trabalhos na congregação. Pessoas que mantêm vínculo formal de trabalho com empresa ou com empreendimento de caráter associativo ou cooperativo podem, com maior ou menor grau de participação, repensar seus projetos pessoais no espaço de trabalho e, inclusive, contribuir na construção e direcionamento do *projeto de conhecimento* institucional.

Mesmo sendo poucos, os anos de escolaridade das participantes do projeto Tecendo Memórias, consistem na principal - além do serviço público de saúde e aposentadoria - contribuição oficial do Estado no seu processo de formação. A aproximação da escola, de forma pontual, mediada pelo projeto social, não elimina o abismo entre o direito à educação, assegurado na Constituição, e a realidade de exclusão de quem não teve oportunidade de estudar. A reversibilidade (parcial) acontece em situações como a da filha de Iracema que concluiu o Ensino Médio, após matricular-se e frequentar o curso na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Instituto de Educação Ivoti.

No Brasil, a responsabilidade legal de assegurar o acesso à educação estão definidas na sua Constituição Federativa e nas suas leis complementares e em

consonância com os tratados internacionais de garantia dos direitos humanos universais. O Código Civil Brasileiro estabelece que a personalidade civil da pessoa tem início no momento do nascimento com vida (artigo 2.º). A existência legal de pessoas jurídicas de direito privado (associações, sociedades, fundações) começa com a inscrição do ato constitutivo de registro, o qual declara, entre outros, denominação, finalidade, nome e a individualização dos fundadores e diretores (artigo 44.º a 46.º). No caso das instituições de ensino, o funcionamento prescinde de autorização dos órgãos educacionais, conforme previsto em legislação específica. Ou seja, os direitos e deveres, tanto da pessoa física quanto da pessoa jurídica, são estabelecidos de acordo com a legislação vigente no país. Partindo deste pressuposto, entendo que o *projeto de conhecimento* de pessoas físicas e pessoas jurídicas é mediado pelos fundamentos, valores, objetivos e princípios fundamentais estabelecidos na Constituição Federativa do Brasil (artigos 1.º a 3.º). A legislação brasileira também define a forma de gestão e, conseqüentemente, a gestão do próprio conhecimento das instituições de ensino, sejam elas, instituições estatais ou privadas. O *projeto de conhecimento* da instituição de ensino é constituído, entre outros, de acordo com sua finalidade estatutária, a qual, de forma direta ou indireta, estabelece a relação entre a produção do conhecimento e o exercício da cidadania. Ou seja, há uma interdependência entre o que é definido na legislação brasileira, nos documentos normativos institucionais e o conhecimento construído e reconstruído cotidianamente na comunidade escolar. A República Federativa do Brasil instituiu, nos termos da Constituição, o Estado Democrático do Direito, segundo o qual “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (Artigo 1.º, parágrafo único). Isso significa que, no Brasil, a própria Constituição Federal assegura, aos cidadãos e cidadãs, maiores de 16 anos, o direito de questionar a ordem legal vigente, propondo alternativas que favoreçam o bem comum.

A metodologia utilizada para realizar a reconstrução do Projeto de Conhecimento da Associação Evangélica de Ensino, mantenedora do Centro de Educação Básica Ivoti (Unidade de ensino Instituto de Educação Ivoti e Unidade de ensino IEI Dois Irmãos), do ISEI (Instituto Superior de Educação Ivoti), do Centro Integrado de Serviços de Apoio Pedagógico (CISAP) e do Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã (IFPLA), está associada às reflexões decorrentes do exercício de gerente de ação social da instituição, cargo que ocupei até agosto de

2012. Ao exercer função de gestora de ação social da mantenedora, busquei compreender como a própria instituição define a sua ação social nas diferentes instituições de ensino que a compõe. Como instituição de caráter filantrópico, um dos focos de sua ação social está relacionado às bolsas de estudos concedidas em diferentes níveis. Um segundo foco diz respeito ao modo como o conceito de educação, enquanto direito social, é concebido e incorporado à práxis curricular e extracurricular (cursos, disciplinas). Compreendida como parte do direito social à educação, a formação em Técnica Manual (bordado) compõe, de diferentes maneiras, a práxis educativo-social da escola. Os registros (depoimentos, textos acadêmicos) e as narrativas, aqui apresentadas, visibilizam as transformações que ocorreram/ocorrem no cenário institucional (local, nacional, global), impactando, dialeticamente, os projetos de conhecimento, pessoais e institucionais.

O processo reconstrutivo não segue uma linearidade histórica e nem mesmo tem a intenção de ser conclusivo. Os dados aqui referenciados, demarcam o início da reflexão sobre como os saberes técnico-artísticos, culturalmente construídos como tipicamente femininos, atravessam a história de formação na instituição de ensino, que tem como finalidade a formação de professores. Na primeira parte, reconstruo a práxis educativo-social da escola relacionada à formação em Técnica Manual, abrangendo o período de 1927 a 1965. Esta parte da pesquisa tem como marco inicial o ano de ingresso de mulheres na instituição. E, como marco final, a transferência da escola de São Leopoldo para Ivoti/RS.

Apresento, na segunda parte, a narrativa da história de vida, formação e trabalho de Nelsi Hepp, diretora da Moradia Feminina do Instituto de Educação Ivoti no período de 1973 a 1993. O critério para a escolha da narrativa está diretamente ligado à implementação das “Rodas de Bordado” na Moradia Escolar.

Na terceira parte, reconstruo a proposta educativo-social do projeto Tecendo Memórias, desenvolvida pela instituição de ensino, tendo como público participante, pessoas em situação de vulnerabilidade social, sem vínculo com os cursos curriculares. Os dados reconstruídos possibilitam a avaliação da práxis social, na área do artesanato, como parte do *projeto de conhecimento* institucional. O objetivo é que também a instituição construa um “*projeto de si auto-orientado*” (JOSSO, 2004, p. 59).

Na pesquisa, priorizo o estudo das técnicas manuais, tendo consciência da relação dialética que existe entre o processo de formação, de conhecimento e de

aprendizagem. A instituição de ensino é um espaço socialmente instituído (não exclusivo) para que pessoas e grupos transformem suas vivências em experiências e reflitam sobre as experiências não planejadas e as provocadas, relacionando-as com os *referenciais socioculturais formalizados* (idem, p. 51). Nesta interação, vai se constituindo cotidianamente a construção do *projeto de conhecimento* pessoal e institucional. Com base em publicações institucionais, pesquisa bibliográfica e narrativa biográfica, vou compondo o processo de reconstrução do *projeto de conhecimento* da instituição de ensino.

2.1 BORDANDO A HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Quando criada, em 1909, a instituição de ensino foi denominada de *Deutsches Evangelisches Lehrerseminar*³⁰ (Seminário Evangélico Alemão de Formação de Professores). A história de sua criação está diretamente relacionada com a demanda na formação de professores, advinda das comunidades evangélicas teuto-brasileiras durante o século XIX e início do século XX. Ao pesquisar sobre a origem do seminário, Derti Jost Gomes dá visibilidade à precariedade da formação de professores no Brasil na época em que fora criado.

Os cursos de formação de professores no Brasil datam do Período da Regência (1831-1840) e das duas primeiras décadas do Segundo Reinado, chegando até 1881 a apenas uma dezena de Escolas Normais. Assim, a partir de 1887, superar a gritante falta de professores preparados e qualificados para as escolas comunitárias passou a ser preocupação em todos os Concílios do Sínodo Riograndense. A escola para formação de professores surgiu na hoje IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil) apenas em 1909 (GOMES, 2005, p. 57-58).

Formar professores para atuar nas escolas comunitárias era a prioridade do Seminário Evangélico. Os primeiros alunos da instituição eram jovens pobres (masculinos), abrigados em caráter diaconal, no Lar Pella e Bethânia em Taquari, estado do Rio Grande do Sul. Em 1910, a instituição escolar foi transferida para Santa Cruz do Sul e, em 1926, para São Leopoldo. No ano de 1927, teve início a formação de professoras na instituição. Entre as justificativas, estava o reconhecimento de que, “entre as moças evangélicas, havia um grande potencial de

³⁰ Isabel Cristina Arendt, ao escrever sobre o Lehrerseminar, apresenta argumentos em torno da necessidade de formação de professores no Brasil ao invés de importá-los do exterior. In: ARENDT, Isabel Cristina. Educação, Religião e Identidade Étnica: o *Allgemeine Lehrerzeitung* e a escola evangélica alemão no Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Oikos, 2008. p. 196-231.

elementos humanos para colaborarem no campo da educação das escolas evangélicas” (HOPPEN, s.d., p. 40).

O seminário mantinha um Internato, no qual se hospedava a quase totalidade dos alunos, provenientes de localidades diversas. Com instalações apropriadas, a partir de 1927 também foram admitidas moças, o que, na época, foi considerado um avanço significativo na tradição da escola teuto-brasileira (GOMES, 2005, 62-63).

O Seminário Alemão de Formação de Professores tem como raiz ético-filosófica e teológica os princípios de Martim Lutero. Um dos avanços educacionais, advindos da reforma político-religiosa protagonizada, entre outros, por Martim Lutero e Catarina von Bora, foi a defesa e implementação de escolas públicas, assegurando o direito à educação tanto para meninos quanto para meninas.

O reformador divulgou e deu seu apoio político à constituição de escolas públicas municipais de ensino fundamental, concebidas para o atendimento universal das crianças – meninos e meninas – com ensino ministrado na língua do povo e não em latim. O ensino estava voltado para o cotidiano do trabalho. Em Lutero, a educação deixou de ser uma atribuição eclesiástica para tornar-se pública e leiga (PAULY, 2002, p. 145).

Martim Lutero (1524, p. 302-325) escreveu uma carta dirigida aos “*Conselhos de todas as Cidades da Alemanha*” solicitando que criassem e mantivessem escolas de excelente qualidade, nas quais, meninos e meninas pudessem estudar. As crianças deveriam permanecer na escola uma ou duas horas diárias, aprendendo Língua Latina e Alemã, História, Música associada à Matemática. Além de estudar, as crianças deveriam ter tempo para brincar e para aprender algum ofício. Ao referir-se às “pessoas mais qualificadas para o cargo de professores e professoras, pregadores e outros cargos clericais” (idem, p. 320), o reformador cita como referência o exemplo de três jovens mártires da Igreja Antiga. São elas as teólogas Sta Inês, Sta. Ágata, e Sta. Lúcia que viveram no século III-IV da era cristã. Elas eram reconhecidas pelo seu conhecimento teológico, adquirido graças a oportunidade que tiveram de se dedicar exclusivamente aos seus estudos. Entretanto, apesar de Lutero reconhecer o conhecimento dessas teóloga, afirma que mundo necessita de homens para administrar o estado (governo) e de mulheres para fazer a gestão da casa. Para ambas as funções, o acesso à educação constituía-se numa condição imprescindível para que homens e mulheres cumprissem seu dever social:

o mundo precisa de homens e mulheres excelentes e aptos para manter o seu estado secular exteriormente, para que então os homens governem o povo e o país, e as mulheres possam governar bem a casa e educar bem os filhos e a criadagem. Ora, tais pessoas devem surgir dentre os meninos, e tais mulheres devem surgir dentre as meninas. Por isso, urge que se eduquem meninos e meninas para isso (LUTERO, 1995, p. 318).

Se de um lado, Lutero afirma a igualdade de direitos entre homens e mulheres, por outro, legitima a exclusão do universo público ao se posicionar contra o exercício do ministério eclesiástico por mulheres. Textos como o do livro bíblico de Timóteo 3.2, segundo o qual o bispo deve ser apto para ensinar, piedoso e marido de uma só pessoa; de 1 Coríntios 14.31 que afirma que as mulheres devem permanecer caladas na igreja; e de Gênesis 3.16, que justifica a sujeição da mulher ao marido pela ordem natural da criação estão na base da atitude do reformador (LUTERO, 1992, p. 413). O posicionamento contrário ao ministério de mulheres fere a própria concepção luterana, fundada no princípio de que todas as pessoas são justificadas por Deus através da fé (Romanos 1.17), tornando-se sacerdotes/sacerdotisas de Cristo (1 Pedro 2.9). Apesar das restrições teológicas de Lutero ao ministério feminino, Wanda Deifelt avalia que as razões de Lutero foram mais históricas do que teológicas.

Pode-se dizer que a ideia do ministério feminino encontrou resistências em teólogos como Lutero e Calvino muito mais a partir dos seus limites históricos do que de suas convicções teológicas. A dimensão escatológica do batismo e o fato de ambos, homem e mulher, serem justificados pela graça não é traduzida em uma eclesiologia ou uma antropologia que reflita esta dinâmica. Pelo contrário, os teólogos da Reforma repetiram os argumentos da ordem natural como ordem instituída por Deus para explicar a desigualdade social entre homens e mulheres (DEIFELT, 2001, 362).

Nesta perspectiva, o ingresso de mulheres no Seminário Evangélico de Formação de Professores pode ser entendido como uma resposta institucional à demanda comunitária de formação de professoras, sustentada na concepção luterana de sacerdócio de todos os crentes. Com base nas contradições teórico-práticas, presentes nas comunidades luteranas teuto-brasileiras, emerge a pergunta por possíveis mudanças que tenham ocorrido no currículo do Seminário. Durante o período de gestão do diretor da instituição, Paul Fräger (1926-1931), outras matérias foram introduzidas no currículo, como Teoria de Música, Órgão, Ginástica Lúdica, Educação Física para as Meninas e Trabalhos Manuais (FRÄGER, *in*: HOPPEN, s.d., p. 41). Hilde Sudhaus Wiebke, formanda da escola no ano de 1929, afirma:

A administração da cozinha e do pessoal que nela trabalhava estava sob a responsabilidade da esposa do Diretor Fräger. Aos sábados à tarde, como mencionado antes, nós, moças seminaristas, tínhamos aulas de trabalhos manuais com ela. Os rapazes, durante este tempo, tinham que cuidar da horta, do jardim e dos pátios, mantendo-os, assim, sempre em ordem e limpos (WIEBKE, *in*: HOPPEN, s.d., p. 47).

O testemunho de Hilde Sudhaus Wiebke dá o indicativo de como eram realizadas as aulas de Técnicas Manuais. As alunas tinham aulas de trabalhos manuais, sob a orientação da esposa do diretor da escola. Os alunos, no mesmo horário, cuidavam da limpeza e organização do pátio, atividades externas ao universo da casa. Na época, a administração da cozinha e a coordenação do trabalho dos funcionários estavam sob a responsabilidade da esposa do diretor. Nas aulas de técnicas manuais, as alunas aprendiam a “ficar” no universo privado (setor de serviços) da instituição de ensino. A mulher é educada para desempenhar a função de professora como extensão do espaço do lar.

Conforme relatório do diretor Alderich Franzmeyer³¹, os trabalhos manuais continuavam fazendo parte da formação curricular no período de 1936-1937 (GOMES, 2005, p. 109). No relatório não está explicitado que atividade manual era feita pelos alunos e se havia diferença entre os trabalhos manuais feitos por homens e mulheres. Apenas consta como disciplina. Anna, uma das alunas entrevistadas por Derti Jost Gomes, afirma ter tido aula de bordado com a esposa do diretor Alderich (ANNA, *in*: GOMES, 2005b, p. 44). Sobre a expectativa das comunidades em receber professores ou professoras, Anna afirma que as comunidades preferiam homens. Perguntada sobre qual a reação delas, como estudantes mulheres, respondeu:

Nenhuma, se levava assim. As moças que vieram de São Paulo, Curitiba, Rio e Santa Catarina, elas, em geral, já tinham praticamente, todos nós, quem estava estudando, praticamente um ano antes já tinha combinado para onde iria depois de ser formado. E não tinha professor sem aula. Muitos até já tiveram que interromper o estudo e ir um ou dois anos trabalhar em outra parte onde faltava muito professor e voltaram depois para terminar (ANNA, *in*: GOMES, 2005b, p. 47).

Em 1939, a escola é fechada devido à política de nacionalização que impedia o ensino em língua estrangeira (GOMES, p. 72). Durante a Segunda Guerra Mundial, as comunidades teuto-brasileiras foram proibidas de desenvolver atividades

³¹ Segundo Gomes (2005, p. 55), no estado do Rio Grande do Sul havia, em 1935, 1.041 escolas comunitárias, sendo que destas 570 eram evangélicas e 470, católicas.

públicas, sob a suspeita de estarem cooperando com o governo nazista. Em 1954³², o Seminário é oficialmente reaberto como Escola Normal Regional:

Em 1948, foi reiniciada a formação de professores no Instituto Pré-Teológico. Em consideração às dificuldades da época, a solução provisória foi um curso rápido de um ano, destinado a ministrar aos jovens, especialmente selecionados a formação mais rudimentar para o exercício do magistério. Esse curso rápido foi transferido, em 1950, para os antigos prédios do Seminário de Formação de Professores, ocupados, desde 1940, pela Escola Técnica do Comércio “São Leopoldo”. Simultaneamente, iniciou-se um curso de quatro anos, que, em 1954, foi oficializado, obtendo o reconhecimento estadual como Escola Normal Regional (1.º ciclo) (NAUMANN, 1999, p. 47).

O funcionamento da instituição foi normatizado pela Lei Orgânica do Ensino Normal, instituída no Brasil por meio do Decreto-Lei número 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Conforme artigo 7.º, no Curso de Regentes do Ensino Primário, deveriam ser ministradas, na primeira série, aulas de Trabalhos Manuais e Economia Doméstica e, na segunda e terceira séries, aulas de Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região. Na época, a Lei Orgânica do Ensino Normal previa a constituição de três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação (artigo 4.º). O instituto de educação poderia realizar, conforme previsto no artigo 4.º, parágrafo 3.º, os “cursos próprios da escola normal” e ministrar curso de “especialização no magistério e de habilitação para administradores³³ escolares do grau primário” (conforme artigo 4.º, parágrafo 12.º, seu funcionamento prescindia de regulamento específico). As necessidades da comunidade, no entanto, eram de se ter professores e professoras para atuar nas escolas rurais.

A diretoria do Sínodo optou pela Escola Normal Regional, porque seu interesse estava voltado especificamente para as comunidades rurais e onde, naquela época, dificilmente colocavam professores com formação de 2º grau. E, além disso, para começar lá onde o antigo Seminário tinha aquele mesmo nível, em que o Antigo Seminário tinha terminado, acho que foi essencialmente isto (NAUMANN, p. 129, *in*: GOMES, 2005b...)

³² Conforme informação publicada no *site* do Instituto de Educação Ivoti, o ano de 1954 é considerado o ano de início do funcionamento da escola como Escola Normal Evangélica. Informação disponível em <http://www.iei.org.br/site/historico/> acesso em 20 de agosto de 2013.

³³ Conforme Capítulo 3, Artigo 22 da Lei Orgânica do Ensino Normal, “Os candidatos à matrícula em cursos de especialização de magistério primário deverão apresentar diploma de conclusão do curso de segundo ciclo e prova de exercício do magistério primário por dois anos, no mínimo; os candidatos à matrícula em cursos de administradores escolares, ou funções auxiliares de administração, deverão apresentar igual diploma, e prova do exercício do magistério por três anos, no mínimo”. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>>. Acesso em: 05 de jun. 2013.

Conforme Naumann (*idem*, p. 129-130), a formação na Escola Normal Regional era muito boa, sobrepondo-se, inclusive, à formação de Escolas Normais de 2.º Grau. Cita o exemplo da Professora Hildegard (Wegner) Roos, que se formou na Escola Regional em 1957 e atuou, posteriormente, como professora no 2.º Grau e como diretora³⁴ da Escola Evangélica de Agudo.

O professor e diretor (gestão 1962-1965) do internato da Escola Normal Evangélica, Siegfried Braun (1999, p. 132), fala com entusiasmo de suas lembranças relacionadas aos artefatos confeccionados nas aulas de Trabalhos Manuais. Segundo ele, o material produzido nas aulas era comercializado antes das apresentações da excursão artística³⁵ da escola nas comunidades. Entretanto, o relato não menciona que materiais eram produzidos nas aulas de Técnicas Manuais e se havia diferenciação entre os artefatos produzidos pelos alunos homens e os produzidos pelas alunas mulheres.

No final do ano de 1965, a escola foi transferida para o município de Ivoti/RS, onde passou a atuar posteriormente com o nome de Instituto de Educação Ivoti (Educação Básica) e Instituto Superior de Educação Ivoti (Ensino Superior), instituições mantidas pela Associação Evangélica de Ensino. Essas instituições de ensino integram a Rede Sinodal de Educação³⁶. Entre os vários profissionais que continuaram a trabalhar na instituição, provenientes de São Leopoldo, encontra-se Nelsi Hepp, Diretora da Moradia Feminina, que implementou as Rodas de Bordado na formação. Sua narrativa foi gravada em vídeo e transcrita para o formato de texto. Após fazer a transcrição, Nelsi leu sua narrativa e dialogamos sobre os

³⁴Chama a atenção em depoimento de Naumann (Gomes, 2005b, p. 138) que as professoras eram chamadas de *professorinhas*, no sentido pejorativo do termo. Segundo ele, na prática, elas “se revelavam, não como *professorinhas* e sim como professoras, realmente. Eram, em geral, bem recebidas também, **naturalmente não em escolas unidocentes** (grifo nosso), poucas, não me recordo no momento. Mas em escolas um pouco maiores, com um corpo docente de 4 a 5 professores, eram em geral bem recebidas” (grifo nosso). Este assunto prescinde de estudos complementares, tendo em vista que, nas escolas unidocentes, a professora também assume a função de diretora da escola.

³⁵ Viagem realizada por um grupo de alunos, no período de férias escolares, em que faziam em torno de 10 apresentações artísticas (teatro, música, dança) em diferentes cidades da região Sul do Brasil. Sobre as Excursões Artísticas, ver Martin Brackmann Goldmeyer, *Da Picada 48 ao Palácio das Laranjeiras: as contribuições pedagógicas das excursões artísticas para a formação integral dos educandos do IEI, São Leopoldo: EST, 2004.*

³⁶ Rede Sinodal de Educação é uma agremiação que reúne escolas que têm como ponto em comum na sua origem: o vínculo com comunidades da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). A lista dá o indicativo, embora prescinde de dados comprobatórios complementares, de que os cargos de direção das maiores escolas da Rede são ocupados por homens. Das 53 escolas que fazem parte, 35 são dirigidas por homens, 17 por mulheres e uma está com o cargo vago. Dado construído a partir da lista de escolas com respectivos nomes das pessoas que ocupam o cargo de direção fornecida pela secretaria da Rede Sinodal de Educação, dia 08 de abril de 2013.

aspectos mais significativos da sua narrativa. Posteriormente, dialogamos novamente sobre o texto transcrito, acrescentando e retirando o que ela entendeu ser pertinente. O processo de transcrição e interpretação é realizada de acordo com o método de transcrição e interpretação documentária, referido no item 1.4.

2.2 AS “RODAS DE BORDADO” COMO METODOLOGIA DE GESTÃO E DE FORMAÇÃO

Nelsi Hepp, nascida em Boa Vista do Herval (na época, município de São Leopoldo), foi para São Leopoldo em 1959, para trabalhar na Escola Normal Evangélica (ENE), atualmente Instituto de Educação Ivoti. Filha de agricultores, iniciou seu trabalho na escola como faxineira (responsável pela limpeza dos dormitórios masculinos) e auxiliar de cozinha (HEPP, 1999, p. 234). Para ela, trabalhar na escola significava a realização de um sonho: ter um lugar para morar e ter a possibilidade de continuar seus estudos.

E por que eu vim para a escola!? Por que duas irmãs minhas, antes de mim, também trabalharam na escola. Em novembro abriu uma vaga para trabalhar na escola. Eles sabiam que eu tinha vontade de ir a São Leopoldo trabalhar e estudar. Na ocasião, alguém da escola telefonou para o meu primo, professor da localidade, e ele me encaminhou. Em 10 de novembro de 1959, comecei a trabalhar na escola.

Em 1961, Nelsi iniciou o curso ginásial no Colégio São José, período em que, depois da jornada diária de trabalho, caminhava, à noite, cerca de 2km para chegar à escola. Terminado o curso ginásial em 1964, iniciou um curso de bordado promovido pelo SESC (Serviço Social do Comércio). No primeiro ano, a ênfase na formação era o bordado à mão; no segundo ano, bordado à máquina. Segundo Hepp, na época, mulheres que aprendiam a bordar à máquina passavam a prestar serviços para as lojas. Dessa época, guarda um lençol bordado à máquina e algumas peças bordadas à mão. Destaca que as aulas de bordado eram dadas pela professora Ilse e Maria Müller. Ambas as professoras também trabalhavam na Fundação Evangélica, local em que a bordadeira-mestra estudou (3.2). Sobre essa época, faz referência à sua facilidade de compartilhar o que aprendia nos cursos e ao seu trabalho de liderança junto às colegas de trabalho, Ela diz: “Eu chegava em casa e mostrava os bordados e quem tinha vontade de aprender, eu já ensinava. Mas só entre as funcionárias”.

Ao terminar o curso, por indicação de sua professora de bordado, recebeu proposta para trabalhar como professora de trabalhos manuais em escolas de São Leopoldo, mas acabou optando por continuar trabalhando na Escola Normal Evangélica. Além dessa oferta, foi convidada a trabalhar como atendente em um consultório médico em Novo Hamburgo. Recebeu esse convite de trabalho de seu professor no curso de atendente de Enfermagem³⁷, realizado também no SESC. Na época, a escola estava sendo transferida para Ivoti, e Nelsi, a convite de Ruth e Hans Günther Naumann³⁸ (diretor da instituição - gestão 1950-1980), foi convidada a ir junto para Ivoti, ajudando, inclusive, no processo de mudança da escola. Em 1967, com ajuda da professora Ruth Naumann, a narradora matriculou-se na Escola São Luiz de Novo Hamburgo para realizar, no turno da noite, o curso científico em nível de segundo grau (Ensino Médio). No ano de 1972, assumiu a direção da Moradia Escolar (internato) na Escola Normal Evangélica, função que exerceu concomitantemente com o trabalho que fazia como “chefe dos funcionários e coordenadora dos serviços de limpeza, cozinha e lavanderia” (HEPP, 1999, p. 234) .

Durante 21 anos, fui responsável pela Direção do Internato Feminino: aprendi muito e creio que também consegui ensinar algo a todas essas meninas que nos foram confiadas. Lembro-me, com gratidão e carinho, de todo apoio que tive nos momentos de decisões, nem sempre fáceis, mas enfrentados com coragem e em conjunto com a Direção da Escola, plantões, e muitas vezes, com grupos formados pelos próprios alunos; fui assistida também pelo CAI (Conselho de Assuntos Internos), que, em determinado momento, se formou justamente para ajudar a resolver os problemas e dar sugestões para melhorar a vida no nosso Internato. Sempre houve dificuldades financeiras na Escola. Em uma dessas épocas mais difíceis, apelamos para o CAI, e vieram várias sugestões. Uma delas foi a seguinte: todos os alunos internos deveriam limpar seus quartos, salas de aula, lavar parte da sua roupa e ajudar na lavagem da louça. Com isso, diminuíram as despesas, e muitos internos aprenderam a trabalhar. Na época, reduzimos cinco funcionários com essa cooperação dos alunos (HEPP, 1999, p. 234-235).

O depoimento acima expressa a contribuição da narradora na sustentabilidade institucional em tempo de dificuldades financeiras pela qual a

³⁷ Em Ivoti, Nelsi fez novamente um curso de capacitação de atendente de enfermagem e, posteriormente, fez um curso de medicina alternativa, na UNISINOS. Esses cursos tinham perspectivas diferentes: nos primeiros, a ênfase era o acompanhamento de doentes por meio de tratamento alopático; no último, homeopático. Sobre esse trabalho, ver <http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=1785908> Acesso em 08 de junho de 2013.

³⁸ Considerada uma personagem marcante da instituição, “Ruth Naumann foi professora de música e de língua alemã na EEI (Escola Evangélica Ivoti) do dia 10/03/1964 até o dia do seu trágico falecimento, ocorrido a 09/05/1974. Esposa do diretor Naumann, foi uma pessoa que marcou alunos e colegas pela sua modéstia, pela sua disposição para ouvir e servir e pela importância que prestava à causa da educação” (MUSSKOPF, 1999, p. 220).

instituição passava. Assim como a formação foi fundamental para a transformação de sua vida, considerava imprescindível buscar todas as alternativas possíveis para que jovens de ambos os sexos pudessem dar continuidade aos seus estudos na escola em que ela era Diretora da Moradia Feminina. Em pregação realizada no Culto de Celebração no Encontro de Ex-Alunos, a ex-aluna e ex-moradora do Internato, Wanda Deifelt, afirmou:

Como um pássaro que aprende a voar e tem medo de dar com a cara no chão... Vocês lembram como foi sair do mundo seguro e conhecido do ninho, da casa, da família, das amizades, para se jogar num mundo totalmente desconhecido? O mundo do internato significou a primeira ruptura com a família e, em muitos casos, em estágios bastante precoces de nossas vidas. [...] Lembro muito bem que a maioria dos meus colegas, e eu própria, vínhamos de famílias sem os recursos necessários para pagar o nosso estudo. Através de bolsas de estudo e bolsas-trabalho, foi nos dada a oportunidade de educação. Nós vínhamos de famílias onde a mãe e o pai tinham tido, no máximo, o estudo primário. A responsabilidade colocada em nossos ombros também era grande. Uma vez, cheguei em casa contando que a minha nota em grego havia sido muito baixa e talvez eu tivesse que fazer recuperação. Minha mãe, numa daquelas conversas que fazem adolescentes rolar os olhos, me disse que ela gostaria muito de ter estudado, mas não tinha tido nem as condições, nem o consentimento do meu avô. Isso me sensibilizou muito (DEIFELT, 1999, p. 239-240).

Esse intenso depoimento aponta, entre outros, para a importância de quem acolhe e acompanha os/as jovens estudantes na Moradia Escolar. No período em que Nelsi foi diretora da moradia, as viagens dos estudantes para casa eram escassas. Muitos só voltavam para casa no final do ano. As famílias também não vinham constantemente visitá-los. Não eram raras as situações em que o pai ou a mãe vinham apenas para o Dia da Formatura ou nem a esse. Para os/as adolescentes, vir estudar em Ivoti era um “*voou para o desconhecido*”. E os/as jovens precisavam de acompanhamento nos mais diversos aspectos.

O acompanhamento do/das jovens acontecia especialmente nos *horários de estudo* na Moradia Escolar e nos espaços complementares de formação. Por meio do Boletim do Internato³⁹, que Nelsi e o diretor da moradia masculina ajudaram a criar, valorizava-se a participação dos alunos em espaços de formação

³⁹ O Boletim de Internato é uma modalidade de registro da avaliação da participação dos alunos e alunas do Instituto de Educação Ivoti nas atividades de formação complementar, vinculadas à Moradia Escolar. Constituiu-se em fonte de pesquisa, entre outros, sobre a relação entre o ensino formal e informal no cotidiano escolar. Esta modalidade de pesquisa foi realizada por Nilda Alves, ao estudar o uso dos Diários de Classe em uma escola do ensino normal no Rio de Janeiro. Ver: ALVES, Nilda. Diário de classe, espaço de diversidade. In MIGNOT, Ana Chrystina e CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs). Prática de memória docente. S. Paulo: Cortez, 2003.

complementar. Com a criação do Boletim de Internato, as Rodas de Bordado passaram a fazer parte das atividades oficiais da escola, tendo sido inclusive consideradas na avaliação do Conselho de Classe Curricular.

Nós valorizávamos tudo o que o aluno fazia de extra-classe no serviço de manutenção da escola (limpeza e organização do pátio e dos ambientes de moradia, auxílio na cozinha, auxílio na granja agropastoril, auxílio na biblioteca, almoxarifado, organização das partituras de música), na área artístico-cultural (teatro, dança, orquestra, esporte, coro, roda de bordado, dentre outros). O Boletim de Internato era considerado na avaliação do aluno no Conselho de Classe.

Considerando a intrínseca relação que havia entre a formação complementar (extracurricular) e formação curricular, tanto a diretora da Moradia Feminina quanto o diretor da Moradia Masculina participavam ativamente dos Conselhos de Classe da instituição. Devido à convivência cotidiana e ao acompanhamento do desempenho do/a aluno/a nas atividades relacionadas à Moradia Escolar, seus pareceres sempre eram considerados no momento de definir os conceitos (notas) dos alunos durante o ano e a aprovação, ou não, no final do ano. Na época (assim como hoje), havia situações em que o/a aluno/a, mesmo tendo sido reprovado, tinha chance de receber a bolsa de estudos para continuar estudando na escola no ano seguinte. Uma das situações, mencionadas pela narradora, é de um jovem que estudava na instituição na modalidade bolsa-trabalho⁴⁰. Na reunião do Conselho, a primeira deliberação foi de que, devido à reprovação, não havia possibilidade do aluno receber bolsa de estudos no ano seguinte. Neste momento, a diretora da Moradia intervém em favor do aluno, informando que ele era muito responsável em seu trabalho (granja de suínos). E, inclusive, “se uma porca estava para dar cria, ele, à noite, depois da hora de estudos, ia até a granja e, se sentisse que era necessário, ficava sentado esperando para poder ajudar no parto”. Esse depoimento foi decisivo para que o aluno retornasse para a escola no ano seguinte. Segundo Nelsi, “mais tarde, contamos isso para ele e hoje, quando me encontra, ele diz: 'os porcos me salvaram'. Tem coisas bonitas que aconteceram na escola, justamente com jovens pobres.”.

Conhecimento como esse que o jovem adquiria no trabalho na granja era considerado parte da formação da escola. As dificuldades enfrentadas no dia a dia

⁴⁰ Na modalidade bolsa-trabalho, o aluno estudava num turno e trabalhava no turno inverso. Este sistema de bolsa de estudos, a diretora do Internato ajudou a implementar na escola na década de 1970.

na escola, a saudade da família, muitas vezes, faziam com que o/a jovem tivesse vontade de desistir. Essa foi uma das razões que levou a diretora do Internato a criar as *Rodas de Bordado* que, posteriormente, foram chamadas de *Rodinhas da Tia Nelsi*, provavelmente, por ser a diretora também a pessoa responsável pela enfermaria da escola (HEPP, *in*: MUSSKOPF, 1999, p. 236).

Lembro-me dos vários Grupos de Trabalhos Manuais no meu apartamento, das “rodinhas” onde fazíamos chimarrão, pipoca ou calça virada [...]. Dos discos trazidos de casa para, nas horas de folga, escutar a música que lembrava da família, do lar, cantávamos junto com alegria ou chorávamos de saudade. Tudo isso faz parte do desenvolvimento do jovem e precisa ser desfrutado de maneira saudável. Discutíamos, ríamos e chorávamos juntos, e, quando necessário, eu permitia que viessem também dormir no meu apartamento. O colchão era duro e ficava no chão, mas valia a pena, pois neste dia, elas matavam a saudade dos pais e adquiriam ânimo para enfrentar novos desafios (HEPP, 1999, p. 236).

Nas Rodas de Bordado, o grupo experienciava a solidariedade, refletia-se sobre questões de estudo e de convivência comunitária. Valorizavam-se as vivências e o conhecimento construído junto à família; compartilhavam-se sentimentos, medos, desejos, desafios. Aprendiam-se técnicas manuais, que, devido à distância, não se aprendia mais com a mãe. Pontos antigos, ponto cruz, macramê, tricô, crochê se entrelaçavam no cotidiano da Moradia Escolar, como uma formação adicional, apropriada para os momentos de “folga” dos estudos curriculares; e, por outro lado, como parte da formação complementar.

Houve uma época em que praticamente só se fazia mais o bordado *ponto cruz*. Mas na escola, eu ensinava também os outros pontos, inclusive os pontos que vocês bordam nos *Wandschoner*. Eu sempre ensinava para as alunas o tipo de pontos que elas queriam fazer. As alunas traziam o tecido e as linhas. Quando as mães viam o trabalho, ficavam admiradas e muito gratas pela aprendizagem das filhas. As mães me agradeciam pelo incentivo e pelo carinho que suas filhas recebiam. Lembro de uma mãe que me disse: Isto eu aprendi com minha filha! Esta mãe aprendeu com a filha a combinar melhor as cores no bordado. Eu acredito que também em casa tinham mães que bordavam. Só que as filhas vinham para a escola bem novas e por isso não aprendiam mais a bordar com a mãe. Elas aprendiam a bordar na escola.

Segundo a narradora, era muito gratificante quando as mães vinham e compartilhavam o que tinham aprendido com a filha ou a alegria de ter ganhado um presente feito por elas. Dessa forma, o conhecimento da escola chegava às famílias. Ressalta, no entanto, que nem todas as alunas tinham tempo para fazer esse tipo de atividade. Nelsi diz que “para o bordado, vinham aquelas que não tinham tanta

coisa, que não participavam do teatro ou que não participavam do esporte, ou da música”.

Em sua narrativa, a coordenadora das Rodas de Bordado enfatiza que a direção da escola valorizava muito esse trabalho,

“porque de alguma maneira se sabia que eu estava transmitindo sensibilidade para elas. Isso eu sempre notei: quem vinha para as Rodas era mais sensível aos problemas que aconteciam na escola. E as alunas gostavam também de encaminhar outras questões”.

Os estudos de Dorothea Jucksch Wulfhorst⁴¹ sobre o conflito entre sentimento e razão, experienciado na década de 1960, no Instituto Pré-Teológico - uma instituição de ensino da mesma confissão religiosa, que, inclusive, funcionou por algum tempo no mesmo prédio da Escola Normal Evangélica em São Leopoldo -, amplia compreensão do quê, na época, significava *sensibilidade*:

Certamente todas nós – alunas, professoras, *Hausmütter* (administradoras do internato), cozinheiras, auxiliares e mães que, morando perto, ofereceram suporte emocional e até material – buscávamos vivenciar, ensaiar e, onde possível, resgatar o papel feminino, a *anima*, com sua subjetividade e intuição, nossos sentimentos mais genuínos num mundo de ensino e aprendizagem predominantemente racional e objetivo. Às vezes nos sentíamos fragmentadas, “quadradas” em vez de redondas e inteiras. Isso acontecia quando a nossa subjetividade e nossas emoções se rebelavam contra a primazia dada ao *cogito, ergo sum* (“penso, logo existo”). (WULFHORST, s.d., p. 117)

A sensibilidade compartilhada no cotidiano da escola expressa a luta da narradora em assegurar as condições institucionais necessárias para que jovens interessados em estudar na instituição tivessem acesso à educação e, ao mesmo tempo, as condições para concluir com êxito seus estudos. Pela sua função de gestora, compreendia que o acesso à educação estava diretamente relacionado à sustentabilidade da instituição. A dimensão do cuidado⁴², entretanto, permanece na Moradia Escolar, sendo redimensionada devido às mudanças no *ethos* e na

⁴¹ Sobre o currículo distinto para homens e mulheres no Instituto Pré-Teológico, instituição parceira da escola em São Leopoldo, Dorothea Wulfhorst escreve: “Parece que geralmente as moças tinham maior facilidade na língua alemã, o alemão clássico. Estavam mais familiarizadas com certos hábitos sociais e culturais. Isso, em geral, fazia com que se sentissem mais seguras. Precisavam disso para enfrentar o preconceito, mais ou menos velado, de serem 'apenas' moças, ou *Barbarinnen*, que em certa época não eram incentivadas a estudar grego. Mais tarde isso mudou. Foi exatamente porque eu detestava ser chamada assim que pedi a um colega que me desse aulas particulares de grego. Não sosseguei até que consegui entrar no grupo que traduzia a famosa 'Odisseia' – e tirar a melhor nota em grego” (WULFHORST, s.d., p. 120).

⁴² O prédio da Moradia Escolar Feminina (Ivoti) foi construído, em 1965, na parte dos fundos da instituição. Na parte da frente (portão principal de acesso, foi construída a Moradia Masculina e na parte central, as salas de aulas e espaço administrativo.

legislação brasileira. Com a aposentadoria de Nelsi Hepp, a direção da Moradia Escolar passou a ser exercida pela professora Derti Jost Gomes. E, posteriormente, pela professora Nora Dhein.

2.3 OS PROJETOS SOCIAIS NO IEI/ISEI

A inserção comunitária da Associação Evangélica de Ensino é realizada por meio dos cursos curriculares, complementares, de extensão comunitária, projetos sociais (educativo-sociais) e projetos esportivos. A práxis social, na modalidade de projetos sociais, teve início em 1997, no Instituto de Educação Ivoti, com a formulação e implementação, em 1998, do Projeto Se Essa Roça Fosse Minha, realizado pelo Instituto de Educação Ivoti, em parceria com a EMATER/ASCAR/RS, escolas, Conselho Tutelar, entre outros. A origem do Projeto é decorrente do trabalho social/diaconal com adolescentes, coordenado pela psicóloga Lodi Uptmoor Pauly, na Oficina do Pão na Comunidade Evangélica de Confissão Luterana São Marcos (IECLB) de Porto Alegre.

Ao realizar seu trabalho como Conselheira Tutelar de Ivoti, Lodi constata a situação de vulnerabilidade em que se encontram jovens, filhos e filhas de cortadores de mato e de migrantes rurais. Essas famílias vinham para Ivoti para trabalhar no ramo coureiro-calçadista. Ela, vê no Instituto de Educação Ivoti uma instituição com condições de contribuir na formação complementar desses alunos de escola pública (alguns em situação de evasão), numa perspectiva de educação para a cidadania. Sua experiência de busca de subsídios e de parceria na Oficina do Pão foi incorporada ao Instituto de Educação Ivoti com a aprovação do Projeto Se Essa Roça Fosse Minha, pelo Programa Nacional da Comunidade Solidária. Esse projeto deu origem ao Projeto Cultivando as Flores da Adolescência – Ivoti (PCFAI). A ênfase era a capacitação profissional na produção de plantas ornamentais, formação da ética e cidadania, associada ao universo da informática educativa.

Mas, não era só a profissionalização que nos interessava e, tampouco, aos jovens. Envolveu-se o grupo também em atividades abrangendo conhecimentos gerais relacionados às ciências sociais, formais e naturais, práticas de esportes e de convivência. Estas atividades faziam com que pudessem relacionar suas aprendizagens com o cotidiano. Eles puderam significar suas aprendizagens tanto na sala de aula regular que frequentavam nas suas escolas de

origem, quanto nas vivências do dia-a-dia dentro e fora do projeto (KRIESANG, 2003, p. 19).

Participar de um projeto social em que se aprende a cultivar flores (Ivoti é considerada a Cidade das Flores), construir a cidadania, trabalhar em grupo (produzir e vender plantas ornamentais e medicinais), interagir com o mundo da informática e da robótica educativa é um modo de dar vida a sonhos, a novas realidades e a uma nova relação de autoria com o conhecimento.

Em edições seguintes, os projetos sociais do IEI/ISEI incorporaram a qualificação específica de professores e de lideranças comunitárias, com a prática educativa voltada para os processos de inclusão social. Assim, além de os projetos preverem a formação interdisciplinar dos adolescentes, agregaram a modalidade formação de professores e lideranças comunitárias, por meio dos cursos de extensão comunitária⁴³, realizados pelo Instituto Superior de Educação Ivoti. Dessa forma, os projetos sociais (de caráter socioeducativo) ampliaram a interlocução da instituição com a comunidade, promovendo o debate sobre temas pertinentes à vida dos adolescentes na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão social, sustentabilidade ambiental e de formação para a cidadania.

Desde o início da sua atuação, a instituição conta com o apoio⁴⁴ de instituições públicas, privadas e comunitárias, tanto do Brasil quanto do exterior, para exercer sua missão de formar professores/as e lideranças comunitárias. Entretanto, com a diminuição dos recursos externos, a instituição implementa novas modalidades de mobilização de recursos, visando dar continuidade ao seu trabalho, conforme seus objetivos, estatutariamente definidos.

⁴³ Ver Marli Brun, PCFAI – 10 Anos Presente na Comunidade, p. 6-8. In: **Revista Inclusão Social e Adolescência**. Ivoti, ISEI, ano 1, n. 1, edição 2008.

⁴⁴ Entre algumas instituições, destaco: Governo da República Democrática da Alemanha, Departamento de Cultura do Ministério de Relações Exteriores Evangelische Zentralstelle für Entwicklungshilfe/Central Evangélica de Auxílio para o Desenvolvimento; Obra Gustavo Adolfo da Alemanha (Gustav Adolf Werk) e Obra Gustavo Adolfo – IECLB; Comunidades eclesiais da Alemanha e do Brasil; Governo do Estado do Rio Grande do Sul; Governo Federal – Lei da Filantropia e Emendas Parlamentares de Deputados Federais; Prefeituras Municipais; Martin Luther Bund; Evangelisches Missionwerk/Folgekostenreferat; Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland; Kindernothilfe/AMENCAR; KED/Kirchlicher Entwicklungsdienst Bayern; República Federal da Alemanha/ZfA; empresas; Associação dos Ex-Alunos do Instituto Pré-Teológico; AEXEEEI – Associação de ex-alunos da própria instituição, entre outras instituições, órgãos públicos, empresas, pessoas físicas e jurídicas. Dados extraídos do livro *Construindo*, organizado por Egon Hilário Musskopf, 1999, p. 103-105.

O estabelecimento de parcerias⁴⁵ com instituições governamentais e não governamentais visa assegurar a sustentabilidade da própria instituição. A instituição, quando organizada numa perspectiva “gerencial”, privilegia os desafios de gestão de ordem técnico-gerencial e financeira. Quando organizada de acordo com o enfoque “sistêmico”, associa a dimensão técnico-gerencial e financeira à dimensão sócio-política da organização. Segundo Armani (2003, p. 5),

[...] o enfoque sistêmico, que também integra a dimensão gerencial mas de forma articulada à dimensão sociopolítica da organização, isto é, sua base social e legitimidade, sua transparência e credibilidade (accountability), sua rede de interlocução e ação conjunta com organizações da sociedade civil e com o Estado, sua autonomia e sua capacidade de oferecer serviços de qualidade e de promover processos de mudança social.

Uma das preocupações, apresentada por Telmo Adams (2007, p. 124-128), é de que, dependendo do tipo de parceria estabelecida pelas organizações da sociedade civil, corre-se o risco de contribuir no fortalecimento da ideologia neoliberal que visa retirar do estado a responsabilidade pela garantia dos direitos universais.

As parcerias entre empresas, organizações não-governamentais ou estatais assumem, nesta inter-relação, o papel de arranjos adequados e funcionais às políticas neoliberais. Fatores de ordem estrutural e ideológica imprimem tendências a constantes apropriações das práticas dos diversos atores da sociedade civil, para que sejam serviços, em última análise, ao jogo de reestruturação e hegemonia de economia de mercado capitalista (ADAMS, 2007, p. 125-126).

O *Deutsches Evangelisches Lehrerseminar* foi criado em um momento histórico em que o Estado não respondia - e ainda não responde - suficientemente e qualitativamente, à demanda de formação de professores, existente na sociedade brasileira. Na época, a organização de escolas comunitárias e, inclusive, da escola de formação de professores resultou do comprometimento da sociedade civil com a garantia do direito de crianças e adolescentes à educação. Para além da

⁴⁵ Na realização dos projetos (1997-2012), a instituição conta, em diferentes tempos, com a parceria, em âmbito local, da ASCAR/EMATER, Prefeitura Municipal de Ivoti e de municípios vizinhos., escolas municipais e estaduais, Cooperativa dos Apicultores de Ivoti, Conselho Tutelar, Juizado da Infância e Juventude, Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, Conselho Municipal de Assistência Social. Em âmbito externo, a parceria varia a cada edição dos projetos, contando, entre outros, a partir de 1997, com parceria do CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente); CEDICA/RS (Conselho Estadual da Criança e do Adolescente); Governo do Estado do Rio Grande do Sul; Fundação Sinodal de Comunicação; Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho; PETROBRAS (Programa Geração da Paz e Desenvolvimento e Cidadania); AMENCAR (Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente); Grupo GERDAU; Instituto Nestor de Paula; Lojas Renner; Fundação Francisco Xavier Kunz; Grupo Artecola; Fundação Luterana de Diaconia (FLD).

necessidade, penso que as organizações da sociedade civil de caráter comunitário, fortalecem o vínculo das pessoas entre si (na ação conjunta) para a garantia dos direitos humanos fundamentais. A criação da escola de formação de professores e professoras, por parte da sociedade civil organizada, é um modo de assegurar o direito à educação como profissão e como direito social.

A rede escolar das colônias alemãs manteve um índice de alfabetização maior do que o verificado na rede escolar pública da província. Por isso, é plausível pensar que essa rede era, ao mesmo tempo, privada e pública. Privada porque não era estatal. Pública porque atendia a universalidade – todas as crianças da comunidade local (PAULY, 2002, p. 163).

As instituições educacionais sem fins lucrativos, embora consideradas privadas, são de caráter comunitário por não fazerem distribuição de renda (ou lucro) e de recursos entre suas associadas. Em outras palavras, historicamente e por exigência da própria legislação (Lei n.º 12.101 de 27 de novembro de 2009), todos os recursos (“lucro”) gerados na instituição devem ser aplicados na própria instituição, conforme finalidade definida em seu estatuto. No cumprimento de sua responsabilidade pública, faz-se necessário que a instituição de ensino, avalie permanentemente seu próprio trabalho, visando assegurar sua função público-social. As parcerias público-privadas, quando estabelecidas, devem ser sempre reavaliadas de forma crítica, no intuito de assegurar a autonomia institucional da organização da sociedade civil. Conforme Adams,

Com uma permanente avaliação crítica e ações estratégicas e metodologicamente planejadas, as organizações da sociedade civil podem realizar determinadas parcerias, com pedagogias que contribuam para uma formação emancipadora dos sujeitos envolvidos (ADAMS, 2007, p. 126).

Nos processos de educação de adultos, a parceria entre o poder público (Federal, Estadual e Municipal) e instituições de ensino de caráter filantrópico, pode contribuir na ampliação do direito social da pessoa adulta à educação. A parceria na implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA é uma das possibilidades de instituições de ensino da sociedade civil contribuírem na reversão de processos excludentes. Conforme Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006), os cursos e programas do PROEJA podem ser articulados “ao ensino fundamental e ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de

escolaridade do trabalhador” (artigo 1º, § 2º, inciso I). A vinculação da formação curricular do Ensino Fundamental e Médio à formação profissional constitui um avanço das políticas públicas de garantia do direito social à educação. Especialmente, por que no Brasil, a exclusão educacional está associada às desigualdades econômico-sociais e às questões de gênero e étnica, entre outras. Por isso,

É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2007, p. 11).

Embora o PROEJA afirme a importância da ampliação do direito social da pessoa adulta à educação, o próprio decreto impede que instituições de ensino como o Instituto de Educação Ivoti participem do Programa. Conforme artigo 1º, § 3º,

O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino, estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo. (BRASIL, 2007, p. 68-69)

Esta delimitação restringe a abrangência do PROEJA (instituições públicas e do “Sistema S”), impedindo que instituições de ensino, legalmente constituídas, sejam desenvolvedoras desta modalidade de educação que promove o acesso de pessoas adultas à educação básica e à educação profissional. A exclusão social, mais especificamente a escolar, está na origem do Projeto Tecendo Memórias e tem seu impacto no próprio projeto. O direito à educação é um dos direitos sociais, assegurados na Constituição Federativa do Brasil. A garantia do direito à educação tem como objetivo o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (artigo 205). A abertura da possibilidade de participação no Tecendo Memórias é um modo de fazer o reencontro das mulheres com seu direito social, buscando contribuir no desenvolvimento de cada mulher como pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A pesquisa, aqui desenvolvida, também quer ser uma forma de realizar a avaliação crítica do trabalho institucional na definição e desenvolvimento de suas ações estratégicas. A reflexão pedagógica, das relações de gênero na práxis

educativo-social do Projeto Tecendo Memórias, manifesta o compromisso educacional do Instituto de Educação Ivoti e do Instituto Superior de Educação Ivoti na promoção da igualdade de gênero e na garantia da educação como direito social.

2.3.1 Capacitação de Bordadeiras no Projeto Tecendo Memórias

Em 2012, o município de Ivoti foi reconhecido oficialmente, pela Assembleia do Estado do Rio Grande do Sul, como “Cidade das Flores”. Logo que cheguei ao município, aprendi que o nome “Ivoti” (*ipoti-catu*) é de origem Tupi-Guarani,, significando, em português, flor. Ao estudar a obra “Bom Jardim-Ivoti no Palco da História⁴⁶”, publicada neste ano sobre a história do município, soube que a tradução mais apropriada para a palavra indígena *ipoti-catu* é “flor bonita” (DILLY; KORNDÖRFER, 2013, p. 35). Agregando o adjetivo *bonita*, o nome Ivoti encheu-se ainda mais de beleza e de ternura.

As flores compõem o bordado do Tecendo Memórias. Amor-perfeito, orquídeas, rosas, girassóis, margaridas, paineiras, bromélias, pata de vaca, petúnia são algumas das flores bordadas nos *Wandschoner* e outros artesanatos. Nos panôs de parede, em meio às flores, são bordadas mensagens em forma de provérbios. A professora e pesquisadora Ingrid Margareta Tornquist (2008, p. 3-4) afirmou que entre os provérbios mais bordados pela comunidade teuto-gaúcha estão os provérbios religiosos de exortação ao trabalho assíduo; de tranquilidade em meio às dificuldades; de reconhecimento da importância da honestidade; de valorização do lar e do convívio familiar e de acolhimento aos visitantes. E destacou, especificando:

a) religiosos: *Bete und arbeite* (Ore e trabalhe) e *Wer Gott vertraut, hat wohl gebaut* (Quem confia em Deus, constrói o bem);

b) de exortação ao trabalho assíduo: *Ohne Fleiss, kein Preis* (Sem aplicação, nada se alcança);

⁴⁶ O livro Bom Jardim – Ivoti no Palco da História, organizado pelo Prof. Roque Amadeu Kreutz, contempla a história do município de Ivoti desde seus primórdios até o ano 1966, ano em que a Escola Normal Evangélica é transferida de São Leopoldo para Ivoti. Neste mesmo ano, o município acolhe a Colônia Japonesa, homenageada em 2011, com a inauguração do Memorial da Colônia Japonesa. Contribuíram na produção do livro, 30 autores e autoras, integrantes da Sociedade Ivotense de Estudos Humanísticos (SIEHU).

c) de valorização do lar e do convívio familiar: *Trautes Heim - Glück allein* (Um lar confiável é felicidade por si só.) ou *Eigner Herd ist Gold wert* (Casa própria vale ouro);

d) de acolhimento aos visitantes: *Ein froher Gast ist niemandes Last* (Um hóspede alegre jamais será um peso) e *Fünf sind geladen, zehn sind gekommen, Giess Wasser zur Suppe, heiss alle willkommen* (Cinco foram convidados, mas dez chegaram; põe água na sopa e sejam todos bem-vindos);

e) tranquilidade em meio às dificuldades: *Wenn du im Herzen Frieden hast, wird dir die Hütte zum Palast* (Com paz na coração, até a choupana se torna um palacete; *Lieben und geliebt zu werden ist das höchste Glück auf Erden* (Amar e ser amado é a maior felicidade do mundo);

f) importância da honestidade (Ehrlichkeit): *Ehrliche Hand geht durchs ganze Land* (Uma mão honesta é bem recebida em todo lugar), *Ehrlichkeit währt am längsten* (Honestidade dura para sempre).

A confiança em Deus, o valor do trabalho, a importância da família, o desejo de boas vindas aos visitantes, a importância da tranquilidade em tempo de dificuldades e o princípio da honestidade são referências que acompanham as famílias teuto-gaúchas, sendo transmitidos de geração em geração. No entanto, por muito tempo os panôs de parede foram esquecidos da história. Assim como permaneceu esquecida e invisibilizada, na historiografia oficial, a história das mulheres teuto-brasileiras. Conforme levantamento realizado em Ivoti⁴⁷, o bordado de *Wandschoner* “estendeu-se pelo século XIX e por longo período do século XX, fazendo parte, inclusive, da preparação do enxoval para o casamento (Catálogo, 2004, s.p.).

Entretanto, mesmo que a historiografia oficial praticamente não deu visibilidade ao conhecimento e as ações das mulheres teuto-brasileiras. Isso não significa que não houvessem questionamentos quanto a este silenciamento. Lermen (2005, p. 127), Helene Emunds, ao escrever, em 1949, por ocasião da

⁴⁷ Em 2004, foi elaborado um catálogo comemorativo aos 40 anos de emancipação de Ivoti. Nele é apresentada uma síntese do Projeto Memórias Histórico-afetivas. O catálogo foi elaborado por Andréa Cristina Baum Schneck (criação), Gabriela Dilly (texto), Ivete Maria Johann (coordenadora dos idosos), Norma Finger (responsável pelo acervo coletado) e Roque Amadeu Kreutz (revisão). A confecção do bordado (risco, bordado) dos 40 anos de Ivoti, cujas imagens foram publicadas na capa do Catálogo, foi realizada por: Andréa Schneck, Anísia Schardon, Celita Holler, Hilda Schabarum, Irene Overbeck, Loise Noemi Hoch, Loni Weber, Maria Iria Führ, Natália Herberts, Nella Dhein, Valesca Kreutz. *In*: contracapa do próprio catálogo, o qual foi distribuído, em 2004, para a comunidade de Ivoti.

comemoração dos 125 Anos da Imigração Alemã no Rio Grande do Sul, enfatiza a necessidade de que seja lembrado nos escritos e nas comemorações que, junto “com os pais, chegaram as mães” (“und mit den Vatern kamen die Mütter”). Outra obra destacada por Lermen (p. 128-129) é o livro escrito por Maria Rohde sobre os 25 Anos da Colônia Porto Novo (hoje Itapiranga). Rodhe denunciou que nos álbuns estava escrito “Nossos pioneiros e colonos” - não estava escrito “Nossas pioneiras e nossas mulheres colonistas”. Tutz Culmey Herwig é outra autora mencionada por Lermen (p. 130). Em seu escrito *Die Tochter des Pioniers* (A filha do Pioneiro), afirma que deveríamos “cantar um hino de louvor às heroínas da selva [...], erguer um monumento à esposa do colono. Pois sempre se fala do colono, mas raramente de sua mulher, a qual, sem dúvida, é o coração da família.”

A lembrança dos panôs de parede, embora subsumida, faz parte da memória das pessoas idosas do município de Ivoti. Em 2004, o Grupo de Terceira Idade Amizade, sob a coordenação da psicóloga Ivete Mariane Johann, sentiu-se motivado a preservar os panôs de parede como parte de sua herança cultural. Mediadas por dinâmicas de grupo de ressignificação da memória histórico-afetiva, pessoas idosas lembraram dos panôs de parede, trazidos ao Brasil pelos seus antepassados. Por meio do Projeto Memórias Histórico-afetivas, várias ações foram realizadas no município de Ivoti, entre elas a realização de oficina de bordado, a catalogação e exposição de *Wandschoner* antigos.

Entre os panos de parede catalogados e divulgados no Catálogo Memórias Histórico-Afetivas⁴⁸, estão os panôs de parede de: (a) Liria Hoch Huft (Figura 1), contendo os dizeres *Mann kann durch ein Händedrücken Zarte Liebe hoch beglücken* (trad.: Através de um aperto de mão, a gente pode fortalecer um amor delicado); (b) Lori Maurer Metz (Figura 2), contendo o dizer *Hab auf der Welt die schönsten Stunden doch nur in meinem Heim Gefunden* (Trad. Neste mundo, apenas no lar encontrei os melhores momentos da vida).

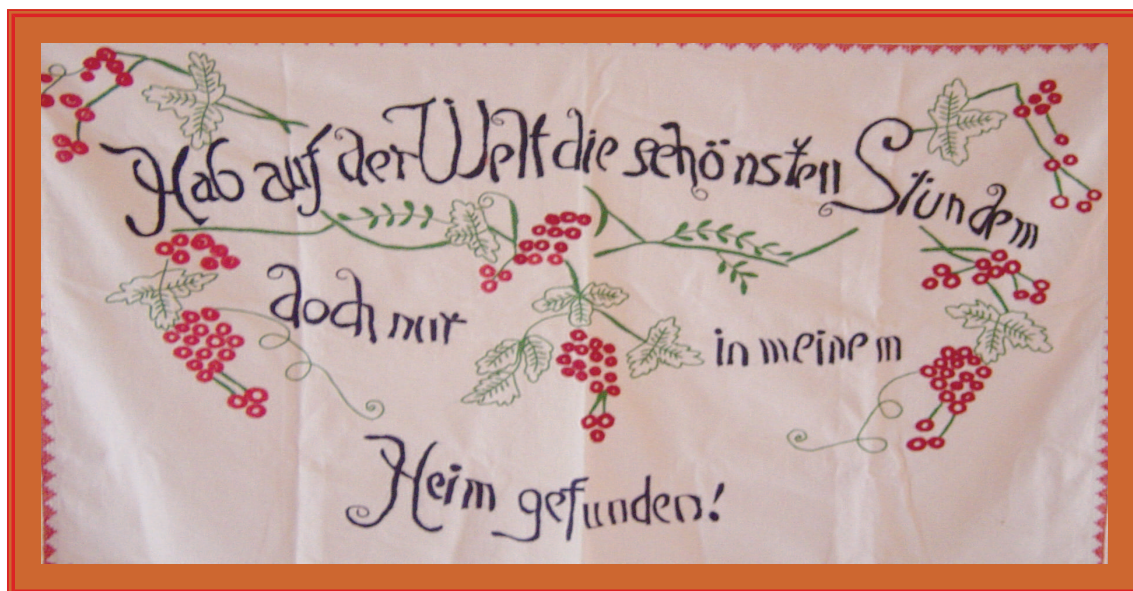
⁴⁸ A identificação da autoria refere-se ao bordado da peça. Para fazer o *Wandschoner*, é comum a bordadeira copiar o risco (desenho) de uma outra peça, adaptando conforme seus objetivos.

Figura 01, Panô bordado (*Wandschoner*) "Mann kann durch ein Hände drücken zarte Liebe hoch beglücken", bordado em 1906, na localidade de Picada Holanda (Picada Café/RS). Bordadeira: Augusta Kuns Heylmann



Fonte: Catálogo Memórias Histórico-Afetivas, 2004

Figura 02, Panô (*Wandschoner*), bordado em torno de 1960, na localidade de Sertão Capivara (Lindolfo Collor/RS). Bordadeira: Lori Maurer Metz



Fonte: Catálogo Memórias Histórico-Afetivas, 2004

Após a publicação e divulgação do Catálogo, algumas mulheres que participaram da Oficina de Bordado continuaram com a prática do bordado. Durante três anos, o processo de salvaguarda cultural do *Wandschoner* ficou praticamente paralisado. Em 2007, o IEI/ISEI, em diálogo com o Departamento de Assistência Social, Departamento de Cultura de Ivoti e bordadeiras, elaborou uma proposta educativa de preservação cultural do *Wandschoner* que buscava redimensionar a formação tradicional de mulheres em bordado artesanal.

A primeira edição do Projeto Tecendo Memórias foi realizada com o objetivo de “contribuir no fomento de uma nova alternativa econômica no município de Ivoti, associada à promoção da inclusão social de pessoas em situação de vulnerabilidade social, à difusão da cultura e técnica do artesanato têxtil, típico da comunidade alemã” (BRUN, 2008, p. 22). Para alcançar esse objetivo geral, foram construídos objetivos específicos e definidas algumas ações, por meio das quais se buscava materializar o objetivo geral. Entre as várias ações, estava a realização de um curso de capacitação de bordadeiras, destinado a 20 pessoas em situação de vulnerabilidade social. Entre as situações que fazem com que a pessoa se encontre em situação de vulnerabilidade social, destaco os problemas de saúde, desemprego, baixa escolaridade, evasão escolar, violência doméstica, problemas habitacionais, baixa autoestima e dificuldades financeiras.

A mobilização de recursos para a realização dessa primeira edição do projeto deu-se por meio de participação em edital público, no qual o Projeto Tecendo Memórias foi contemplado. Em 2007, o governo do estado do Rio Grande do Sul criou, por meio da Secretaria da Justiça e Desenvolvimento Social (SJDS), o programa Rede Parceria Social (RPS). A rede é constituída por empresas, instituições sociais e governo. A SJDS, em parceria com o Conselho Estadual de Assistência Social, selecionou organizações da sociedade civil para atuar como âncoras de projetos sociais, selecionados a partir de edital público. A Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, em parceria com o Grupo Gerdau, criou a carteira de projetos sociais, intitulada “Desenvolvimento Social e Protagonismo Comunitário por meio da Cultura”. Por esse edital, organizações da sociedade civil puderam encaminhar projetos, com valor máximo de R\$ 30.000,00 (trinta mil reais). O objetivo da publicação do edital e do investimento social em projetos era fomentar a criação de uma rede de estratégias educativas por meio da arte e da cultura, para desenvolver pessoas e comunidades. A prioridade era selecionar projetos que

abrangessem ações de acordo com os seguintes temas: (a) Resgate social por meio da memória, acervo e cultura; (b) Arte e educação para a inclusão social; (c) Geração de renda para famílias em situação de vulnerabilidade social por meio da arte e da cultura; (d) Protagonismo social em famílias de baixa renda por meio da arte e da cultura. De acordo com o edital, os critérios que seriam usados pela CAP – Comissão de Acompanhamento de Projetos – no processo de seleção dos projetos para compor a Carteira “Desenvolvimento Social e Protagonismo Comunitário por meio da Cultura” eram: Justificativa da necessidade e demanda social do projeto, público-alvo e objetivos bem definidos, ações propostas, possibilidade de alcance dos indicadores propostos, viabilidade e adequação do orçamento, análise da equipe técnica, inovação e replicabilidade. Três edições subsequentes do Projeto Tecendo Memórias foram realizadas com o aporte financeiro da Rede Parceria Social do Governo do Estado do Rio Grande do Sul e, mais uma em parceria com a Fundação Luterana de Diaconia.

A proposta pedagógico-social do Projeto Tecendo Memórias foi elaborada como parte da ação social da escola (IEI/ISEI) na comunidade. Assim, constitui-se numa interlocução entre escola e comunidade, mediada pelo trabalho de professores/as e funcionários da instituição, além de organizações parceiras não governamentais e governamentais e de pessoas interessadas na aprendizagem do bordado como salvaguarda cultural do *Wandschoner*. Além das disciplinas que compõem o curso de capacitação de bordadeiras e o curso de extensão comunitária (“*Traçados de Wandschoner*”), outras atividades compuseram a primeira edição do projeto social Tecendo Memórias no IEI/ISEI.

Com o objetivo de contribuir para a formação educativa, inter e transdisciplinar de 20 pessoas em situação de vulnerabilidade social, realizou-se um curso de capacitação profissional em bordado (*Wandschoner*), totalizando 360 h/a. Dentro de uma proposta metodológica interdisciplinar, as aulas foram distribuídas da seguinte forma: 90 horas-aula de *Técnica de Bordado*, 40 horas-aula de *Informática*, 20 horas-aula de *História do Bordado*, 20 horas-aula de Língua Alemã, 40 horas-aula de *Gestão de Negócios*, 20 horas-aula de *Direitos Humanos e Cidadania*, 40 horas-aula de *Memórias e Vivências*, 40 horas-aula de *Criação e Arte*.

O auto-reconhecimento da bordadeira como ser singular-plural é um dos objetivos da disciplina *Memórias e Vivências*. Memória aqui compreendida como parte da constituição identitária do ser humano, por meio da qual constitui-se o

sentimento intergeracional e intercultural na construção de si (POLLAK, p. 214). Memória entendida também como um modo de significar e ressignificar, dimensionar e redimensionar as vivências, as trocas, o conhecimento, o tempo, o espaço, os sentimentos, os modos de fazer, de se organizar e de viver. Com a inclusão da disciplina *Memórias e Vivências* no curso, a instituição de ensino busca proporcionar ao grupo de bordadeiras momentos de reflexão acerca de suas vidas, com o intuito de associar sua história ao novo momento e espaço criativo do bordar. Ao se trabalhar as questões subjetivas e intersubjetivas, especialmente as traumáticas e depressivas, as mulheres têm a possibilidade de reelaborar seus sentimentos e modos de pensar presente e o futuro ressignificando o passado. Um olhar ressignificado diante da situação. Busca-se estabelecer a confiança em si mesma, na outra e no grupo, tendo como ponto referencial a memória histórico-afetiva. A coordenação deste trabalho foi da psicóloga Ivete Mariane Johann.

A disciplina de Criação e Arte é concebida como espaço histórico-afetivo de reconhecimento da autoria e coautoria da própria vida e do próprio bordado, do bordado do grupo. O processo de criação não é uma tarefa simples. Criar exige conhecimento e solidariedade. Exige coragem de ficar frente a frente com a própria criação, reconhecendo-a como sua, mesmo que não tenha sido alcançada a qualidade estética esperada. Os traços, a composição, as cores, as linhas definem e revelam a artista. Aos poucos, quem borda *Wandschoner* por exemplo, se dá conta de que o processo de criação não está apenas relacionado à produção artesanal, mas à construção da própria história de vida e do seu *projeto de conhecimento*. A categoria *projeto de conhecimento* simboliza o horizonte a partir do qual o ser humano, como ser cultural, se move cotidianamente na construção e reconstrução do seu projeto de vida. Nesse sentido, a produção de uma peça artesanal própria torna-se uma *marca pedagógica* (EGGERT) que materializa o inédito-viável⁴⁹. Neste contexto, a marca pedagógica adquire sentido positivo, representando, também, as que simbolizam os processos de superação. Eggert faz referência às marcas pedagógicas que emperram o processo criador.

⁴⁹ Conforme Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire), o conceito de *inédito-viável*, criado por Paulo Freire, é uma “palavra-ação”(práxis), “epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas. Uma palavra que carrega no seu bojo, portanto, crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandeza humana. Carrega inquietude sadia e boniteza arraigada na condição de ser-se homem ou mulher” (FREIRE, 2008, p. 231).

E nesse movimento a marca pedagógica se inscreve como possibilidade da transformação. Entendo a marca pedagógica no movimento do que Freire apontava para o tema gerador, mas numa conotação ainda mais voltada para o que se aprende e fica instituído como verdade e só se “desaprende” quando desconstruído por uma narrativa que possibilite visualizar a *situação-limite em que se vive* (EGGERT, 2004, s.p.)

No contexto da pesquisa, a situação-limite está associada às barreiras sócio-culturais que impedem as mulheres de assumirem sua condição de serem autoras de sua história de vida. Entre essas barreiras, destaco o sentimento de pertencimento ao pai ou ao marido, a falta de confiança em suas próprias potencialidades, o baixo grau de escolaridade e de domínio de *referenciais socioculturais formalizados*, medos, traumas e dificuldades financeiras. À medida que são compartilhadas, tornam-se um desafio a ser superado pelo grupo. A solidariedade mútua é fundamental na transformação daqueles sentimentos dolorosos, negativos que emperram a autoestima e o bem-estar das participantes.

No grupo, há uma troca de conhecimentos que favorece o desenvolvimento da autonomia e autoestima das bordadeiras. No caso do bordado, a produção coletiva tem sua origem sócio-cultural nas Rodas de Bordado (*Stickkränzchen*), organizadas pelas mulheres. Outra dimensão presente nos panôs de parede e que advém do processo de criação foi ressaltada por Tornquist, ao reconhecer elementos da cultura brasileira nas peças bordadas.

Entre os bordados encontram-se alguns com motivos tipicamente brasileiros, como palmeiras ou gaúchos vestidos de bombachas e com a cuia de chimarrão na mão. Isto demonstra que o Rio Grande do Sul tornou-se a nova pátria dos imigrantes, mesmo que a mensagem contida no pano muitas vezes esteja bordada em alemão. Essas mensagens certamente tiveram grande influência nos membros da família já que ficavam por anos a fio diariamente na frente dos olhos dos habitantes da casa que chegavam até decorá-las. Não raramente também representava o primeiro texto com o qual as crianças aprendiam a ler (TORNQUIST, 1999, p.3).

Em 2008, foram bordados os primeiros panôs de parede do Projeto Tecendo Memórias. A reflexão sobre o tipo de frases e desenhos foi realizada em diferentes disciplinas do curso de capacitação de bordadeiras. Entretanto, as aulas de Criação e Arte constituem-se como um espaço prioritário de criação de novos riscos e de releitura de riscos já existentes. As aulas de Técnica do Bordado são o espaço privilegiado de aprendizado de pontos e de definição dos tipos de pontos mais apropriado para o risco. O processo de confecção das peças ultrapassa as fronteiras

das disciplinas, compondo-se de forma interligada no cotidiano da práxis educativo-social. E, embora se dialogue sobre a composição do desenho e escolha das frases, cada mulher tem, em última análise, a liberdade para escolher como e o quê vai bordar. As escolhas variam de acordo com o interesse pessoal da bordadeira e do grupo (Associação das Bordadeiras).

Analisando as fotos dos panôs bordados (arquivo do IEI/ISEI), percebe-se que na primeira edição do Projeto foram bordadas mais peças com frases em língua portuguesa do que em língua alemã. A escolha do idioma usado nos panôs de parede, em princípio, está relacionado com a preservação ou não da língua alemã no espaço familiar. Ou seja, se o panô é feito para ser colocado na casa da própria bordadeira, ela escolhe uma frase significativa para sua família, e a escreve no idioma comum. À medida que se aprimorou o processo de comercialização, mediado pela Associação de Bordadeiras (fruto do projeto Tecendo Memórias), priorizou-se o bordado de panôs com frases em alemão, tendo em vista que há uma maior demanda de pessoas de origem teuto-brasileiras interessadas na salvaguarda cultural.

O *Wandschoner* “Bordando nossas Histórias” (Foto 1), bordado por Celita Holler, expressa os sentimentos histórico-afetivos das integrantes do Projeto Tecendo Memórias. Bordar as histórias, por um lado, remete ao passado, especialmente à lembrança da casa da mãe e da casa da avó. Por outro, expressa as histórias das próprias bordadeiras, retomadas no bordado, a partir de sentimentos identitários que se compõem como parte da memória-histórico-afetiva do grupo. A frase em alemão que tem acompanhado o grupo, sendo motivo de produção de vários *Wandschoner*, é: “Gott segne dieses Haus und alle die da gehen ein und aus” (Deus abençoe esta casa e todos os que nela entram e saem). Nas aulas, constroem novas combinações de cores e de gravuras. Loise Noemi Hoch (Foto 2) manteve o desenho, tal qual já havia sido bordado como parte do Projeto Memórias Históricas-Afetivas.

Foto 1, Panô de parede (Wandschoner) "Bordando nossas Histórias!", bordado por Celita Holler, 2008



Foto: Marli Brun, 2008, arquivo IEI/ISEI

Foto 2, Panô (Wandschoner) "Gott segne dieses Haus und alle die da gehen ein und aus", bordado por Loise Noemi Hoch, 2008.



Foto: Marli Brun, 2008, arquivo IEI/ISEI

O panô de parede, bordado por Noemia Lurdes Birck (Foto 3), chama a atenção para a relação entre tempo e acontecimentos: “Para tudo há um tempo, para cada coisa um momento”. Esse dizer, de caráter religioso (Eclesiastes 3,1) é compreendido de maneira diferente por cada pessoa que o interpreta, servindo de esperança para situações de sofrimento. A produção deste *Wandschoner* foi realizado sob a orientação da bordadeira-mestra, Valesca Kreutz e da professora de artes, Ariane Coelho.

Foto 3, Panô “Para tudo há um tempo, para cada coisa um momento”, bordado por Noemia Lurdes Birck, Ivoti, 2008



Foto: Marli Brun, 2008, arquivo IEI/ISEI

A mensagem bordada no panô de parede (Foto 4), bordado por Sandra Oliveira, em parceria com sua filha, remete à reflexão sobre como a problemática do convívio com o alcoolismo na família é tratada por quem participa da práxis educativo-social do Projeto Tecendo Memórias. A escolha da frase está relacionada com contexto familiar-comunitário de quem participa do projeto. À medida que a escola consegue acolher a pessoa, em sua integralidade, haverá maior probabilidade de que o bordado da peça expresse os anúncios e denúncias de quem borda. O panô de parede, bordado com os dizeres “Muito lentamente o homem descobre que o álcool faz mal” foi doado pelas bordadeiras, em 2008, ao Grupo Multifamiliar do Álcool de Ivoti.

Foto 4, Panô (*Wandschoner*) “Muito lentamente o homem descobre que o álcool faz mal”, 2008



Foto: Marli Brun, 2008

Nos exemplos mostrados nos *Wandschoner* acima, vê-se que a bordadeira, mediada pelo panô de parede, dá testemunho do seu modo de pensar singular-plural. Sua expressão bordada é inserida no universo da casa, do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS (Grupo Multifamiliar do Álcool) e do trabalho associado (Associação de Bordadeiras). No modo como introduz seu testemunho no universo público-privado, materializa seu compromisso ético-social e dá visibilidade aos seus saberes técnico-artísticos⁵⁰.

As aulas de Técnica de Bordado, no projeto social Tecendo Memórias, foram ministradas por profissionais, reconhecidas na comunidade por sua expertise em bordado. A incorporação ao projeto, como monitoras remuneradas, representa reconhecimento pelo conhecimento tradicional, construído informalmente, num sistema de auxílio mútuo. O trabalho proporcionou-lhes o aumento de autoestima, gerando expressões como: “Eu nunca pensei que um dia seria chamada de professora”. Ou então, depois de uma oficina de bordado desenvolvida com alunos da quarta série do Ensino Fundamental, a bordadeira exclamou, emocionada: “Hoje as minhas alunas de bordado se tornaram professoras”.

Um dos objetivos das aulas de Técnica de Bordado no Projeto Tecendo Memórias é desenvolver o conhecimento necessário para a confecção de *Wandschoner*. Entre os pontos usados, destaco: corrente, ponto de trás, caseado, feiticeira, bainha aberta, margarida, cheio, reto, palestrina, rococó, trançado, renascença, haste, amarra, apanhado, cadeia, chato, pintura de agulha.

Ao longo da história, as mulheres aprenderam, umas com as outras a bordar os panos - a bordar a vida com linhas de cores diferentes. O paradigma da solidariedade mútua quebra a lei das patentes, que pode ser considerado símbolo do modo de organização social excludente. Na sociedade capitalista, a solidariedade normalmente é compreendida numa dimensão assistencialista: *quem tem ajuda quem não tem* (campanha de doação de agasalhos, por exemplo). O princípio da solidariedade mútua está presente na dimensão comunitária da produção do conhecimento: *aquilo que eu ainda não sei, aprende com quem sabe, e, reciprocamente, aquilo que sei é compartilhado com quem ainda não sabe*. Neste sentido, pode ser visualizado nos processos informais de formação em que pessoas compartilham umas com as outras os saberes do fazer artesanal. Essa troca

⁵⁰ O trabalho de Criação e Arte, no Projeto Tecendo Memórias, contou com a assessoria das professoras Andréa Cristina Baum Schneck, Ariane Coelho e Dirce Schöninger.

acontece em sala de aula na hora de fazer o desenho, escolher as cores e explicar como se faz um ponto de bordado. E, também, nos momentos de partilha das alegrias e dificuldades vivenciadas no cotidiano. Aprendemos com as bordadeiras que a solidariedade mútua é um dos paradigmas imprescindíveis na viabilização de uma práxis pedagógica que contribua para o desenvolvimento sustentável de uma comunidade mais justa e igualitária. As bordadeiras-mestras que assessoraram as aulas foram: Celita Holler, Valesca Kreutz, Vera Regina Koch Schneider, Iria Maria Linck, Maria Iria Führ, Maria Amália Rodrigues, Ilca Kunst e Lousi Noemi Hoch. Bordadeira-Mestra é quem sabe e compartilha seus saberes técnico-artísticos com quem deseja aprender a bordar.

Nas aulas de História do Bordado⁵¹, buscou-se construir a relação entre o contexto histórico-social e o contexto de criação e preservação cultural dos *Wandschoner* em Ivoti, observando-se suas características subjetivas e as relações de gênero implicadas no artesanato. Conforme a historiadora Cleci Fávaro (2010, p. 805), em meio aos processos de massificação dos valores ocasionados pela globalização da informação e da economia, é necessário preservar a identidade cultural dos grupos. A história cultural (idem) colabora no “resgate e na valorização das especificidades de cada grupo, cada segmento social, cada cultura” e “favorece o conhecimento da sociedade como um todo”. De acordo com Tornquist (2008), os panôs de parede trazem a concepção que a mulher tinha de si mesma, as normas de convívio e os valores da comunidade teuto-brasileira, transmitidos de geração em geração. Ao bordar proclamava a importância do amor, da esperança, hospitalidade, da fidelidade, da paz e harmonia. Alguns provérbios bordados também manifestam a importância do trabalho da mulher. Ressalta que os provérbios podem ser compreendidos de forma diferenciados, quando pensados na perspectiva do homem ou na perspectiva da mulher.

Alguns textos também significavam uma valorização dela mesma como dona de casa e parceira: *Das grösste Glück für einen Mann ist eine Frau, die kochen kann* tem outro significado na boca de uma mulher do que falado por um homem: “A maior felicidade de um homem é uma mulher que sabe cozinhar”. Os textos eram uma escolha consciente da mulher com o intuito de manter vivo um ideal, um valor que ela achava importante (TORNQUIST, 2008, p. 3).

⁵¹ Aulas realizadas com a assessoria da professora Gabriela Dilly e da pesquisadora e professora, Dra. Ingrid Margareta Tornquist.

Entre os temas desenvolvidas em aula, encontram-se os estudos da história de produção e salvaguarda das peças de *Wandschoner* que compõe o acervo do Museu Municipal Cláudio Oscar Becker de Ivoti; as reflexões sobre a história das comunidades teuto-brasileiras e do papel da mulher na família e na economia; estudo da cultura imaterial em zona de imigração italiana no RS, com análise de imagens de panôs de parede, usados em suas residências, e o diálogo literário, mediado pela obra *Tecelina*, de Gláucia de Souza e pelo conto *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti.

A Informática Educativa, no Projeto Tecendo Memórias, modifica a relação das participantes com o conhecimento. Ao interagir com o universo da Informática, as bordadeiras aprendem que - para alcançar seus objetivos - é necessário aprender certos recursos e ferramentas (hardware, software) que lhes possibilitam ir em busca de seus sonhos, interesses e desejos. Numa perspectiva de inclusão social, o objetivo da aula não tem como prioridade a aprendizagem de ferramentas meramente técnicas. No centro da proposta das aulas de Informática Educativa⁵² está o redimensionamento da pessoa consigo mesma, com a comunidade e com o mundo.

Nas aulas de Direitos Humanos, por mim assessoradas, possibilitou-se o estudo e debate sobre a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão; Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã; Declaração Universal dos Direitos Humanos; Lei Maria da Penha (lei 11.340 de 07 de agosto de 2006); Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (1979); Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher - Convenção de Belém do Pará (1994); Constituição Federativa do Brasil (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O estudo da legislação, nas aulas de Direitos Humanos, está associado ao compromisso com a afirmação da cidadania das mulheres. Em Paulo Freire, a cidadania humana autêntica é construída em meio a processos dialógicos e comunitários. Neste contexto, a célebre frase: “Ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo. Os homens (sic) se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987, p. 68), nos remeteu a perguntar por: como experienciar essa

⁵² As aulas de Informática Educativa foram assessoradas pelo Prof. Ms. Vanderlei Kriesang. Em uma das turmas da primeira edição do Projeto Tecendo Memórias contou-se com a contribuição do Prof. Luis Dhein.

educação comunitária, com ênfase nos Direitos Humanos, no universo do Tecendo Memórias?

Entendo que o estudo dos Direitos Humanos (declarações, leis, tratados, convenções, estatutos) deve estar relacionada à reflexão sobre a própria trajetória de vida e de formação de cada um/uma. Toda pessoa, ao refletir sobre sua própria história, relacionando-a com o estudo da legislação, tem a possibilidade de se reconhecer como sujeito de direitos. Ao relacionar, de forma dialógica, as próprias vivências e experiências com os conteúdos de legislação, amplia sua concepção de mundo e a concepção de si mesmo/a. Em uma das aulas, ao estudarmos a Lei Maria da Penha, perguntei às participantes do Tecendo Memórias: Se você fosse bordar um símbolo para representar a violência sofrida pelas mulheres, o que você bordaria? Uma delas respondeu que bordaria uma mulher com a boca costurada. Justificou dizendo que seu bordado simbolizaria a situação de mulheres que, ano após ano, suportam a violência sem coragem para reagir. Outra participante, declarou que bordaria “uma árvore seca, com brotos. Assim que eu me sinto. Agora, aos poucos, a esperança começa a se renovar”. A árvore secou por que seu filho e seu sobrinho foram violentamente assassinados. Em seu depoimento afirma que, aos poucos, pela força da amizade e da solidariedade, os brotos começam ressurgir.

Ressalto, no entanto, que a situação representada pela mulher que bordaria uma árvore com pequenos brotos, não se configura de acordo com o objeto da Lei Maria da Penha. Conforme o artigo 1º, a Lei Maria da Penha tem como objetivo “criar mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher (...) e dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher (...)”, entre outros. Neste caso, a bordadeira, mesmo tendo consciência do objeto da Lei Maria da Penha, ao ser perguntada sobre o que bordaria para representar a violência sofrida pelas mulheres, pensou em seu próprio sofrimento. Ou seja, a violência experienciada pelas mulheres expressa-se na dor da mãe, esposa, filha, irmã, tia, avó, bisavó, vítimas da violência, presente na sociedade. A reflexão sobre as diferentes legislações, tendo *a experiência como ponto inicial e final do círculo hermenêutico* (DEIFELT, 2000, p. 37-38), faz, inclusive, com que o grupo construa outras demandas de reflexão sobre a práxis. A violência gera dor e sofrimento a toda a família e à comunidade nela envolvida.

As aulas de língua alemã foram incluídas no Projeto Tecendo Memórias para aproximar as mulheres da linguagem usada pela comunidade teuto-brasileira

na confecção dos panôs de parede. O estudo do idioma favorece a leitura e interpretação dos dizeres escritos em língua alemã. Durante as aulas, buscou-se fazer o resgate da história da língua alemã como patrimônio cultural brasileiro; o estudo de dizeres usados em *Wandschoner* antigos; estudo de expressões de comunicação cotidiana, do alfabeto e fonética da língua, entre outros.

A língua alemã faz parte do estudo curricular em algumas escolas e municípios que têm, em suas origens, influência e/ou presença de população de origem teuto-brasileira. No município de Ivoti, por exemplo, a língua alemã faz parte do currículo da Educação Infantil e da Educação Fundamental (1º ao 6º ano), como Língua Estrangeira. O estudo de *Wandschoner* antigos, associados à produção de novos, contribui na valorização da Língua Alemã como Língua Estrangeira.

O curso de capacitação profissional de bordadeiras envolve a formação na área de gestão de negócios. O termo “negócio” está vinculado culturalmente ao modo de produção capitalista, em cuja perspectiva os “homens de negócio” são os empreendedores da classe dominante (TIRIBA, 2007, p. 93). Entretanto, a formação no projeto social Tecendo Memórias é realizada na perspectiva da Economia Solidária⁵³. O trabalho associado apresenta-se como uma alternativa organizacional que está na base de um modo de organização social mais justo e solidário. Conforme Fischer e Tiriba,

As experiências históricas de autogestão revelam que, no embate contra a exploração e a degradação do trabalho, não é suficiente que os trabalhadores apropriem-se dos meios de produção. Essas práticas indicam haver a necessidade de articulação dos saberes do trabalho fragmentados pelo capital e de apropriação dos instrumentos teórico-metodológicos que lhes permitam compreender os sentidos do trabalho e prosseguir na construção de uma nova cultura do trabalho e de uma sociedade de novo tipo. (2009, p. 2-3)

O processo contínuo de construção e reconstrução do instrumental teórico-metodológico - que oportuniza a avaliação e elaboração de saberes do trabalho, estruturados na perspectiva da economia solidária - deve permear a práxis dos grupos de trabalho associado e, inclusive, a práxis educativo-social da instituição de ensino. Conforme Tiriba(2007, p. 95), a construção de uma “pedagogia da produção

⁵³ Sobre o movimento da Economia Solidária, Maria Clara Bueno Fischer e Lia Tiriba, escrevem: “Para subsistir e/ou contrapor-se à lógica capitalista, desde o final da década de 1980, por meio da ação coletiva e autogestionária, os/as trabalhadores/as expulsos/as do mercado de trabalho assalariado ocupam fábricas fechadas e ativam sua produção e criam associações, cooperativas de produção, consumo e crédito. Em torno de um movimento que, nacional e internacionalmente, ganha a denominação de economia solidária, trabalhadores/as articulam redes de produção e comercialização, complexos cooperativos e cadeias produtivas”. (2009, p. 5)

associada” é um desafio para educadoras e educadores e para os trabalhadores e trabalhadoras dos empreendimentos associativos. Na opinião da autora, entre os desafios está a popularização do saber acadêmico e a sistematização do saber popular.

Na formação das bordadeiras, na área da Economia Solidária, contou-se com a assessoria de profissionais que participam na construção da política pública de economia solidária em âmbito local, estadual e federal. A Cooperativa dos Apicultores de Ivoti, Associação para o Desenvolvimento Turístico de Ivoti, Cooperativa de Comércio Solidário (CONSOL), Departamento Estadual de Economia Solidária do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Economia Solidária do município de Novo Hamburgo participaram do processo de formação em economia solidária, visando fortalecer o trabalho da Associação de Bordadeiras. O IEI/ISEI contou com o apoio do Gabinete do Vice-Governador do Estado do Rio Grande do Sul, mediado pela assessora Soeli Presser, no intuito de fortalecer a participação das bordadeiras em atividades de economia solidária em âmbito do Estado do Rio Grande do Sul. A participação em feiras e eventos, organizados pelo Departamento Estadual de Economia Solidária foi fundamental para o fortalecimento do caráter cooperativo do grupo (Associação das Bordadeiras) e para a ampliação da sua proposta.

Mediada por essa parceria institucional na área da economia solidária, a Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias formalizou duas novas parcerias: (a) com a organização não governamental GUAYÍ, por meio da qual as bordadeiras ampliaram sua formação no campo da economia solidária e das políticas públicas para mulheres; (b) com a Cooperativa de Costureiras Unidas Venceremos (UNIVENS), que integra a cadeia produtiva agroecológica Justa Trama, possibilitando que o grupo criasse um conjunto de bordados, tendo como temática as plantas nativas, em camisetas de algodão agroecológico. A parceria do Projeto Tecendo Memórias com as Lojas Renner, integrante da Rede Parceria Social, possibilitou a inclusão do projeto, enquanto proposta de inclusão social, no livro *Mãos, Meninas, Mulheres: a cultura como ferramenta de inclusão social*, organizado por Ricardo Bueno. A parceria com a Fundação Luterana de Diaconia, Sínodo Nordeste Gaúcho e Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil possibilitou a retomada da prática de bordado de *Wandschoner* em grupos comunitários de caráter diaconal (ecumênico). Concomitantemente, a Associação das Bordadeiras

foi convidada a integrar a Rede de Comércio Justo, coordenada pela Fundação Luterana de Diaconia.

A trajetória das bordadeiras aponta que é possível uma prática milenar, “não lucrativa” do ponto de vista do mercado econômico capitalista, se constituir num empreendimento de trabalho associativo emancipador. Os recursos aportados no projeto Tecendo Memórias destinaram-se prioritariamente ao pagamento dos educadores/as, aquisição de material didático-pedagógico e manutenção da infraestrutura. O material produzido pelos grupos, no decorrer do curso, foi gerenciado pelos próprios grupos. O modo como a Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias se organiza é apresentado no capítulo 4 deste trabalho.

Além das diferentes disciplinas que compunham o curso de bordado, a proposta do projeto contemplou a difusão da cultura imaterial nas escolas do município, espaço em que alunos e professores tiveram a oportunidade de dialogar e conhecer os produtos expostos pelas bordadeiras. Também foi realizado um curso de extensão comunitária em Traçados de *Wandschoner*, do qual participaram alunos e alunas do curso técnico em *Design Gráfico* do Instituto de Educação Ivoti, bordadeiras, artistas e lideranças comunitárias. Dessa forma, se, de um lado, buscou-se construir uma proposta de curso de formação de bordadeiras inter e transdisciplinar, por outro, buscou-se constituir, mesmo informalmente, uma rede de apoio comunitário, que se materializou na articulação das bordadeiras com associação de moradores, escolas, famílias, associação de artesãos e poder público.

Entretanto, mesmo com a riqueza do movimento que envolvia as participantes e a comunidade na práxis social do projeto Tecendo Memórias, permanecia a pergunta pela especificidade da contribuição da escola nos processos de inclusão social, considerando o caráter pontual dos projetos sociais. A categoria inclusão social é, por princípio, heterônoma e contraditória. É heterônoma por que toda pessoa faz parte da sociedade. Também por que a iniciativa dos projetos sociais são protagonizados por agentes externos, individuais ou coletivos, que visam promover a inclusão social numa “sociedade excludente”. O uso da categoria inclusão social, por parte da instituição desenvolvedora do projeto Tecendo Memórias, insere-se numa lógica de ação social, voltada para a inserção comunitária, que vai ao encontro das pessoas em situação de vulnerabilidade social no local em que vivem, trabalham e estudam. Esse ir ao encontro significa se aproximar de pessoas, de famílias com

diferentes necessidades, possibilitando-lhes o envolvimento em uma práxis social que busca contribuir na emancipação humana.

A formação nos projetos sociais, inclusive no Tecendo Memórias, embora tenha atingido quatro edições no período de 2007 a 2012, não assegura politicamente a continuidade da formação. Em cada edição, incluiu-se curso de aperfeiçoamento, visando possibilitar a continuidade da formação a quem já havia feito a formação básica. A implementação de projetos de formação, na modalidade de projetos sociais, não elimina a lacuna educacional, existente na sociedade, de curso de formação na área técnico-artística, especificamente relacionada aos saberes artísticos/artesanais na perspectiva do trabalho associado.

Além disso, levantamento realizado no próprio Tecendo Memórias revela que o grau de instrução da maioria das mulheres que buscaram a capacitação em bordado artesanal situava-se entre a 3.^a e a 7.^a série do Ensino Fundamental.

A maior parte das integrantes possui entre 30 e 55 anos de idade. Houve algumas adolescentes e uma senhora com mais de 60 anos participando do curso. Das participantes, 20% possui o ensino médio completo. A maioria situa-se entre a 3.^a e a 7.^a série do ensino fundamental. Este dado revela a necessidade de implementação de políticas públicas que permitam o retorno das mulheres à educação formal (BRUN; EGGERT, 2009, p. 103-104).

As dificuldades causadas pela baixa escolaridade são visíveis durante as aulas. As participantes têm dificuldades para realizar as atividades corriqueiras do curso, entre elas, realizar a escolha e a escrita da frase a ser bordada no panô de parede, participar de processos de pesquisa que pressupõem o acesso a textos escritos, elaborar relatórios das atividades realizadas em aula e, entre outras, participar de aula que envolva o acesso às novas tecnologias do conhecimento. A participação no curso, de alguma maneira, visa ressignificar aspectos de sua trajetória e de sua identidade escolar. Diferentes motivos subjetivos e intersubjetivos fazem com que a mulher participe de um projeto de formação no campo do artesanato, entre eles, a amizade proporcionada pelo grupo, o desejo de obter uma renda complementar para suas famílias, a necessidade de dialogar sobre os problemas cotidianos, o desejo de se aperfeiçoar na produção artesanal e o desejo de estar na escola e poder estudar.

2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROJETO INSTITUCIONAL

Na reconstrução do *projeto de conhecimento* institucional, estabeleci três enfoques relacionados à formação em bordado: o bordado como parte da formação curricular (técnicas manuais, economia doméstica), as Rodas de Bordado (*Stickkränzchen*) na Moradia Escolar e o desenvolvimento do Projeto social Tecendo Memórias como atividade de extensão comunitária. A investigação aponta que a gestão do conhecimento na instituição de ensino é condicionada pela legislação vigente no país, pelo modo de produção e *ethos* social, econômico, cultural, político e religioso que permeia a sociedade, pela construção identitária institucional, juridicamente instituída e pelos projetos de conhecimento que se interligam na práxis social institucional.

A pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, revelou indícios da presença do bordado na formação curricular. Alguns dados publicados sobre o trabalho da instituição de ensino apontam que, esposas dos diretores da instituição de ensino assumiram, em determinadas situações, a função de gestora do setor de serviço (cozinha, limpeza) e a assessoria na formação das alunas em Técnica Manual. Nas ocasiões em que isso aconteceu, houve um entrelaçamento, na perspectiva de gênero, entre trabalho e formação. A formação dos homens adquire caráter público, entre outras razões, por que a função de diretor era exercida exclusivamente por homens e por alunos serem responsáveis em fazer o serviço de pátio no espaço-tempo em que as mulheres aprendiam a fazer técnicas manuais. Embora pareça, como de fato é, um trabalho de parceria, a divisão sexual do trabalho, simbolizada pela função do diretor e de sua esposa na instituição escolar, torna visível a compreensão cultural que associa a mulher à condição de natureza e o homem, ao universo da cultura. Nos relatos sobre a escola, durante seu funcionamento em São Leopoldo, é detectada a polêmica em relação ao envio e aceitação das professoras nas comunidades. Esta polêmica emerge do caráter público-administrativo da função da professora, especialmente em escolas unidocentes, espaço no qual a professora também assumiria a condição de diretora. Hipoteticamente, como parte do *ethos* cultural da época, em escolas em que havia um homem para ser diretor, não consistia problema em haver mulheres professoras (em muitos casos, chamadas de *professorinhas*⁵⁴).

⁵⁴ Atualmente, em muitas escolas, ainda se usa o termo “tia” para referir-se às professoras de Educação Infantil.

A dicotomia de gênero, presente na escola de formação de professores/as e nas escolas comunitárias, é respaldada pela legislação brasileira. Somente em 1988, quando foi aprovada a Constituição Federal, homem e mulher adquirem o mesmo *status* jurídico. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que, ao garantir o acesso de mulheres ao curso de formação de professores em 1927, a escola sinaliza para a necessidade de igualdade de direitos entre homens e mulheres na sociedade brasileira. Já no modo como define cargos e funções, segue o padrão cultural androcêntrico vigente.

A reconstrução do *projeto de conhecimento* da pessoa que acumulou as funções de diretora da moradia escolar feminina, chefe de pessoal do setor de serviços da escola e de responsável pela enfermagem desloca o olhar para a contribuição dos/as funcionários/as de diferentes setores no *projeto de conhecimento* da instituição de ensino. A narrativa da trajetória de Nelsi Hepp está interligada com seu processo de formação, construído em sintonia com seus interesses pessoais de formação e de acordo com as necessidades da escola.

Ao acolher a jovem em seu corpo funcional, a escola possibilitou um espaço de trabalho e moradia, tornando realidade seu desejo (projeto) de continuar os estudos. O constante aprimoramento no campo educacional - materializado na conclusão do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na capacitação em bordado artesanal e industrial (dois anos) e na qualificação técnica em enfermagem - fez com que a funcionária assumisse funções administrativas na escola, com impacto significativo na sustentabilidade administrativa da instituição e na formação de estudantes. Na relação com os demais funcionários, bem como com alunos/as, ela manteve seu propósito de compartilhar, entre outros, seu conhecimento do fazer artesanal (tricô, crochê, ponto cruz, pontos livres) e de saúde comunitária. Ao assumir o cargo de diretora da moradia escolar feminina (1972-1993), reaplicou a metodologia *Stickkränzchen* como parte de sua metodologia de gestão administrativa. As Rodas de Bordado possibilitavam o acompanhamento das estudantes em suas dificuldades pessoais, a formação em técnicas artesanais e a co-responsabilização do grupo com a gestão do espaço da moradia estudantil. A narrativa dessa diretora revela inter-relação do *projeto de conhecimento* pessoal e institucional. Nessa perspectiva, entendo que o reconhecimento da interligação entre projetos de conhecimento - pessoal e institucional - como um princípio

epistemológico, contribui na fundamentação de uma gestão democrática da instituição escolar.

Outro aspecto significativo da práxis educativo-social da instituição de ensino, mediada pelo projeto Tecendo Memórias, foi o reconhecimento formal das bordadeiras como detentoras do ofício de confeccionar *Wandschoner*, compreendido institucionalmente como patrimônio imaterial teuto-brasileiro. O reconhecimento acontece no momento em que a escola contrata as bordadeiras para assessorar as aulas de Técnica de Bordado. Ao fazer isso, também valoriza o ofício e as práticas a ele associadas, entre elas as “rodas de bordado” (*Stickkränzchen*) e a técnica tradicional de fazer acabamento, denominada *bainha aberta*.

O bordado artesanal é parte da produção cultural do ser humano, conseqüentemente, do processo de humanização. O conhecimento técnico-artístico da bordadeira é necessário à produção do bordado artesanal. Sem o seu conhecimento, o trabalho não existe. Sem educação (formal, informal), o ser humano não se apropria nem ressignifica os saberes sócio-culturais, historicamente construídos. Trabalho, educação e conhecimento/cultura se entrelaçam na produção da existência humana e, conseqüentemente, da cidadania das mulheres. Ao reconhecer o conhecimento técnico-artístico da bordadeira, inserindo-o em um curso de formação, a escola reconhece o fazer artesanal como trabalho e o conhecimento técnico-artístico como saber cultural, produto e produtor da existência do ser humano como ser cultural. Desse modo, a escola quebra a concepção *ahistórica e naturalista* que relaciona as atividades da mulher à sua natureza e às atividades do homem, como parte da cultura (LAGARDE, 2005). Dois aspectos do Projeto Tecendo Memórias contribuem na interligação entre trabalho, educação e cultura: o incentivo à produção e à gestão coletiva do conhecimento e do empreendimento. Acrescento ainda a integração de novas áreas do conhecimento humano na formação da bordadeira e, conseqüentemente, na produção artesanal. Com isso, quebra-se a dicotomia público-privada, que restringe culturalmente o bordado e, conseqüentemente, a mulher ao espaço doméstico (não público) e rompe-se com a concepção que define o trabalho da mulher como parte de sua natureza, negando-a como ser cultural.

O *projeto de conhecimento* da instituição de ensino está associado ao seu projeto de formação e de gestão institucional. Na perspectiva da construção da cidadania, é fundamental a introdução do conceito de *projeto de conhecimento* como

parte da metodologia educacional dos cursos curriculares, associada a uma perspectiva de formação transdisciplinar, transsetorial e transorganizacional. Na escola, emerge a pergunta: o que é passível de ser reelaborado, de ser transcrito, de ser redimensionado? Numa pesquisa sobre jogos dramáticos (teatro) em Ivoti, Edmar Galiza (2011, p. 93) conclui que:

[...] o teatro praticado na escola, com suas especificidades pedagógicas e estéticas, pertence à forma de vida escolar, mesmo que o teatro da escola apresente semelhanças de família com a forma de vida teatral. Quando me lancei a pesquisar, andava em busca de estudar o teatro *na* escola. No caminho, deparei-me com o teatro *da* escola.

O estudo das *Técnicas Manuais, Rodas de Bordado* e do projeto social *Tecendo Memórias* dá visibilidade ao “bordado da escola” em seus diferentes períodos e contexto histórico, político, cultural, econômico e social brasileiro. A reconstrução da práxis educativo-social do bordado artesanal demonstra que, historicamente, o bordado e práticas correlatas faziam/fazem parte dos saberes socioculturais instituídos como parte da formação da mulher. Enquadrados numa moldura tradicional, serviam, de certa forma, como um elo de comunicação com o ambiente familiar e comunitário. Como parte da formação curricular, situavam-se entre os saberes técnicos necessários à sustentabilidade do lar. As Rodas de Bordado, introduzidas na Moradia Escolar, mesmo de forma muito ponderada, recuperam o potencial organizativo das mulheres, possibilitando-lhes, informalmente, a participação na gestão institucional. A partir de 2007, com o desenvolvimento do projeto *Tecendo Memórias*, a capacitação em bordado artesanal interliga-se com o compromisso com o desenvolvimento sócio-cultural do município de Ivoti. Sua força está na pluralidade de áreas do conhecimento que compõem o curso de capacitação de bordadeiras e no caráter comunitário de desenvolvimento da proposta. A proposta pedagógica do projeto *Tecendo Memórias* tem como princípio orientador fazer com que o bordado artesanal seja reconhecido como parte do espaço público de produção de conhecimento.

O processo reconstutivo do *projeto de conhecimento* da instituição de ensino, com foco nas práticas de formação dos saberes artesanais, contribui para que a própria instituição, devido ao seu compromisso pedagógico-social, tenha subsídios para avaliar a relação entre a práxis social do projeto *Tecendo Memórias* (e as modalidades que o antecederam) e o seu Projeto de Conhecimento Institucional,

tendo em vista chegar a um “*projeto de si auto-orientado*” (JOSSO, 2004, p. 59). Quanto maior for participação da comunidade escolar na gestão do *projeto de conhecimento*, mais amplo (e democrático) poderá ser o “projeto de si auto-orientado” da instituição de ensino. Para que os dados aqui reconstruídos tenham relevância tanto para instituição mantenedora quanto para as instituições mantidas, faz-se necessário a continuidade da reflexão no conjunto da comunidade escolar. Considerando a práxis desenvolvida no decorrer da história institucional é imprescindível que tanto a instituição mantenedora quanto as instituições mantida deem continuidade ao estudo sobre a formação inter e transdisciplinar na área do bordado, especialmente, do bordado *Wandschoner*. O projeto aqui reconstruído pode ser caracterizado como projeto retrospectivo. A continuidade ou não da formação nesta área do conhecimento prescinde da realização de um processo de construção do *projeto de conhecimento* na perspectiva prospectiva. A dinâmica reconstrutiva, de caráter retrospectivo, pode servir de subsídios para a construção de caráter prospectivo. No próximo capítulo, reconstruo o *projeto de conhecimento* da bordadeira, Mestra das Mestras.

3 PROJETO DE CONHECIMENTO DA MESTRA DAS MESTRAS

Uma das contribuições fundamentais na reconstrução da práxis social singular-plural da educação, com base no Projeto Tecendo Memórias, é o *projeto de conhecimento* (JOSSO 2004, 2010) de quem detém, historicamente, o conhecimento técnico-artístico do bordado artesanal. A mulher, detentora do conhecimento do modo de bordar, não guarda⁵⁵ apenas o modo de fazer os riscos (desenho), os pontos e de escolher as cores. O guardar se constitui como parte de sua práxis social, evidenciando sua visão de mundo, seus valores culturais, religiosos, sociais, políticos. Considerar que a bordadeira tem, mais ou menos consciente, um *projeto de conhecimento* é reconhecer a autoria da bordadeira na construção de seu *projeto de conhecimento*. Nessa perspectiva, sua trajetória é semelhante à trajetória de quem pesquisa, que, definida uma intencionalidade, se move a partir de um interesse de conhecimento e de formação. Os processos (auto)formadores da bordadeira, mestra das mestras⁵⁶, visibilizam a autoria humana na produção do conhecimento e, conseqüentemente, de seu *projeto de conhecimento*.

O *projeto de conhecimento* da bordadeira envolve a “mobilização da subjetividade como modo de produção de saber e a intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os autores dos relatos” (JOSSO, 2004, p. 23). Antes de ter início esse projeto de pesquisa, em que Celita Holler é uma das protagonistas, a narradora participa de um processo de formação em que ela ora é aluna, ora é professora. Em ambas as situações, a bordadeira mobiliza sua subjetividade na participação em um projeto comum de formação, visando à preservação cultural do *Wandschoner*. É nesse projeto que ela dá testemunho, não só da importância do bordado para a atual geração e para a geração futura, mas, especialmente, para si mesma e para suas colegas bordadeiras.

Ao interagir com as demais participantes do Projeto Tecendo Memórias, a bordadeira amplia sua reflexão sobre suas vivências ao longo da vida, refletindo sobre sua história singular-plural. Esse processo de formação é diferente do processo que se desenvolve em sua casa, quando ela ensina alguém a fazer

⁵⁵ O termo guardar é aqui referido na perspectiva de não perder, proteger, deixar a salvo e manter sob seus cuidados.

⁵⁶ Celita Holler é reconhecida como bordadeira, mestra das mestras, pelas suas colegas da Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias, devido à sua expertise histórica na arte de bordar.

crochê, tricô ou bordado. O Instituto de Educação Ivoti e o Instituto Superior de Educação Ivoti buscam construir metodologicamente a conexão entre o ato de bordar a peça e o de bordar a própria história de vida. Nas aulas do Projeto Tecendo Memórias, procura-se analisar de que maneira o ato de bordar a peça se relaciona com a práxis de bordar a vida.

Por intermédio da narrativa da história de vida e de formação da bordadeira, aprimora-se a construção das evidências de que a “singularidade existencial ocorre numa espécie de jogo dialético entre interioridade (o que se vive e se pensa no interior de si) e exterioridade (o que é sócio-histórico e culturalmente referenciável)” (JOSSO, 2004, p. 70). Ao contar sua história, compartilhando sua experiência de vida e formação, a bordadeira revisita experiências marcantes que fazem parte de sua vida, situando-as no contexto interacional, ou seja, consigo mesma, com o outro e com o mundo.

O processo interpretativo é desenvolvido de acordo com o método de transcrição e interpretação documentária (1.4). Iniciei o processo de pesquisa-formação realizando a gravação⁵⁷ da narrativa biográfica da bordadeira. No primeiro momento, solicitei à narradora que contasse sobre seu processo de formação como bordadeira. À medida que a narração foi acontecendo, algumas perguntas foram colocadas com o objetivo de aprofundar aspectos narrados e esclarecer situações relacionadas ao seu processo de formação e de atuação profissional. Após a narrativa ter sido transcrita do formato de áudio para o formato de texto, dois passos foram desencadeados no processo de pesquisa-formação:

a) devolução da narrativa, transcrita na forma de texto, para que a bordadeira pudesse ler e refletir sobre os aspectos de sua história que deveriam ser transcritos. O processo de transcrição é realizado em forma de texto e como expressão artística bordada. O protagonismo da bordadeira, na reconstrução de seu *projeto de conhecimento*, pôde ser expresso em forma de texto e por meio do bordado de imagens representativas de sua experiência de vida e de formação. O bordado relacionado à sua história de vida pôde ser considerado, concomitante e dialeticamente, uma narrativa experiencial singular-plural e uma obra de arte experiencial singular-plural. A criação de uma peça inédita ocorre a partir da

⁵⁷ A gravação da narrativa biográfica foi realizada em dois momentos: (a) Gravação da narrativa abrangendo o período de sua infância até seu ingresso no Projeto Tecendo Memórias, realizada dia 17 de setembro de 2011, das 8 às 9 horas da manhã, em sua residência; (b) Gravação da segunda parte da narrativa, com foco no período que atuou como professora/monitora no Projeto Tecendo Memórias, realizada dia 05 de setembro de 2012, com duração de uma hora.

experiência de quem borda. A bordadeira vive sua história, reflete, narra e borda (transcria) a sua própria história. Em decorrência da experiência de bordar, uma nova história pode ser narrada e transcrita, seja em forma de texto, seja em forma de bordado. O conceito de bordado, tendo como referência uma peça pronta, configura-se como uma imagem onde a bordadeira representa uma narrativa de si. Ou, nas palavras de Neusa Stimamiglio e Fernando Roveda, “como uma imagem, que estabelecia uma narrativa, e uma narrativa de si, pois marcar o tempo com pontos, com subjetividade própria, é contar de si mesmo” (2010, p. 09).

b) após combinação com a bordadeira, dos aspectos fundamentais da narrativa que seriam transcritos no texto da bordadeira, busquei nos saberes acadêmicos, reflexões que pudessem contribuir na ampliação da compreensão do projeto do conhecimento da bordadeira e, conseqüentemente, de quem pesquisa. Deste modo, a narrativa é situada numa perspectiva mais ampla, podendo ser compreendida no contexto social, político, religioso e cultural em que está inserida. No processo reconstrutivo, o relato da pesquisa é novamente analisado em conjunto com a bordadeira, visando a sistematização do seu *projeto de conhecimento*. Desta maneira, quebra-se o caráter arbitrário dos processos interpretativos de narrativas.

Pode-se dizer que a construção do *projeto de conhecimento* da bordadeira é realizado na perspectiva da pesquisa-formação, seguindo os seguintes passos: a pesquisadora acompanha, como observadora participante, o trabalho e o estudo da narradora no projeto Tecendo Memórias; a atuação da bordadeira como professora (monitora) de Técnica de Bordado e aluna de Criação e Artes, Direitos Humanos, História do Bordado, Informática Educativa no Projeto Tecendo Memórias; a gravação da narrativa de história de vida, com foco em sua formação e em seu trabalho como bordadeira; a transcrição da narrativa; a leitura da transcrição; o diálogo sobre os aspectos a serem incorporados na narrativa transcrita; a elaboração (por quem pesquisa) da narrativa transcrita; a leitura, análise e reelaboração conjunta (bordadeira e pesquisadora) da narrativa transcrita, produzida pela pesquisadora; a elaboração, pela bordadeira, de uma imagem bordada, representativa do seu *projeto de conhecimento*; e, o registro de reflexões realizadas pela bordadeira durante o processo de confecção da sua peça bordada.

O processo de construção tem como intencionalidade o reconhecimento de que cada pessoa possui um *projeto de conhecimento* ou, até mesmo, diferentes

projetos de conhecimento, construído ao longo da vida. Esse ou esses projetos têm como característica principal a abertura, isto é: um *projeto de conhecimento*, pela própria condição de incompletude e de abertura do ser humano, jamais será um projeto fechado, acabado, estático, totalizado e pronto. É um projeto aberto, criado como uma peça de bordado que depende da intencionalidade, do risco, das linhas, das mãos, das agulhas e da história de cada bordadeira. Como intencionalidade educativa, tem-se como parâmetro maior a sustentabilidade da vida associada à afirmação do bem comum. A publicação do nome da bordadeira é um reconhecimento público do seu trabalho, do seu conhecimento e de sua trajetória. Ao mesmo tempo, ao autorizar a publicação do seu nome, da sua história, de suas imagens e memórias, a bordadeira Celita Holler contribui para a realização desta pesquisa e, concomitantemente, para ampliar a reflexão sobre promoção da igualdade de gênero na sociedade.

3.1 TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DA BORDADEIRA-MESTRA

Do colorido do bordado à beleza da vida: cabelos ondulados, branqueados pelo tempo; caminhar cuidadoso; passos lentos; agilidade nas mãos; pontos firmes; matizes ora fortes, ora suaves. Assim me aproximo da bordadeira-*mestra*, Celita Holler. Mestreira do bordado, aos 80 anos, afirmou: “*Bordar é minha vida, meu alimento, minha arte, meu sonho, meu alento*”.

Foto 05, Bordadeira Celita Holler, 2013



Foto: Marli Brun, 2013 (arquivo pessoal)

Que caminhos percorreu - no campo educacional, social, cultural e profissional - para fazer essa afirmação numa época em que seus cabelos encontram-se esbranquiçados pelo tempo? Estaria no bordado o universo de sua vocação ontológica, historicamente construída para fazer do bordado o alimento da sua vida?

Esta *complexidade pedagógica* quer dar sentido à história da pessoa em uma leitura que ousa compreender a vida como práxis. Práxis bordada. Bordada por quem? Para quê? Em que época? Em que lugar? Paulo Freire (1992, p. 33) afirma:

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós.

A artista borda a memória de muitas tramas, fazendo emergir a sua história, a sua cultura singular-plural. Onde há gente, há tramas. Onde há mulheres e homens, há tramas bordadas. Bordar é um jeito de dar visibilidade às tramas. Bordados são palavras, símbolos, imagens que anunciam as tramas da esperança, do amor e denunciam as tramas da violência, da injustiça, da unilateralidade, da hipocrisia e do não ser. Na narrativa biográfica da bordadeira, mestra das mestras, tramas tecidas

no horizonte familiar, escolar, profissional e comunitário são bordadas com cores e texturas do cotidiano em que vive e faz a sua existência. É dos traços e das palavras bordadas na narrativa e de sua visão de mundo que advém sua interpretação de que o bordado é sua *vida, seu alimento, sua arte, seus sonhos, seu alento*. A narrativa de Celita revela que o encanto com o bordado iniciou na infância. Foi em sua casa, nos domingos à tarde, que a sua professora - que morava em sua residência - lhe ensinou, por volta de 1940, a fazer os primeiros pontos de bordado.

“Bom, como eu sempre contei... Eu comecei a bordar com sete anos de idade, tendo muito gosto para bordar. Eu tinha sempre muita vontade de aprender mais pontos... Eu sempre gostei desde pequeninha de cores. Quanto mais vivo, mais eu gostava de cores. Eu nasci na colônia. Nos domingos eu comecei a bordar com uma professora. Dia de semana, em nossa casa, a gente tinha que ajudar no trabalho, na lida diária. E em domingos eu podia pegar um paninho e bordar. A professora que estava hospedada na nossa casa disse: “Então vamos começar a bordar?!” E começamos a bordar. Ela fazia o desenho e eu bordava os bichinhos, as flores. É isso o que eu faço até hoje.”

Para Celita, na concepção de sua família, bordar não era sinônimo de trabalho. O bordado era considerado uma atividade de lazer que poderia (sua família autorizava ela a fazer) ser realizado nos momentos de folga. Na memória da bordadeira, permaneceu a lembrança das horas de lazer, em que hóspede e anfitriã faziam do tempo livre um tempo de aprendizado. Segundo Renate Gierus (2006, p. 78), “a atividade produtiva também está na bagagem das mulheres alemãs. O seu lazer é fazer um bordado, costurar ou remendar alguma roupa da família. O lazer é algo produtivo, não é tempo e espaço dedicado ao prazer e ao ócio”. Ou seja, tanto o aprendizado do ofício de bordar quanto o próprio exercício do ofício de bordar são realizados nos momentos de folga da mulher. Ao considerar o lazer como algo produtivo, nega-se à mulher, o direito ao lazer. Por outro, ao não permitir que a mulher realize as atividades de costura e de bordado na “hora do trabalho”, exclui-se esses afazeres do conceito de trabalho. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que, para a família de Celita, o tempo de trabalhar não é o tempo de bordar. Como se trabalhava de segunda a sábado, o domingo era o tempo de “não trabalho”. Portanto, no domingo à tarde a menina podia bordar com sua amiga.

Acolher a professora da localidade em sua residência revela o compromisso social de sua família com a educação de seu filho e de sua filha e também de toda a comunidade. Seu pai, Arthur Fritsch, e sua mãe, Hilda Kern Fritsch eram colonos (agricultores) e comerciantes. Criavam porcos, vacas (leite), galinhas e outros animais. Plantavam milho, feijão, batata, etc. Mantinham em sua propriedade a

produção de tudo o que era necessário à subsistência da família, comercializando os produtos restantes. Possuíam uma casa comercial em que as famílias agricultoras da linha Nova Vila (na época, município de São Leopoldo) vendiam e compravam produtos necessários à subsistência da família e à manutenção da propriedade rural familiar. Desde pequena, a criança seguia os passos do pai e da mãe no trabalho familiar: fazer o serviço da casa, ir à roça, tratar os animais, ajudar a cuidar da venda, entre outros. Para trabalhar, assim como para participar da vida comunitária (igreja, clube recreativo), a educação básica das crianças era considerada imprescindível na comunidade teuto-brasileira. Por considerar a educação um bem prioritário, a comunidade participava ativamente na resolução das dificuldades que impediam as crianças de ter acesso à educação. Neste contexto, a família de Celita assumiu o compromisso comunitário de disponibilizar espaço em sua própria casa para a moradia da professora que atuava na escola da localidade em que residiam.

Sua professora não tinha a incumbência formal de ensiná-la a bordar. Naqueles domingos à tarde, o bordado começou a se constituir na vida de Celita como arte, como sonho, como alento. Ensinar a bordar não era um compromisso da professora com a família que lhe cedeu a casa. Porém a família sabia que, acolhendo a professora em casa, “um algo a mais” seria compartilhado na convivência diária.

É do tempo de infância que vem seu prazer em bordar elementos da natureza. A sensibilidade de sua professora com a natureza cativou a pequena criança para o bordado de bichinhos e de flores. No início, contou com a ajuda da professora para fazer os desenhos. Depois, aos poucos, Celita também foi elaborando seus próprios desenhos.

“Desde pequena, os primeiros trabalhos, o primeiro trabalho que eu fiz foi uma toalha bem grande de um metro e meio por um metro e meio, cheia de bichinhos. Porque na colônia, na casa de meu pai, tinha bichos. Tinha galinha, tinha porco... porque meu pai era colono. Tinha todos os bichos possíveis e eu os desenhava. Por isso, tenho um pouco de facilidade do desenho, porque desde pequena eu desenho meus bordados. Só que depois, mais tarde, comecei a copiar.”

Em meio a esse contexto, a menina Celita, com aproximadamente 7 anos de idade, começou a bordar os primeiros pontos. Ela iniciou seus estudos escolares numa época em que a comunidade escolar, formada de descendentes de imigrantes, experienciavam graves dificuldades de comunicação causada pela proibição do ensino em língua estrangeira na escola.

As aulas nas escolas coloniais eram até então ministradas em alemão, mas, a partir da nacionalização, isso fica terminantemente proibido. Anos letivos são perdidos, já que os alunos não dominam o português a ponto de assistirem as aulas com os novos professores enviados pelo governo (SPINASSÉ, 2008, s.p.).

A partir de 1937, com a vigência da política de nacionalização, implementada pelo governo do presidente Getúlio Vargas, as escolas coloniais teuto-brasileiras foram proibidas de ministrar aulas em língua alemã.

Nas primeiras escolas comunitárias alemãs, criadas no século XIX e meados do século XX, utilizava-se o idioma alemão e os conteúdos curriculares tratavam especialmente de questões vinculadas à cultura teuto e europeia. Os professores eram geralmente membros mais instruídos da comunidade e a manutenção do docente como da infraestrutura da escola eram assumidas pelos moradores locais, que as financiavam. Mas as primeiras medidas nacionalistas de após a I Guerra Mundial exigiram transformações: a administração e os professores deviam ser brasileiros natos e falantes do português e o currículo devia incluir noções de civismo, geografia e história pátrias (SANTOS; NAURA, 2008, p. 2).

Lendo sobre esse período da história, conclui que Celita também tivesse tido dificuldades na escola, causada pela proibição da língua alemã. Entretanto, sobre essa época, a bordadeira conta que não lembra de ter tido dificuldade de aprendizagem da língua portuguesa, pois tinha facilidade em decorar as palavras ensinadas pela professora.

Lembro que a professora, na aula, explicava as palavras do dia a dia em português. Ela escrevia no quadro palavras como leite, pão, cadeira, mesa, gato, cachorro, números, e a gente foi decorando isso. Todas as crianças sabiam apenas falar em alemão. Nova Vila era um lugar pequeno, não tinha muitas crianças. Normalmente as crianças estudavam até a 3ª ou 4ª série e depois saíam para trabalhar na roça. Eu não tinha dificuldades de aprender português. Talvez para o meu pai e minha mãe fosse mais difícil do que para mim.

No Brasil, somente com a aprovação da Constituição Federativa de 1946, o ensino primário tornou-se obrigatório para todas as crianças, podendo, as aulas serem ministradas apenas na língua nacional – português (artigo 168). Em 1940, enquanto muitas crianças no Brasil não tinham acesso à escola, Celita teve a oportunidade de iniciar os estudos elementares graças à parceria entre Estado e comunidade (incluindo o apoio de sua família no acolhimento da professora).

Após concluir o ensino primário, Celita experienciou a alegria de ser matriculada por seu pai em uma escola⁵⁸ ginasial, situada no município de Novo Hamburgo, estado do Rio Grande do Sul. Nessa escola, estudou e residiu até meados do 2.º ano do curso ginasial. O estudo em escola com moradia escolar era acessível apenas às famílias com melhores condições financeiras. Somente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base (Lei 5692/71), o ensino fundamental obrigatório passou a ser de 8 anos e, em 2010, de 9 anos⁵⁹. Até o ano de 1971, o poder público tinha a obrigação de disponibilizar o acesso ao ensino primário, (4 anos de estudos). Apenas com a aprovação da Constituição Brasileira de 1988, a educação básica é reconhecida como direito público subjetivo, podendo os responsáveis exigir legalmente que o Estado assegure o direito à educação.

Ao situar a história de Celita no contexto escolar brasileiro, constato que o acesso ao ensino ginasial gratuito não era um direito assegurado pela legislação brasileira. A continuidade dos estudos dependia das condições financeiras e do interesse da família. A escola em que ela fora matriculada, embora fosse de caráter comunitário, dependia dos recursos das famílias para a manutenção do seu trabalho. Depois de ter estudado um ano e meio na escola ginasial, a situação financeira de sua família agravou-se, devido ao impacto da 2ª Guerra Mundial na economia. E Celita teve que abandonar seus estudos. Seu irmão, no entanto, por ser o mais velho e por se entender, na época, que o homem precisava mais do estudo do que a mulher, continuou seus estudos em São Leopoldo.

“Antigamente era assim: os rapazes tinham que ter cultura e escola. As meninas, não. As meninas eram criadas para serem donas de casa. Não precisavam estudar. Então eu vi que meu pai tinha dificuldade para pagar meu estudo. Nas férias de junho minha mãe disse assim: “A irmã (talvez diretora da escola em que Celita estudava) mandou dizer que o pai estava devendo”. Eu disse: Mãe, se não dá para pagar eu vou parar de estudar! A mãe disse: “Seria bom porque teu irmão precisa do estudo. Tu não precisas tanto”. E eu fui criada neste sistema e achava que não precisava mesmo. Então eu fiquei em casa com prendas domésticas. Eu fui avançando... parece que era para ser. Fui avançando sempre mais no bordado. E desse bordado, fiz meu emprego. Minha aposentadoria veio por meio do bordado. Me aposentei como bordadeira. A maioria (das pessoas) não quer acreditar, mas eu tenho papéis que eu posso

⁵⁸ A escola em que Celita fora matriculada no ensino ginasial chamava-se "Evangelisches Stiff" (Fundação Evangélica). Conforme publicado no *site* da instituição: “Em 1886, as irmãs Lina e Amália Engel fundavam a escola feminina, cuja administração e patrimônio posteriormente foi destinado ao Sínodo Rio-grandense, dando início à Fundação Evangélica. Isto foi em 1895, com o nome de "Evangelisches Stiff". Ficou assim por 66 anos, até 1961”. Disponível em: <http://www.ienh.com.br/site2008/index.php?unidade=1&secao=18> Acesso em: 09 de maio de 2013.

⁵⁹ Sobre a transferência das crianças de 06 anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ver a pesquisa de Catarina de Souza Moro, Ensino fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano. Curitiba, 2009. 315 f.

provar. A senhora mesmo já viu, não é?”

A narrativa de Celita remete à reflexão sobre a divisão sexual do trabalho. Devido à responsabilidade legal pelo sustento da família, os pais, na época, tinham o compromisso de assegurar que o filho homem tivesse uma formação adequada a esta finalidade. A filha mulher deveria ser educada para administrar a casa e cuidar da família. Sua família, ao matricular Celita e seu irmão no ensino ginásial, evidencia sua concepção de que o estudo é fundamental tanto para homens quanto para mulheres. Entretanto, na época, devido aos valores dicotômicos que fundamentam o modo de organização social, a formação dos homens era “mais necessária” que a das mulheres. Por isso, a fala da bordadeira soa “natural” frente aos valores da época: “os rapazes tinham que ter cultura e escola. As meninas, não. *Isto era tão normal como estamos sentadas aqui*⁶⁰.”

Nesse contexto, se alguém tinha que abandonar a escola, esse alguém seria a mulher. E, como a mulher é um “ser-para-os outros” (LAGARDE, 2005, p. 64), mãe e filha chegaram à conclusão de que, para o bem da família, ela deveria parar de estudar. Celita, em seu depoimento, afirma que em várias famílias de Ivoti aconteceu o mesmo: quando chegou o tempo da crise financeira, os homens continuaram estudando, e as mulheres tiveram que interromper seus estudos e voltar para casa. Entendia-se que o estudo não era uma necessidade efetiva das mulheres. O verbo precisar corresponde ao verbo necessitar: “O 'necessitar' ao qual se referem à leitura e a escrita é de caráter social uma vez que tem por fundamento o trabalho” (PINTO, 1994, p. 64). As mulheres necessitavam saber ler, escrever e fazer cálculos para fazer o trabalho relacionado à proteção social primária. Quando Celita diz que, ao abandonar a escola ginásial, ficou em casa com as “prendas domésticas”, aponta para o universo público da educação. Nas entrelinhas, pode-se ler que se tivesse continuado seus estudos, seu universo profissional não teria como centro as “prendas domésticas”. As atividades compreendidas como “prendas domésticas” são aquelas que envolvem saberes técnico-artísticos (cozinhar, fazer bolos, artesanatos) e, indiretamente, o cuidado de crianças, pessoas doentes, etc. Ou seja, são atividades associadas às “práticas de proteção social de crianças e adultos, doentes físicos e mentais, de natureza primária – família e grupos de convívio” (COSTA, 2002, p. 301). Enquanto as mulheres assumem essa prática

⁶⁰A frase em itálico foi acrescentada pela bordadeira no dia 22 de março de 2013, por ocasião da releitura da narrativa transcrita

como sua responsabilidade natural, contribuem para que o Estado dispense ou retarde “a montagem da proteção social secundária no país: serviços sociais em instituições estatais e privadas de cuidados diversos” (idem). A profissionalização destes “serviços” tem por fundamento o reconhecimento dessas ações (atividades) como trabalho.

Do período em que esteve no ensino ginásial, a bordadeira teve a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos de bordado. Atualmente, o bordado usado na confecção de *Wandschoner* é chamado de pontos livres ou pontos da vovó. Fazendo referência à aprendizagem na escola ginásial, Celita enfatiza que, naquela escola, “*havia professoras que realmente sabiam bordar*”. O comparativo de Celita é em relação à sua professora de ensino primário que a ensinava a bordar fora do âmbito escolar. No ensino ginásial, a aprendizagem de Técnica de Bordado era parte da formação na escola. Foi nessa escola que a jovem estudante aprendeu a fazer o ponto “pintura de agulha”, “*que era um bordado diferente em que a gente seguia linhas retas*”, diz Celita.

Foto 6, *Paineira* (desenho e bordado de Celita Holler)
Pétalas bordadas com o ponto “Pintura de Agulha”



Foto: Marli Brun (arquivo pessoal)

Seguindo o itinerário de Celita na narrativa, aportamos numa referência que a bordadeira faz ao seu trabalho na época em que ainda era solteira. Assim, em sua narrativa, ela passa do tempo de infância (ensino elementar e ginásial) ao período que antecedeu seu casamento. Relata que bordar fazia bem para ela. Sentia-se bem em passar horas ininterruptas bordando. E quando a peça (especialmente toalhas) ficava pronta, sentia uma satisfação enorme por tê-la feito. O prazer está na visibilidade do resultado do trabalho (qualidade técnico-artística) e no impacto estético produzido no ambiente, após publicar (colocar) sua obra sobre a mesa.

Com o casamento, o bordado permaneceu no centro de sua trajetória de vida. O bordado se configura em sua vida em sintonia com seu “lugar” de mãe, esposa e profissional. Os ritos⁶¹ religiosos contribuem no direcionamento do modo como o casal experiencia a vida matrimonial. Celita e seu marido se casaram em 1952. Na época era normal a mulher prometer, diante das autoridades, da sua família, da família do noivo e diante do público participante da cerimônia, a sujeição ao marido. Isto não quer dizer, no entanto, que havia uma determinação pessoal do noivo para que a promessa conjugal religiosa fosse estabelecida nessas condições. Ritos como esse constituem-se em marcas pedagógicas que prescindem de redimensionamento em âmbito religioso. Neste caso, o redimensionamento das concepções religiosas implica no redimensionamento das marcas pedagógicas. A transformação das relações de gênero no casamento ocorre, por exemplo, quando a mulher cristã (ou o casal) que se casou, mediada por um rito cristão opressivo, descobre que “em nenhuma parte da Bíblia se encontra atitude ou palavra de Jesus contrária à dignidade da mulher, questionando suas capacidades ou limitando sua atuação” (DEIFELT, 2001, p. 355). Além disso, o estudo contextualizado de escritos paulinos e dêutero-paulinos, que não ficaram imunes aos padrões culturais patriarcais da época, quebra a dicotomia de gênero, presente em ritos religiosos de caráter androcêntrico.

De forma semelhante, para redimensionar as relações de gênero no universo matrimonial, faz-se necessário compreender que o casamento é um contrato civil,

⁶¹ No ano de 1977 foi reeditado o Manual de Ofícios da IECLB que reafirmava a submissão da mulher ao homem no momento da bênção matrimonial. Em 1995, quando assumi o ministério pastoral na Paróquia Evangélica de Confissão Luterana Sertão Santana/RS, encontrei ali uma cópia desse manual, que era usado pelo pastor que me antecedeu. Neste, a expressão **ser a ele sujeita no Senhor** estava riscada indicando que ela fora excluída do ritual (provavelmente por convicção teológica do pastor). Esta mudança já é uma consequência de reflexões teológicas que vinham acontecendo, especialmente a partir da década de 60 e 70 do século XX, impulsionadas pela teologia feminista. In: MANUAL DE OFÍCIOS. 2ª ed. São Leopoldo : Sinodal, p.25-29, 1977. p. 28.

estabelecido de acordo com a legislação vigente no país. Este procedimento metodológico de realizar o estudo de uma determinada situação, relacionando-a com a legislação vigente na época em ocorreu o fato, é parte dos estudos da disciplina de Direitos Humanos e Cidadania do projeto Tecendo Memórias. Ou seja, com essa práxis pedagógica o IEI/ISEI busca contribuir para que as participantes do projeto redimensionem sua trajetória, tornando-se autoras de sua própria história de vida. No processo de pesquisa-formação, o estudo da legislação colabora para compreendermos as mudanças que ocorrem, por exemplo, em torno das garantias humanas fundamentais, entre elas, a equidade de gênero.

Na época em que as primeiras famílias imigrantes vieram para o Brasil, por exemplo, a base do direito era as Ordenações Filipinas (SOUZA; BRITO; BARP, 2009, p. 65-73) vigentes em Portugal desde o século XVII. Por essa legislação, o homem podia inclusive aplicar castigo corporal à mulher e ao filho, o pátrio poder era exercido pelo marido e a mulher necessitava da autorização do marido para qualquer ato. O regime republicano de 1890 manteve o perfil patriarcal, mas retirou do marido o direito de impor castigo corpóreo à mulher. O Código Civil de 1916 mantém o homem como chefe de família, sendo a mulher e os filhos considerados pessoas jurídicas relativamente incapazes (artigo 186); pelo casamento, a mulher assume a condição de auxiliar nos encargos da família, cabendo ao homem o sustento financeiro da família (artigo 240); a mulher não podia exercer profissão sem autorização do marido (artigo 242, inciso VII), administrar os bens, bem como aceitar ou repudiar herança ou legado (inciso IV). O direito à propriedade é uma conquista recente para a mulher na legislação brasileira, assegurada progressivamente pelo Estatuto da Mulher Casada⁶² (Lei nº. 4.121, de 27 de agosto de 1962), Lei do Divórcio (Lei n. 6.515, de 26 de dezembro de 1977); Constituição Federativa do Brasil (promulgada em 05 de outubro de 1988) e Código Civil (Lei número 10.406, de 10 de janeiro de 2002). Ter esse direito⁶³ assegurado amplia as possibilidades de autonomia e de independência financeira. Com a aprovação da Constituição Federal de 1988 e a promulgação do Código Civil de 2002, as mulheres passaram a ter

⁶² Segundo Marques e Melo (2008, p. 483), o “ponto mais conservador da lei era manter o homem como chefe do lar, e seu ponto positivo estava em liberar da tutela do marido a mulher que desejasse ter uma profissão. Entretanto, o homem manteve a responsabilidade exclusiva de administrar os bens comuns”.

⁶³ Ressalto, no entanto, que a propriedade privada, associada à livre iniciativa, é a base do modo de produção excludente (capitalista). A construção de uma sociedade mais justa prescinde da revisão destes conceitos como parâmetros econômicos normativos.

legalmente os mesmos direitos que os homens. Somente não podem praticar sozinhas aqueles atos que o cônjuge está impedido de realizar sem a assistência da mulher. Ou seja, quando a bordadeira se casou, o homem, juridicamente, era considerado o chefe de família. Em famílias de origem italiana, esta determinação fazia com que somente os homens tinham direito de receber a terra como herança. Mulheres, normalmente, recebiam de sua família de origem, uma máquina de costura e/ou outros artefatos da casa.

Pode-se observar a reprodução de relações de poder em famílias de descendência italiana, relativamente à divisão dos bens, à divisão do capital da família construído pela força do trabalho de homens, mas igualmente das mulheres. A terra, que sempre foi um bem capitalizado pelas famílias de descendência italiana, era herança dividida entre os homens; para as mulheres da família o pai geralmente as presenteava com uma máquina de costura. A máquina, o bem herdado pelas filhas como pagamento pelos serviços prestados à família serviria para os trabalhos de costura de que ficariam encarregadas quando da construção da nova família (STIMAMIGLIO; SALVA, 2010, p. 25).

Celita afirma que em sua família, a herança era dividida em partes iguais entre homens e mulheres. Ao se casar, assumiu a responsabilidade pelo trabalho da casa (trabalho doméstico, criação de animais, manutenção de horta) e pelo cuidado dos filhos. Sobre essa época, a bordadeira afirma:

“Normalmente, eu não me envolvia nos negócios do meu marido. Sempre evitava. Eu tinha o meu serviço e ele tinha o dele. No meio disso, enquanto ele trabalhava, e os filhos eram pequenos, eu bordava à mão. O bordado era assim ... caminhava do meu lado”.

Posteriormente, com o crescimento dos filhos, comprou uma máquina de bordar. A aquisição da máquina de bordar é um modo de dar visibilidade e alcançar reconhecimento público do seu trabalho. Mesmo ela trabalhando em casa, recebia encomendas de peças bordadas, passando a prestar serviço a pessoas da comunidade. A primeira máquina de bordar adquirida por Celita não era uma modelo industrial. Era uma máquina movida a pedal, na qual se manuseava o bastidor com a mão. Sua prima, residente em São Leopoldo, ensinou-a a manejar o bastidor. Somente mais tarde comprou uma máquina de bordar industrial. Os próprios vendedores ensinaram-na a bordar com a máquina movida a motor e, inclusive, lhe deram o manual de funcionamento, que ajudava no momento em que tinha dúvidas sobre como proceder. Com a aquisição da máquina movida a pedal e, posteriormente, a motor, passou a confeccionar enxovais de noiva para as jovens da

elite do município de Ivoti. Além disso, confeccionava o enxoval de bebês para os filhos das jovens para as quais havia feito o enxoval de noiva (bordado) como também bordava cortinas, roupas de cama para as casas da elite ivotiense. Segundo Celita, muitas peças eram bordadas com fios importados da Hungria e de Portugal (Ilha da Madeira): “era um fio finíssimo com brilho. Não com muito brilho, mas discreto, muito chique”.

Uma mudança significativa na vida da narradora aconteceu em 1981⁶⁴, quando a fábrica de calçados da família de seu esposo, Ernesto Holler, foi vendida. Com a venda da firma, seu marido ficou sem trabalho. Considerando que sua formação técnica era na área da contabilidade, para continuar a atuar na área, teria que fazer cursos de atualização. Diante da situação, a bordadeira propôs a ele:

“Eu disse: quem sabe vamos trabalhar no ramo do calçado. Porque eu gosto de costurar com máquina industrial. Talvez não seja tão difícil saber costurar na máquina de calçados. E foi o que fizemos. Larguei, troquei minha máquina de bordado industrial por uma máquina industrial de costura de calçado. Fiz a troca... Aí comecei a costurar calçados e fomos indo bem com isso.”

O ateliê de calçados foi aberto (1981) em seu nome, representando, para Celita, um marco no seu processo de autonomização. A abertura da empresa, embora de pequeno porte, possibilitou a melhoria das condições financeiras de sua família. Desde a década de 60, o setor coureiro calçadista estava em virtuosa ascensão econômica na região do Vale do Rio dos Sinos⁶⁵. A produção industrial de calçados, até o final da década de 1960, estava voltada para o mercado interno (COSTA & FROELICH, 2008, s.p.). Para atender a demanda nesse período, não era necessária a produção em larga escala, nem homogeneização do produto. Empresas de pequeno e médio porte, existentes na região, contribuía com sua especificidade na produção do calçado, mantendo um perfil de produção artesanal. A partir da década de 70, a produção industrial de calçado voltou-se para o mercado externo, exigindo um maior grau de qualificação e homogeneização do produto. Em seu ateliê, produziam palmilhas (sola interna do calçado) sob encomenda de uma

⁶⁴ A bordadeira Celita Holler guarda, entre seus arquivos pessoais, o último calendário que a Calçados Holler e Relloh fez, referente ao ano de 1981. É de agosto daquele ano a nota de compra de uma máquina de costura, usada na organização de seu Atelier de Costura para Calçados, situado à rua Presidente Lucena, 3296. Depoimento e documentos mostrados em 10 de maio de 2013. Sobre a história das indústrias Holler, ver KLEIN, Albanita. As Indústrias Holler. In: KREUTZ, Amadeu Roque (Org.) BOM JARDIM-IVOTI no palco da história. Novo Hamburgo : Feevale, 2013. p. 455-457

⁶⁵ As regiões de colonização italiana, distantes aproximadamente 60 km de Ivoti, centralizaram suas atividades industriais no setor têxtil. Segundo Fávaro (2002, p. 129), o ingresso das mulheres italianas no setor têxtil foi relativamente fácil, pois elas estavam “habitadas a executar desde muito cedo as habilidades de fiar, tecer e costurar”, tarefa feita normalmente em casa, à noite, visando diminuir os custos de sustentação financeira da família.

fábrica de calçados da região. A bordadeira-mestra trabalhou em seu atelier de 1981 até 1989 (fechamento do atelier), ano em que reassumiu o trabalho de proteção social primária, cuidando de sua mãe por um período de 10 anos. Neste meio tempo, começou novamente a trabalhar com o bordado artesanal, passando a pagar o INSS como bordadeira autônoma.

“O calçado é só costurar. Tu não precisa pensar em cores, desenho. É só por debaixo da máquina, pisar no pedal e ir. E isso pra mim não tinha graça nenhuma. Mas eu fazia para ajudar meu marido a ter um trabalho e nós ganhamos dinheiro com isto. Com esse trabalho, deu para dar o estudo para os nossos filhos.”

Em 2004, quando teve início o processo de preservação cultural do *Wandschoner*, Celita começou a participar de algumas atividades, organizadas pelo Grupo de Terceira Idade Amizade e Departamento de Cultura de Ivoti. Inclusive passou a atuar, por alguns meses, como monitora voluntária de técnica do bordado, auxiliando bordadeiras iniciantes na aprendizagem do ofício.

“Muita gente nova não me conhecia como bordadeira... porque eu ficava aqui no meu cantinho, fazia meus bordados, tinha meus fregueses. Muita gente aqui de Ivoti não me conhecia como bordadeira. Mas fora de Ivoti muita gente me conhecia. E mandava fazer os bordados. Ao participar de algumas atividades do Grupo de Terceira Idade Amizade, outras pessoas me conheceram e começaram a fazer encomendas. A dona Ivete pediu para eu ajudar as mulheres que estavam aprendendo. Às vezes nós sentávamos nana praça para bordar e eu comecei a dar explicações pra elas. No fim aquilo foi por si. Elas vinham para o meu lado e me perguntavam como fazer. E eu dava conselhos. Me tornei uma professora sem querer(ri). E estou assim até hoje.”

Em 2007, foi convidada a assumir a disciplina de Técnica de Bordado em um dos grupos de capacitação de bordadeiras do Projeto Tecendo Memórias. De 2007 a 2012, foram realizadas quatro edições do Projeto, com duração de seis a oito meses cada. Em cada edição, a bordadeira assumiu duas ou três aulas por semana. O trabalho que demanda a maior parte do seu tempo é a produção de peças artesanais bordadas. Neste trabalho, mantém uma rotina diária de trabalho.

“Eu começo às 8 horas da manhã e trabalho até às 11 horas. À tarde, trabalho das 14 até às 18 horas. Após às dezanove horas, trabalho até cansar as vistas (olhos). Às vezes, eu trabalho até às 23 ou 23h30 horas. Outras vezes, só até às 22 horas. O tempo de trabalho varia conforme eu aguento. Mas eu trabalho e não conto serrão. (risadas) No meu trabalho não tem serrão. Mas eu gosto de fazer isso. O que eu estou fazendo eu gosto de fazer realmente. Se não não estaria trabalhando até hoje.”

Como a produção artesanal é realizada em casa, o tempo investido é maior do que o delimitado em uma fábrica, por exemplo. Considerado uma extensão do

trabalho doméstico (BARTRA, 2005, p. 163), seu custo de produção corre o risco de ser diluído tanto por quem faz quanto por quem visa adquiri-lo. Conforme a mestra Celita, na maioria das vezes, o valor do trabalho é reconhecido por quem faz a encomenda da peça. Em uma das visitas que lhe fiz em sua casa, na condição de coordenadora do Projeto Tecendo Memórias, encontrei-a com suas mãos inchadas de “tanto trabalhar”. A bordadeira estava finalizando uma peça que media 4 metros de comprimento por 1,5 metros de largura. Comentou que no bordado foram utilizados 1200 metros de linha (150 meadas de 8 metros) e, na confecção do crochê, 2000 metros de linha. Dias depois de eu ter visto suas mãos inchadas, a bordadeira chorou ao compartilhar que quem fez a encomenda, desconsiderou o valor do seu trabalho:

“Era uma peça muito grande e muito trabalhosa ... Infelizmente não deram valor a ela. Eu suei, trabalhei, mas não quiseram pagar o trabalho conforme era correto. Infelizmente a pessoa não reconheceu. E infelizmente é uma pessoa com cultura e instruída, mas não reconheceu meu trabalho. E essa pessoa também trabalha com as mãos. Eu não sei se as mãos dela já incharam de tanto trabalhar. Mas nesse dia eu senti muito. Aquilo cortou o meu coração.”

A pessoa que encomendou a peça, na hora de retirar, não quis pagar o valor estabelecido pela bordadeira. Entretanto, esta não era a primeira encomenda feita à bordadeira. Em ocasiões, anteriores, sempre pagou o valor correto. Para justificar que o valor estava muito alto, afirmou que “alguém lhe disse que estava pagando demais”. Por isso, iria pagar menos. Pergunto: O que leva alguém, com graduação em ciências do humano⁶⁶, a se negar a pagar o valor instituído pelo trabalho da bordadeira? O agravante, nesta situação, é que a pessoa não só se negou a pagar o preço estabelecido, mas se impôs autoritariamente, levando a peça, pelo valor por ela mesma estabeleceu. Embora tenha trabalhado direto, aproximadamente 3 meses, a bordadeira não recebeu sequer dois salários mínimos pelo trabalho (este valor inclui o valor do material, exceto tecido, que foi adquirido por quem encomendou o bordado).

Este acontecimento provocou uma virada no fazer artesanal da bordadeira. Ao invés de investir a maior parte do tempo no bordado de grandes peças, passou a bordar artefatos menores, produzindo, inclusive, novos tipos de *Wandschoner*. O impacto na produção artesanal implica em mudança no seu fazer pedagógico, conforme pode ser visualizado no próximo ponto deste trabalho. Ao ser indagada

⁶⁶ Segundo Josso, todas as ciências são ciências humanas. Algumas, entretanto, são ciências do humano.

sobre as peças mais significativas que bordou ao longo da vida, a bordadeira retornou ao universo familiar. Para ela, as peças mais significativas são aquelas que ela fez para sua família.

“O enxoval das minhas filhas eu fiz com tanto amor e carinho. Minha filha mais velha nem usou quase o bordado para ter uma recordação da mãe. Para minha neta, eu fiz umas peças de enxoval. Para o meu neto eu fiz uma cortina com bichinhos, fiz um cascudo de bengala (riso). Estas coisas eu nunca me esqueço. Fiz mais para minha família. Para os outros eu também fiz várias cortinas bonitas.”

Durante sua vida, comprometeu-se sempre com o bem estar de sua família. No grau de importância atribuído às peças, não há diferenciação entre artesanais e as confeccionadas à máquina.

3.2 A BORDADEIRA, MESTRA DAS MESTRAS, NO PROJETO TECENDO MEMÓRIAS

Ao ser elaborada a proposta do curso de qualificação profissional em bordado artesanal, sabia-se que a contribuição de bordadeiras era imprescindível no desenvolvimento do Projeto Tecendo Memórias. Como a preservação cultural do *Wandschoner* teve início no Grupo de Terceira Idade Amizade, foi nesse grupo que se buscou identificar quem eram as mulheres que detinham o conhecimento da arte de bordar os pontos antigos. Assim que identificadas, algumas bordadeiras foram convidadas a atuar como mestras no projeto Tecendo Memórias. O convite foi estendido pela instituição de ensino a Celita Holler para trabalhar como mestra na disciplina de Técnica de Bordado. Na mesma época, também foram convidadas outras três bordadeiras (Loise Noemi Hoch, Valesca Kreutz e Maria Iria Führ), que trabalharam em turmas diferentes do Projeto. Todas elas eram pessoas que detinham o conhecimento da arte de bordar, algumas com mais experiência em bordado, outras com menos. Dar aulas era um desafio novo para a maioria das bordadeiras e para a escola, pois não possuíam nem a formação básica completa nem a formação pedagógica para atuar como professoras (monitoras de bordado).

Expõe Paulo Freire:

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados

guetos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 1996, p. 50).

O processo ensino-aprendizado do bordado, na tradição teuto-brasileira, acontecia de forma informal. Nas *Stickkränzchen* (Rodinhas de bordado), mulheres compartilhavam umas com as outras os riscos, os saberes técnico-artístico do bordado. Conseqüentemente, ao mesmo tempo em que as bordadeiras foram aprendendo a bordar de modo informal também aprenderam a compartilhar seus saberes de modo informal. Esta experiência é ressignificada e redimensionada nas reuniões de planejamento e de avaliação do próprio projeto, bem como no processo de planejamento e preparação individual das aulas, realizada por cada bordadeira-mestra. Nas reuniões de estudo e planejamento do projeto Tecendo Memórias é construído o diálogo entre a intencionalidade educativa de quem atua como professora e a intencionalidade da instituição de ensino, visando construir uma intencionalidade pedagógica comum. De modo semelhante, este diálogo é realizado em sala de aula, com as alunas participantes do projeto Tecendo Memórias, no intuito de construir a interlocução entre os projetos de conhecimento.

A bordadeira Celita narra que no início não era fácil preparar as aulas. Conta que foi observando os procedimentos de sua neta, Raquel Nachtigall, professora formada, que ela compreendeu melhor a relevância do planejamento das aulas de bordado.

“No começo, eu achei muito difícil. Então eu pensei: Não, mas professora de bordado tem que ser igual uma outra professora. E eu tenho uma neta que tem formação para atuar como professora. Eu fui pensando: Para dar aula, ela prepara a aula. Inspirada no trabalho dela, comecei a preparar mais detalhadamente as aulas de Técnica de Bordado.”

E assim, de dia e de noite, a bordadeira planeja suas aulas, pois, segundo ela, depois de uma certa idade, a pessoa não precisa dormir muito. O planejamento da aula é realizado de acordo com o seu objetivo de compartilhar seus conhecimentos com pessoas interessadas em aprender a bordar. A bordadeira enfatiza que o bordado não se constitui apenas como uma possibilidade de obter rendimento financeiro. Segundo ela, bordar ajuda muito para que a pessoa tenha saúde psíquica. Na sua vida pessoal e profissional, a tranquilidade está associada à sua espiritualidade.

O planejamento de suas aulas é movido por sua espiritualidade. Segundo a bordadeira, antes das aulas, ela pensa assim: “Que Ele (Deus) guie os meus

pensamentos e as minhas mãos”. Este sentimento é transferido em forma de votos a ser concretizado na vida de suas alunas: “As minhas mãos com as mãos delas (alunas) para com Deus, com a palavra de Deus para nos guiar. Isso é a primeira coisa que eu faço”. Na compreensão da bordadeira, Deus participa de sua ação e da ação do grupo, guiando todos os movimentos realizados no processo ensino-aprendizagem e na produção das peças. Acredita que as mãos de quem borda estão interligadas com as mãos de Deus-Criador. Para ela, ato de criar e sua capacidade de ensinar e de bordar dependem da ação de Deus. Ou seja, quem crê participa da criação, guiado/a pelo próprio Deus. Com essa fundamentação teológica, construiu o lema que orienta suas aulas: Que minhas mãos sejam semeadoras de tranquilidade, amor e paz⁶⁷.

Normalmente, na primeira aula, depois do momento de apresentação em que cada aluna diz seu nome e alguns aspectos de sua trajetória na área do bordado, o grupo conversa sobre o objetivo da formação. Cada participante é convidada a falar sobre sua motivação pessoal para participar das aulas. Como as aulas estão vinculadas ao Projeto Tecendo Memórias, reflete-se sobre a relação entre o objetivo geral do projeto, o objetivo da aula e os objetivos de cada participante. Tem-se presente que cada participante direciona sua formação de acordo com seus interesses pessoais, os quais podem se transformar no decorrer do processo de formação. Rompe-se, desta maneira, com a “ausência do sujeito” em sala de aula.

Depois do momento de apresentação e reflexão inicial sobre os objetivos da aula, um dos primeiros procedimentos metodológicos da professora Celita, em aula, é distribuir para cada aluna um recorte⁶⁸ (20 x 30cm) de tecido. Nele cada aluna é motivada a riscar, com um lápis “b6”, uma linha reta sobre a qual serão bordado os primeiros pontos. A linha, neste caso, é o espaço-treino de aprendizagem do ponto. Um dos primeiros saberes compartilhado é o de como se faz o ponto “haste”. Em seguida, a aluna é motivada a escrever seu próprio nome no seu recorte de tecido. Escrever o próprio nome no tecido não é tarefa simples para as participantes, especialmente para quem não costuma escrever no dia a dia. O ato de escrever o

⁶⁷ No ano de 2012, a bordadeira-mestra elaborou um *Wandschoner* contendo seu lema e suas flores preferidas: girassóis. Este panô de parede foi vendido, sob a mediação da Associação de Bordadeiras Tecendo Memórias, para uma senhora, residente no Estado de Santa Catarina, que costuma comprar para doar aos seus familiares.

⁶⁸ A bordadeira ressalta que, para cortar o tecido, é importante desfiar um fio de linha do local que será cortado. Dessa forma, evitar-se-á cortar o tecido em linha não reta. Se o tecido é cortado sem que seja tirado o fio, depois de lavado, a peça não fica reta e, sim, fica enviesada.

próprio nome evoca a memória dos tempos de escola, especificamente, da escrita das primeiras palavras nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Esta peça, na qual é bordado o primeiro ponto e o nome da aluna-bordadeira, torna-se a peça específica de registro dos diferentes pontos aprendidos no decorrer do curso.

Aprender a fazer os pontos, escrever e bordar o próprio nome em aula são atividades que introduzem a aluna no universo do bordado, provocando o desejo de ser autora na produção de peças artesanais. As aulas são o espaço-tempo do encontro em que, alunas e bordadeira-mestra, se encontram na busca por produzir e visibilizar a autoria humana nos processos (auto) formadores. A bordadeira deseja que suas alunas aprendam a bordar com autonomia, tendo como suporte os recursos e o conhecimento técnico-artístico compartilhado. Em casa, a bordadeira-mestra elabora diferentes exemplares de peças que servem de motivação e, ao mesmo tempo, de orientação para suas alunas produzirem suas próprias peças em aula.

“Então, antes de eu dar minha aula de bordado, eu fazia o bordado em casa para mostrar pra elas. E essa técnica eu uso até hoje e está dando certo. Eu levo o começo do bordado, bordo primeiro em casa para depois poder ensinar. E está dando muito certo. Todas elas estão gostando. E até hoje, continuo assim.”

Na preparação das aulas, bordar em casa significa que a bordadeira preveja os passos que suas alunas irão desenvolver em aula. Ou seja, em casa, a bordadeira define o quê quer ensinar ao grupo. Celita conta que, de vez em quando, acorda durante a noite e planeja as suas ações pedagógicas.

“Ainda na semana passada falei para as minhas alunas: “Essa madrugada, às 2 horas, eu estava caminhando dentro de casa e arrumando mais alguns moldes para os bordados de vocês. Quando eu perco o sono, eu levanto e pego os moldes e bordo ou então penso num outro molde. Enquanto espero o sono chegar, eu trabalho com a cabeça ainda, penso nas cores, nos desenhos. A pessoa, depois de uma certa idade, não precisa dormir tanto. No fundo, isso é um prazer. Parece mentira, mas é um prazer. E no outro dia, coloco em prática o que pensei à noite. E fico contente porque tudo está dando certo. Quando estou deitada, às vezes, de repente acordo e, penso: “Mas eu podia fazer outro modelo!”. Aí vou, levanto, sei onde o material está e começo tudo de novo.”

O planejamento das aulas acontece de dia e de noite. No universo da casa, o profissional e o pessoal se misturam no cotidiano de Celita. Essa experiência mostra os deslocamentos experienciados pela bordadeira-artesã e pela bordadeira-mestra.

Outro aspecto de sua metodologia de ensino consiste em orientar as alunas sobre o uso dos diferentes pontos no bordado. Nas aulas, as alunas observam a orientação da professora na escolha dos pontos e das cores. Diz a professora: “Esta

flor leva este ponto. Este ponto é bonito para esta flor. Este outro ponto não dá para bordar esta flor”. Desta maneira, compartilha sua expertise com as pessoas que desejam fazer com que o bordado artesanal seja parte de seu *projeto de conhecimento*. A organização de materiais de apoio também faz parte do processo de planejamento da bordadeira:

“Eu compro cadernos, revistas de bordado. Eu nunca deixo de comprar as novidades. Sempre estou por dentro dos bordados. (...) Eu me aperfeiçoio em aprender coisas novas e transmitir para elas. Levo minhas revistas para elas copiar também. Porque poucas ainda fazem o desenho a mão livre, mas eu estou vendo que neste último ano (2011) muitas já estão começando a fazer o próprio desenho, o que é muito bom. Porque o ideal seria nós de Ivoti fazer o próprio desenho das flores, fazer uma marca registrada... Mas muitas acham difícil isso. Mas elas estão começando a ver que vai dar certo.”

Ao fazer o planejamento, a professora revê que pontos as alunas já aprenderam e quais ainda precisam aprender. Sempre que ensina um novo ponto, entrega uma cópia de um material que contém a explicação técnica de como se faz o ponto. Detalhes que facilitam a confecção do ponto são ensinados para as alunas. A intenção é ensinar as alunas a fazer o ponto da forma mais fácil possível e de maneira que fique o mais perfeito possível. Uma das inovações da bordadeira está no modo de fazer os pontos e na técnica de acabamento:

“No começo, quem já sabe um pouco tem o jeito próprio de bordar. Mas eu oriento para facilitar o trabalho delas. As alunas que aprenderam em casa, tem um jeito que aprenderam talvez com a avó ... e esse jeito delas, às vezes, é muito difícil. Então eu procuro lecionar para facilitar os pontos delas... para que elas tenham mais vontade de bordar.”

O processo ensino-aprendizagem dos pontos não segue uma linearidade. Seu desafio é que as alunas aprendam a fazer o ponto haste, corrente, cadeia, de trás, margarida, caseado, cheio, pintura de agulha, rococó, palestrina, entre outros. Nas aulas, compartilha tanto os pontos aprendidos com sua professora Olga da Rosa, durante a infância, quanto os pontos que aprendeu na escola, durante o tempo que esteve matriculada no ensino ginásial. Na narrativa lembra que, no momento de aprendizagem, algumas pessoas têm mais facilidade de aprender uns pontos que outras. Na parede de sua casa, encontra-se pendurada uma peça decorativa, bordada com ponto rococó, a qual ganhou de presente de uma aluna. No dia em que Celita ensinou o ponto em aula, essa aluna saiu da aula incomodada por não conseguir aprender a fazê-lo. Algum tempo depois, a aluna presenteou a professora com uma peça bordada com aquele ponto. A entrega da peça confirma que o conhecimento é um processo de construção coletiva e de reciprocidade. A

aluna reconhece no trabalho da professora a sua aprendizagem. Esta experiência simboliza o compromisso da aluna em alcançar os objetivos pelos quais participa das aulas de Técnica do Bordado e dos demais espaços de formação do Projeto Tecendo Memórias. Mais ou menos consciente, esta atitude representa seu engajamento em seu próprio *projeto de conhecimento* e no *projeto de conhecimento* do grupo.

Ao ensinar fazer os pontos, a bordadeira afirma que o modo de fazer os pontos interfere na qualidade do produto. Para ter qualidade, um dos desafios é fazer com que suas alunas aprendam a fazer o acabamento sem fazer nó (somente o ponto rococó supõe a confecção do nó, o qual deve ser feito do lado direito da peça). Na prática do bordado, normalmente as pessoas terminam o bordado no lado avesso, finalizando com um nó. Por experiência, aprendeu que o acabamento do bordado deve ser feito no lado direito (frontal).

“Ao finalizar o bordado, o arremate é feito pelo lado direito. Se o arremate é feito pelo lado avesso, somente passando o fio, ele abre. Mas se o arremate é feito no lado direito do bordado ele não abre. No lado direito, o ponto sempre corre reto pelo fio do tecido. E no lado avesso é enviesado. Se tu faz o arremate no lado avesso, ele abre. No lado direito, ele está reto e os fios ficam juntos ... três, quatro fios seguram o arremate.”

A qualidade do bordado está associada à regularidade da esticada da linha em cada ponto, à regularidade na distância e na composição dos pontos, à escolha das cores, ao modo de fazer o risco, etc. Durante a confecção do bordado, a própria bordadeira ou alguém que acompanha o processo de confecção pode concluir que uma parte não está ficando conforme o objetivo previsto. Neste caso, é possível desmanchar e refazer o trabalho, sem que haja perda dos materiais utilizados. A palavra desmanchar contém a palavra mancha, que remete a algo que aparece indevidamente em algum lugar. A mancha retira do produto sua condição de original. A bordadeira-mestra tem presente em sua memória que, durante seu aprendizado de bordado no ensino ginásial, sempre que um ponto não era bem feito, precisava ser desmanchado. Desmanchar, no bordado, significa abrir os pontos. Pontos bem feitos são passíveis de serem desmanchados sem o uso da tesoura para cortar os fios. E, assim como aprendeu com sua professora, também exige de suas alunas:

“Eu estou ensinando elas a desmanchar. E elas, às vezes, ficam bem chateadas comigo. Nem sempre desmancham com boa vontade. Quando eu acho que não está perfeito, eu desmancho. Eu não entrego um serviço mal feito. [...] Se eu faço um trabalho para alguém, eu gosto entregar um trabalho perfeito. [...] Tu tens que ter aquele capricho. Tu não pode entregar uma coisa mal feita. Esta

situação ocorre também quando se faz e vende sapatos. Quando a pessoa compra um sapato e depois descobre que ele não era bem feito, não volta para comprar novamente. Fazer um bordado é muito mais trabalhoso que fazer um sapato. Um bordado é igual uma pintura de pincel. Por causa disso, eu chamo o bordado de “Pintura de Agulha”. Todo o meu bordado é pintado pela agulha, não pelo pincel.”

Culturalmente, a técnica de bordar *Wandschoner* não está associada à ideia de originalidade. A bordadeira lembra que, no início do Projeto Tecendo Memórias, em 2007, o normal era copiar os moldes. Depois, com as aulas de Criação e Arte, começaram a fazer os próprios desenhos:

“Os primeiros bordados que eu ensinava nós todas copiávamos de moldes de revistas e de *Wandschoner* antigos. Na época, o normal era tirar o modelo, copiar e transpor para o pano. Mas hoje em dia nós mesmas estamos desenhando nossos moldes.”

Por muitos anos, Celita não se preocupou em fazer a própria arte. A necessidade de saber desenhar veio à medida que houve a oportunidade de participar das aulas de Criação e Arte no Projeto Tecendo Memórias. Ao participar das aulas, foi descobrindo a importância do desenho para as aulas de técnica de bordado. As aulas de Criação e Arte a ajudaram a ver, por exemplo, que a posição do desenho modifica a perspectiva do trabalho. Ou seja, cada posição do ramo, da flor cria uma nova imagem. Com as aulas de desenho, começou a ver a natureza com olhos diferentes: “Eu comecei a enxergar as flores diferentes. As árvores, as flores... a gente vê tudo muito bonito, mas quando tu borda e desenha tu vê diferença. Na hora de fazer o desenho, olhando para as flores, as folhas, se percebe os detalhes da natureza”.

Nesta situação se manifesta a expertise da práxis pedagógica institucional do Instituto de Educação Ivoti e do Instituto Superior de Educação Ivoti: a salvaguarda, criação, transformação e difusão dos saberes culturais da comunidade. É na interligação das diferentes disciplinas ministradas no curso que ocorre a mudança da artista que copia e da que se torna autora de seus trabalhos. Poder-se-ia dizer que ao relacionar o estudo do bordado com diferentes áreas do conhecimento que se aprende a ver detalhes invisibilizados por uma epistemologia que distancia o ser humano da compreensão de si como autor, autora da própria história. Nas palavras da bordadeira: “quando tu desenha e borda, tu vê a diferença”. Na práxis da vida, o desenhar e o bordar interagem dialeticamente, podendo gerar novos jeitos de *pronunciar* o mundo. O pronunciar não é neutro. Para uma ação pedagógica

transformadora, a escola deve assumir, na sua práxis, a negação de postulados opressivos e excludentes e a afirmar o ser humano como *ser mais* (FREIRE, 1987, p. 52).

Poder refletir o trabalho pedagógico da bordadeira, mestra das mestras, no Projeto Tecendo Memórias, numa perspectiva de emancipação da mulher, é sinal de que é possível, com ações pedagógicas emancipadoras, reverter processos excludentes. Permanecem algumas perguntas: Como alguém que tem o conhecimento popular em técnica de bordado pode obter o reconhecimento científico deste seu saber? Seria através da lei de reconhecimento do *notório saber*⁶⁹?

3.3 O OFÍCIO DE BORDAR DE WANDSCHONER

Bordar *Wandschoner* é parte do processo ensino-aprendizagem de Celita como aluna e bordadeira-mestra do Projeto Tecendo Memórias. A bordadeira já havia visto muitos *Wandschoner* pendurados nas casas de famílias de origem alemã. Lembra especialmente dos que estavam pendurados na casa da sua avó materna, em sua própria casa e também na casa dos tios. De sua casa, lembra a época em que sua família teve que escondê-los devido à proibição da língua alemã durante a Segunda Guerra Mundial. Dessa época em diante, não lembra de ter visto os panôs de parede decorando as paredes da casa de seus pais. Volta a ter contato com este artefato quando assessorou as mulheres do Grupo de Terceira Idade do município de Ivoti onde começaram a bordar *Wandschoner* em 2004. Entretanto, somente em 2007, quando assumiu as aulas de Técnica de Bordado no projeto Tecendo Memórias, bordou seu primeiro panô de parede. Na ocasião, além de ministrar suas aulas de Técnica de Bordado, participava, como aluna, das aulas de Criação e Arte, História do Bordado, Direitos Humanos e Cidadania e Informática Educativa. Na primeira edição do do projeto Tecendo Memórias, encerrada em 2008, todas as participantes do curso foram desafiadas a elaborar seu panô de parede. Por isso, embora sempre tivesse o bordado presente em sua vida, foi durante esse primeiro processo de formação que a bordadeira Celita criou seu primeiro *Wandschoner*.

⁶⁹ Sobre Notório Saber ver Lei nº 9.394/96, Parágrafo único, Artigo 66.

Ao explicar sobre como fazer, a bordadeira faz referência a duas modalidades de panô de parede: os que ela faz a partir de modelos antigos e os novos que ela faz com suas alunas. Próximo da casa de Celita mora sua amiga Ilsa Amanda (Gast) Krause, que possui um acervo de panôs de parede antigos. Ilsa levou seus antigos panôs até a casa de sua vizinha “com a alegria e a vontade de que fossem reproduzidos (recriados) para a atual geração”⁷⁰. O *Wandschoner*, abaixo, contém o dizer “*Wenn der Morgen Graut Fröhlich Aufeschaut*”, que, em português, numa tradução aproximada, quer dizer: Mesmo que o amanhecer seja cinzento, acorde feliz! Ele foi bordado por volta de 1954, por Ilsa Amanda (Gast) Krause e Olga Rache, em Nova Petrópolis, Rio Grande do Sul. Seu bordado foi feito com ponto cheio e haste, e sua borda, com renda grega.

Foto 07, Panô (*Wandschoner*) “*Wenn der Morgen Graut Fröhlich Aufeschaut*”, bordado por Ilsa Krause e Olga Rache (em memória), 1954.



Foto: Marli Brun, 2011, arquivo IEI/ISEI

Ao copiar o *Wandschoner*, normalmente observam-se as cores usadas na peça que serviu de modelo. Entretanto, compete à bordadeira tanto a escolha dos pontos como a escolha das cores com as quais a nova (antiga) peça será bordada.

⁷⁰ Dados extraídos do catálogo “Projeto Tecendo Memórias: preservação cultural do *Wandschoner*”, publicado pelo IEI/ISEI em 2012, como forma de compartilhar com a comunidade seu trabalho educativo na área de artesanato, visando multiplicação da proposta. O registro da história de fé de Ilsa Amanda (Gast) Krause, incluído no catálogo, contém o depoimento fornecido por Ilsa de que sua avó materna, Augusta Lerbach, deixou pendurado na parede da sua casa um *Wandschoner* durante a Segunda Guerra Mundial. Quando um policial viu o panô de parede com os dizeres em alemão, questionou a agricultora, lembrando-lhe que aquilo era motivo de prisão. Sua avó, resistindo à lei, disse ao policial: “Isso é uma oração que está escrita lá em cima. O senhor não entende alemão, não é? Fico todos os dias olhando para essa oração e pensando no meu filho (Valdemar Lerbach) que está na guerra, na Itália, lutando pelo Brasil”. Depois dessa explicação, o policial foi embora, deixando o panô na parede. (BRUN, 2012, s/p)

Com o avanço tecnológico, inúmeras cores e tipos de fios foram criados. A escolha do tipo de fio e das cores depende da sensibilidade e do conceito que a bordadeira tem sobre a obra.

Para confeccionar um panô de parede, tendo por base uma peça antiga, a bordadeira Celita transpõe para o papel de seda, a imagem bordada do *Wandschoner* antigo. O papel de seda é colocado sobre o pano de parede antigo e, com o lápis, a imagem é copiada para o papel. Este processo pode envolver pequenos ajustes no desenho das figuras que compõem a imagem e/ou os ajustes no formato de letras, correção gramatical da frase ou provérbio que integra o panô de parede. Em algumas situações, constata-se que, devido ao fato de que normalmente uma peça é copiada de outra, alguns “erros” (modificações não previstas) passam a fazer parte da obra. Neste caso, a *expertise* da bordadeira é essencial para a correção de pequenos detalhes.

O próximo passo na produção do pano de parede é transpor o desenho do papel de seda para o tecido. Para isso, é necessário preparar o tecido que será usado na produção do panô de parede. A definição do tamanho da peça é um dos primeiros aspectos a ser considerado no processo de preparação do tecido. Para definir o tamanho, além do risco, é necessário definir a bainha superior da peça, a qual varia conforme o tipo de suporte que será colocado ou confeccionado junto à peça, no intuito de possibilitar que ela seja exposta na parede.

No *Wandschoner* antigo, para que a peça pudesse ser colocada na parede, Ilsa fez uns “ganchos” com fitas e prendeu-as atrás do pano. Dessa forma, para ser preso na parede de madeira, bastavam alguns pregos na parede. No panô novo, Celita optou por colocar pequenas argolas na parte de trás do tecido, que são penduradas na parede por meio de ganchos, presos em bucha de *nylon*. Outro jeito de firmar na parede é por meio de um cabo de madeira. Para isso, é necessário fazer uma bainha na parte superior do tecido com as laterais abertas. O cabo é passado por dentro da bainha e firmado na parede com ajuda de cordão, cujas pontas são amarradas nas laterais do cabo. O tamanho da bainha depende da largura do cabo, sendo que, normalmente, é de 5 a 6 cm. Esse percentual de tecido é contado a mais na hora de cortar o tecido. Quando o panô é confeccionado para ser pendurado com argolas, o tamanho da borda superior é menor (2 cm) do que a inferior (5 cm) e laterais (5 cm). Em caso de se optar por costurar fita grega ao redor do panô, é necessário reservar 2 cm em cada lado para a borda externa. Na peça

reproduzida, Celita manteve o conceito original, somente substituindo a borda com renda grega pela borda bainha aberta.

Foto 08, Panô (Wandschoner) "Wenn der Morgen Graut Fröhlich Aufeschant", bordado por Celita Holler, 2011



Foto: Marli Brun, 2011, arquivo IEI/ISEI

Tradicionalmente, o mais comum é fazer o acabamento com a *bainha aberta*. Ela é feita ao redor de toda a peça a 2,5 cm da margem. Para fazer a bainha, mede-se (marca-se fazendo uma linha com um lápis) 5 cm de cada lado (tanto de largura, quanto de altura). Na linha marcada, é feita a bainha aberta. Respeitando os 5 cm em todos lados, começa-se a extrair 3 fios de cada lado. Extraídos os fios, dobra-se a bainha ao meio, até a altura em que foi tirado o fio. Antes de alinhar a bainha, para que fique na posição correta (2,5 cm da margem), é necessário dobrar mais uma vez a margem do tecido, escondendo a margem externa (dobrar 2 ml para dentro do lado avesso). Depois de alinhavada, a bordadeira dá início ao bordado da bainha aberta, o qual é feito no lado avesso do trabalho. Definido o tipo de borda e o tamanho do risco, saber-se-á o tamanho da peça e pode-se dar início à confecção da mesma.

Foto 09, Borda “Bainha Aberta”, confeccionada por Celita Holler, 2012



Foto: Marli Brun, 2012, arquivo pessoal

No projeto Tecendo Memórias, as bordadeiras são incentivadas a criar novos panôs de parede, de acordo com seus interesses. Na elaboração de uma peça nova, é imprescindível a criação de novos riscos (desenhos). A bordadeira Celita criou seu primeiro nas aulas de Criação e Arte do Projeto Tecendo Memórias em 2008. O desenho primeiro é feito no papel; depois é copiado para o papel de seda; em seguida é transposto, com auxílio do papel carbono, para o tecido.

Foto 10, Desenho do primeiro *Wandschoner*, elaborado por Celita Holler, em 2008



Foto: Marli Brun, 2012, arquivo pessoal

Foto 11, Primeiro *Wandschoner* desenhado por Celita Holler, 2008



Foto: Marli Brun, 2008, arquivo IEI/ISEI
(foto tirada antes da peça estar finalizada)

Os panôs de parede, confeccionados por Celita e pelas demais bordadeiras, podem ser compreendidos como arte popular. A autenticidade identitária e originalidade das peças, presente na arte popular, permeia o processo de confecção, divulgação e a publicação dos panôs de parede (colocação da peça na parede). Os valores sócio-afetivos, associados aos saberes técnico-artísticos, constroem autenticidade identitária e a originalidade das peças como arte popular. Na concepção de Celita, o seu trabalho é compreendido como arte. Entre as justificativas, o reconhecimento da agulha como uma ferramenta artística; a qualidade técnico-artística do seu trabalho e a sensibilidade estética que sua obra desperta no público.

3.5 O BORDADO NA METODOLOGIA DE PESQUISA-FORMAÇÃO

O primeiro movimento metodológico da bordadeira, mestra das mestras, envolvido no processo de pesquisa-formação, é a narração de sua história de vida e formação e a reconstrução desta história em conjunto com a pesquisadora. Ao ler o

texto que compõe a narrativa de seu *projeto de conhecimento* (registrado nas partes que antecederam este registro) a bordadeira reflete sobre sua história, avaliando sua trajetória. Em depoimento, a bordadeira afirma:

“A leitura de minha história foi como se tivesse passando um filme com a retrospectiva da minha vida. Depois de ler a história, comecei a ver minha própria história mais colorida. Esse sentimento transparece nas cores do meu bordado. Mas a primeira pergunta que me veio, depois de ler tudo, foi: Será que valeu a pena tudo isso? Não sei. Mas penso que sim, porque eu vi que fiz as coisas certas. Se não tivesse vivido tudo aquilo, não teria chegado ao ponto em que estou hoje na alegria de poder passar tudo o que eu sei sobre o bordado para outras mulheres. Sinto-me alegre com o que vivi. Teve épocas muito difíceis. O falecimento de minha filha, com sete meses de idade (1961), é uma dor que permaneceu sempre. Mas com muita fé, me ergui. Criei minhas filhas e um filho e ajudei a criar meus três netos (dois meninos e uma menina). Por isso, penso que tudo o que construí valeu a pena.”

O depoimento aponta para a importância do ato de narrar, de ler e de reconstruir sua História de Vida no processo de pesquisa-formação. A própria bordadeira afirma que a leitura de sua narrativa lhe possibilitou a retrospectiva de sua vida. A partir da leitura, ela começou a ver sua vida mais colorida. Ao se perguntar “Será que valeu a pena tudo isso?” está se referindo às cores usadas para bordar sua vida. Acompanhando as aulas do Tecendo Memórias e o trabalho da Associação de Bordadeiras, constatei que há um entendimento construído de que o bordado expressa o ser da bordadeira (expressa quem ela é, o que ela sente, o modo como ela pensa). Se, ao longo da vida, bordou com cores mais amenas é por que, segundo ela, naquele contexto, teria que ser daquela forma. Avaliando sua própria trajetória de vida, na narrativa, a bordadeira reconhece a importância da difusão do seu *projeto de conhecimento*: “Se não tivesse vivido tudo aquilo, não teria chegado ao ponto em que estou hoje na alegria de poder passar tudo o que eu sei sobre o bordado para outras mulheres”. A mudança das cores do seu bordado aponta para a contribuição do processo de pesquisa-formação na reconstrução de seu *projeto de conhecimento*. A bordadeira, ao ampliar o conhecimento sobre si mesma, experimenta um processo de transformação que lhe faz optar pelo uso de cores mais fortes no bordado.

Um segundo movimento, como parte do processo de pesquisa-formação, consistiu no desafio que dei à bordadeira de bordar a si mesma. No início, ela estranhou a ideia, mas aceitou o desafio. Fazer o desenho é um desafio permanente para as bordadeiras - o qual nem sempre é superado. Em conjunto, dialogamos sobre o desafio dela bordar a si e de superar a dificuldade da composição do risco.

Como alternativa, propus o uso de uma foto como referência para o bordado de si. O passo seguinte foi definir como seria a composição da imagem bordada. Após alguns dias de reflexão, a bordadeira criou a primeira proposta: o bordado dela, com sua imagem atual e outra, aos oito anos, sentadas na varanda da casa de seu pai e de sua mãe, olhando para o jardim-horta que havia na frente da sua casa. Alguns dias depois, optou por não se bordar na condição de criança (talvez não achou a fotografia). O passo seguinte, foi definir em que posição gostaria de se bordar. Em função dela ter decidido que gostaria de se bordar, exercendo o ofício de bordar, tirei fotografias em diferentes posições e ela escolheu a foto em que aparece sentada, cabeça semi-inclinada, com bastidor, agulha e linha na mão. Antes de ser impressa, a imagem digital passou por um processo⁷¹ de rastreamento de imagem com renderização em forma de linhas. Após a impressão, a bordadeira copiou a imagem para o tecido, deixando espaço para acrescentar alguns riscos referenciais de sua casa e do jardim-horta. Devido à dificuldade em fazer o desenho como havia imaginado, optou por bordar a si mesma na condição de bordadeira. Sobre a experiência de bordar a si, Celita narra:

“Ao bordar minha imagem, eu revi novamente minha história. Lembrei do tempo de infância, sentada na varanda de minha casa, bordando os primeiros pontos da minha caminhada. No tempo de juventude, fui aperfeiçoando a técnica de bordar. Eu mesma costurei e bordei meu enxoval. Também fiz o enxoval das filhas e dos netos. Quando meu filho e minhas filhas viram o bordado que eu estava fazendo de mim mesma, logo me reconheceram. Perguntei à minha filha, mostrando o bordado: Tu conheces essa mulher? Ela respondeu: *Pior, és tu mesma mãe!* Confesso que me bordar aos 80 anos é meio estranho. Pedi a Deus para chegar aos 80 anos. E nesse ano, cheguei. E, por incrível que pareça, me bordei. Escolhi me bordar com uma linha de cor preta. A cor preta simboliza minha força e minha humildade. Nunca pensei que aos 80 anos eu iria me bordar. Durante a vida, aprendi muito. E ainda aprendo bastante. Não sei quanto tempo terei de vida. Mas durante o tempo que ainda terei, continuarei ensinando a outras pessoas a arte de bordar. Daqui para frente, quero continuar a fazer peças novas, inventar novos pontos, novas combinações de cores, recuperar bordados antigos. Uma coisa que me deixa triste é que muitas pessoas, ainda hoje, não valorizam meu trabalho. Mas me alegro porque muitas vidas foram valorizadas com o meu trabalho, com o meu bordado.”

O segundo movimento da pesquisa-formação fez com que a bordadeira revisse e recontasse novamente a sua história, ressaltando algumas lembranças do tempo de infância e de juventude. Enfatiza seu processo de autoformação ao dizer que no tempo de juventude aprimorou a técnica de bordar. Ressalta a continuidade

⁷¹ Colaboração de Rafael Philipsen Kriesang.

histórica-cultural do seu conhecimento e do seu trabalho ao dizer que fez/bordou seu próprio enxoval e, posteriormente, fez o enxoval de suas filhas (e filho) e dos netos. O bordado de si representou uma inovação surpreendente para a sua família, expressa no espanto da filha ao ver o bordado que a mãe fez de si mesma. A qualidade do seu trabalho é referenciado pela bordadeira quando ela diz que sua família logo a reconheceu no bordado. A escolha da cor preta, segundo Celita, representa *sua força e sua humildade*. No depoimento, ressalta sua surpresa com a vivência da experiência de bordar a si aos 80 anos de idade. A consciência que a bordadeira tem da importância do seu conhecimento, de sua aprendizagem e também do seu protagonismo nos processos de formação se expressa no seu compromisso em continuar ensinando outras mulheres. E também no seu testemunho de que vai “continuar a fazer peças novas, inventar novos pontos, novas combinações de cores, recuperar bordados antigos”. Sua afirmação de que se alegra porque muitas vidas foram valorizadas com o seu trabalho, com o seu bordado advém a certeza de que também a vida da bordadeira Celita Holler está sendo valorizada pelo seu trabalho e pela sua arte.

Foto 12, Panô (Wandschoner) "Bordado de Si - Celita Holler", 2013.
Bordadeira: Celita Holler



Foto: Marli Brun, 2013, arquivo pessoal

O bordado de si, como parte do processo de pesquisa-formação, associado à narrativa da sua História de Vida, pressupõe o conhecimento técnico-artístico da arte de bordar. O recorte que a bordadeira faz em seu projeto (imagem) inicial do bordado de si, aponta, por um lado, para a importância da inter e transdisciplinaridade nos processos de formação. E, por outro, para o fato de que o bordado de si prescinde da solidariedade entre pessoas com formação em diferentes áreas do conhecimento. Ressalto, ainda, que a dinâmica de pesquisa-formação, experienciada por Celita, demonstrou que os processos de criação da imagem como projeto o bordado de si. Ou seja, nos tornamos cotidianamente o que somos como projeto. Ou ainda, nosso *projeto de conhecimento* se efetiva no eterno vir-a-ser, num processo contínuo de mudanças.

O terceiro movimento de pesquisa-formação, experienciado por Celita, advém do desafio que dei a ela de bordar a imagem da professora orientadora desta pesquisa, Dra. Edla Eggert. A escolha da bordadeira não foi casual. Escolhi a

bordadeira, *mestra das mestras*, para bordar a imagem de minha professora, a qual, em relação a mim e aos/às meus/minhas colegas orientandos/as, ocupa a posição de *mestra das metras e mestres professores*. E, nesta perspectiva, a proposta foi aceita e desenvolvida pela bordadeira. A composição do risco foi realizada a partir de uma foto sua, publicada no livro “Os processos Educativos do Fazer Artesanal no Rio Grande do Sul” (EGGERT, 2011, p.103) de autoria de Amanda Motta Angelo Castro. Na imagem bordada, o registro do momento em que Edla está aprimorando a sua tecelagem como professora-pesquisadora.

O bordado da imagem de Edla constituiu-se numa peça balizadora do *projeto de conhecimento* da bordadeira Celita Holler. Em vários momentos de reflexão nas aulas do Tecendo Memórias e nas reuniões da Associação das Bordadeiras, dialogamos sobre a relação entre arte e artesanato e também nos perguntávamos se as peças por elas bordadas podem ser compreendidas como artesanato ou como arte. A mestra das mestras-bordadeiras sempre fazia questão de afirmar que a agulha é para ela o que o pincel é para a artista. Com base neste argumento, Celita se considera uma bordadeira-artista. Esta compreensão, no entanto, tem um outro pressuposto que a torna válida.

Foto 13, “Edla Eggert na Tecelagem”, 2013
Bordadeira: Celita Holler



Foto: Edla Eggert, 2013, arquivo pessoal

Para Celita, o ponto de bordado que está na base do reconhecimento da bordadeira como artista é o ponto “Pintura de Agulha”. Ela denomina seu bordado de pintura de agulha. No entender de Celita, quem borda, assim como quem pinta, é artista. Entretanto, as bordadeiras ainda não são reconhecidas como artistas.

“No fundo, no fundo a bordadeira é uma artista que não é reconhecida como artista. O pessoal ainda não pensou que uma bordadeira é como uma pintora. Eu sou uma bordadeira. O povo ainda não reconhece isso. Eles não olham isso ainda. Eles olham o bordado como uma coisa supérflua. É duro, mas é verdade. O bordado ainda não é reconhecido como algo de valor.”

Em seu trabalho, a bordadeira faz uso deste ponto para bordar partes do seu trabalho. Diante do desafio de bordar a imagem da mestra dos mestres e mestras-professoras, a mestra das mestras-bordadeiras cria um quadro inédito, composto

apenas com o ponto “Pintura de Agulha”. Situando este procedimento como parte de sua pesquisa-formação, a bordadeira-mestra, ao produzir esta peça, materializou em si a condição “suprema” de artista e sua práxis, se materializa como arte. No próximo capítulo, apresento, com base em diferentes dinâmicas de pesquisa-formação, a visibilização do *projeto de conhecimento* da Associação de Bordadeiras Tecendo Memórias de Ivoti.

4. PROJETO DE CONHECIMENTO DA ASSOCIAÇÃO DE BORDADEIRAS TECENDO MEMÓRIAS

De diferentes modos, é possível fazer a reconstrução do *projeto de conhecimento* de um grupo, unido por um interesse de conhecimento, de trabalho e de formação. Numa perspectiva de pesquisa-formação, opto por experienciar, em parceria com as próprias bordadeiras, caminhos de reconstrução do *projeto de conhecimento* de um grupo de bordadeiras de Ivoti, denominado de Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias. A criação e organização deste grupo está diretamente relacionada com a práxis educativo-social do Projeto Tecendo Memórias, desenvolvido pelo Instituto de Educação Ivoti e Instituto Superior de Educação Ivoti. Nesta perspectiva, reconstruir a práxis da escola é reconstruir a trajetória de conhecimento deste grupo de bordadeiras que, a partir da participação no Tecendo Memórias, se organizam como profissionais do bordado, visando a produção e comercialização de bordado artesanal e a salvaguarda do *Wandschoner* como patrimônio cultural brasileiro.

A metodologia de pesquisa-formação, proposta por Josso, possibilita a transformação da pessoa durante o processo de elaboração do seu *projeto de conhecimento*, envolvendo aprendizagens reflexivas e interpretativas. A construção do *projeto de conhecimento* se dá por meio de dispositivos procedimentais individuais e grupais, retrospectivos e prospectivos e subjetivos e intersubjetivos (JOSSO, 2008). Essa prática metodológica supõe o reconhecimento de uma epistemologia paradoxal que, com base no singular-plural em movimento, amplia a compreensão da existencialidade humana. A epistemologia paradoxal associa

implicação e distanciamento do pesquisador sujeito de sua própria busca, construção de uma subjetividade autêntica por objetivação das pré-concepções ou *prêt-à-porter* do pensar e a passagem dos protocolos experimentais à experiência como modalidade de construção de conhecimentos. (JOSSO, 2008, p. 422).

O conceito Projeto de Conhecimento, como categoria de reconstrução da práxis social da escola, caracteriza-se, aqui, como um processo de implicação e distanciamento de diferentes protagonistas que compõem a Associação das Bordadeiras. Para compor o *projeto de conhecimento* da Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias, desenvolvi dois movimentos metodológicos

diferenciados da pesquisa-formação: o primeiro, de caráter retrospectivo-avaliativo e, o segundo, de caráter prospectivo. Dessa forma, experiencio dois modos diferentes de fazer a releitura da trajetória de conhecimento do grupo pesquisado. Em ambos, as bordadeiras tomam consciência de que a transformação do ser humano ocorre durante o processo de produção do conhecimento. O conceito de *abertura à experiência*, proposto por Gonseth, designa, segundo Josso, esse modo de compreender a dimensão transformadora do ser humano.

Gonseth foi encontrado por acaso numa livraria; o título da sua obra chamou a minha atenção: *Le référentiel, univers obligé de médiation* [o referencial, universo obrigatório de mediação]. Essa leitura não só me reconfortou no meu trabalho sobre a subjetividade a partir da intersubjetividade, mas fez-me descobrir igualmente o seu conceito de abertura à experiência que designa a dimensão transformadora do sujeito que se conhece pela produção do conhecimento (JOSSO, 2004, p. 228).

O primeiro movimento tem como foco a reconstrução do *projeto de conhecimento* do grupo por meio da narrativa biográfica da coordenadora da Associação de Bordadeiras Tecendo Memórias e do bordado de uma peça representativa da relação singular-plural (bordadeira-grupo), bordada pela própria narradora. Partindo do princípio de que a cidadania é construída cotidianamente no aprimoramento/ampliação de processos de interligação de projetos de conhecimento, compreendi que o ato de bordar poderia constituir-se num modo de interligar projetos de conhecimento, pessoais e institucionais. O critério de escolha da coordenadora, Vera Regina Koch Schneider, para fazer o olhar retrospectivo-avaliativo sobre a contribuição pedagógico-social do Projeto Tecendo Memórias na formação educativo-social das bordadeiras e na constituição do grupo, foi sua função de liderança exercida na Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias.

No segundo movimento do processo reconstrutivo do Projeto de Conhecimento da Associação de Bordadeiras, dou continuidade ao processo de pesquisa-formação, tendo como foco a reconstrução de caráter prospectiva. Esta modalidade de reconstrução não exclui o caráter retrospectivo. O diferencial emana da possibilidade de experienciar um processo de pesquisa-formação desenvolvido com objetivo de provocar a reflexão a partir de um lugar inusitado, favorecendo o redimensionamento do processo de produção e gestão do conhecimento. A ideia de realizar dinâmicas envolvendo a leitura de textos produzidos no universo acadêmico tem origem numa problemática que emerge no próprio Projeto Tecendo Memórias.

O estudo de referenciais feministas me fez ver que o conceito de Deus, expresso em dizeres (provérbios) religiosos de panôs de parede, é de caráter patriarcal. Numa perspectiva fundamentalista - que desconsidera a existência de métodos científicos de leitura da Bíblia - o conceito de Deus como Pai, como Senhor se perpetua como absoluto. Ao observar que para a maioria das mulheres este conceito é sagrado (no sentido de intocável), dei-me conta de que o estudo da Bíblia nas comunidades, permanece sendo realizado como se a Teologia não possuísse métodos científicos de interpretação dos textos bíblicos. Inúmeros textos bíblicos, lidos numa perspectiva fundamentalista, produzem e legitimam a inferiorização ôntica da mulher. Neste sentido, um processo educativo, tanto no campo teológico quanto no pedagógico - ou em qualquer outra área do conhecimento humano - quando comprometido com a promoção da dignidade humana, pressupõe a democratização dos métodos e técnicas de produção e gestão do conhecimento. Vivian Weller e Nicole Pfaff (2010, p. 13), ao escrever sobre as origens e desenvolvimento da pesquisa-qualitativa em Educação, afirmam que,

“no campo da Educação as abordagens qualitativas não são relevantes apenas no desenvolvimento de pesquisas e teorias ou na avaliação de programas e políticas educacionais, mas também no processo de ensino/aprendizagem e durante a formação de futuros profissionais que irão atuar no campo da Educação.”

O compromisso democrático com a educação não faz parte apenas das dinâmicas de ensino, mas também compõe as dinâmicas investigativas. Embora as pesquisadoras Weller e Pfaff façam referência apenas as abordagens qualitativas, entendo que tanto as abordagens qualitativas quanto quantitativas são relevantes no processo ensino-aprendizagem. Sua importância está tanto no processo de formação nos cursos curriculares quanto nos processos de pesquisa em que há um compromisso com o desenvolvimento humano das pessoas que participam das dinâmicas investigativas.

Considerando a relevância da aproximação entre o modo de produção do conhecimento no empreendimento (associação), na escola e na universidade, propus às bordadeiras, uma dinâmica envolvendo a leitura de textos produzidos por pesquisadores/pesquisadoras das Ciências da Educação. Esta dinâmica envolveu a leitura de três textos e o bordado de três peças, inter-relacionados. Ou seja, cada bordadeira foi desafiada a ler um texto e fazer a relação entre o texto e sua trajetória

de formação e trajetória profissional, compondo uma peça bordada, representativa da dinâmica.

Na narrativa de cada uma dessas bordadeiras, destaca-se algum aspecto peculiar que corrobora a construção do *projeto de conhecimento* da Associação das Bordadeiras. No bordado e na narrativa de Ilca Kunz, dá-se a interligação de seu universo de costureira e bordadeira com o universo das costureiras da Cooperativa Univens, narrado pela pesquisadora Maria Clara Bueno Fischer e Fernanda Gabriela Lampert Maciel. A bordadeira Valesca Kreutz narra sua história de vida, relacionando-a com a história de vida e formação Elizeu Clementino de Souza, registrada nas páginas iniciais de sua tese de doutorado. Welida Raddatz Prätzel, em seu exercício de pesquisa-formação, reflete sobre sua história de vida e formação, relacionando-a com a história dos trabalhadores e trabalhadoras da Associação de Recicladores de Dois Irmãos, narrada no livro *Reciclando*, escrito por Telmo Adams. Ao mesmo tempo em que faz este exercício reflexivo sobre sua trajetória, borda a imagem contida na capa do livro, que retrata o universo dos recicladores e recicladoras.

Por meio destes movimentos metodológicos, apresento aspectos do *projeto de conhecimento* da associação de bordadeiras e, ao mesmo tempo, realizo a reconstrução da práxis educativo-social da escola. O processo interpretativo das narrativas é realizado de acordo com o método de transcrição e interpretação documentária (1.4). Finalizo o capítulo com algumas considerações sobre esse percurso metodológico de pesquisa-formação.

4.1 O CÁRATER RETROSPECTIVO DA ASSOCIAÇÃO DE BORDADEIRAS

Em sua narrativa auto-biográfica, a bordadeira Vera Regina Koch Schneider apresenta o Projeto de Conhecimento da Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias. A narrativa contempla o estudo de seu próprio percurso de vida e formação, sua participação – como aluna e professora - no projeto Tecendo Memórias e sua liderança no trabalho da criação e organização da Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias. No centro da reflexão, encontra-se a pergunta pela contribuição pedagógica da instituição de ensino - Instituto de Educação Ivoti e Instituto Superior de Educação Ivoti – na capacitação profissional das bordadeiras e

na organização do grupo como empreendimento de economia solidária. A narrativa auto-biográfica e o bordado representativo da trajetória do grupo constituem-se como *projeto de conhecimento* singular-plural da bordadeira Vera Regina Koch Schneider e da Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias. Na perspectiva aqui analisada, constituem-se, concomitantemente, como práxis educativo-social da escola.

A narrativa foi gravada no formato de vídeo no ano de 2012 e transcrita para o formato de texto. Em seguida, o texto foi entregue à narradora para que ela refletisse sobre os aspectos narrados, destacando os de maior relevância. Na sequência, a narradora e eu dialogamos sobre os aspectos da narrativa a serem transcritos como parte do processo reconstrutivo do *projeto de conhecimento*. Entre os aspectos enfatizados, destaco: sua história de vida e formação desde a infância até a atuação como professora no projeto Tecendo Memórias e como coordenadora da Associação das Bordadeiras; as “Rodas de Bordado” e a formação no Projeto Tecendo Memórias como delimitadoras da organização da Associação das Bordadeiras; e, o impacto da formação e atuação das bordadeiras no projeto Tecendo Memórias no bordado artesanal das peças, no “bordado de si” e no “bordado do grupo”. Ao mesmo tempo em que este processo era reconstruído, a narradora aceitou o desafio de bordar uma peça representativa do trabalho do grupo. Com auxílio da Professora de Artes, Dirce Schöninger, a bordadeira desenhou e posteriormente bordou a peça representativa do Grupo. Na parte final do registro deste processo de pesquisa-formação, insiro a reflexão da coordenadora sobre a produção da narrativa auto-biográfica e sua reflexão sobre a produção da peça que representa a trajetória coletiva do Grupo de Bordadeiras.

4.1.1 A Narrativa Biográfica Singular-Plural da Associação das Bordadeiras

A bordadeira Vera Regina Koch Schneider, nascida em 1956, experienciou a transição entre o aprendizado do bordado como parte da identidade da mulher e do bordado artesanal como um ofício profissional. Na infância, viveu momentos de integração familiar, mediados pelo bordado tradicional da cultura teuto-brasileira (bordado de ponto livre). O interesse pelo bordado iniciou em casa. Sua mãe, Gerda Sybilla Koch, sua tia Isolde Seth e sua avó materna Sibila Seth sentiam alegria em poder se reunir para fazer trabalhos manuais. Além de bordar, elas costuravam e

remedavam. “Isto fez com que eu me interessasse pelos pontos, pelos tecidos e pelas linhas”, afirma a bordadeira. Ao iniciar o ensino ginasial - que corresponde hoje ao 6.º, 7.º, 8.º e 9.º ano do Ensino Fundamental -, na Escola Estadual Mathias Schütz, deu continuidade ao aprendizado do bordado por meio das aulas de Educação Artística (Trabalho Manual). Uma das exigências para aprovação na disciplina era a confecção de uma peça artesanalmente bordada. Sua mãe comprou-lhe um jogo de cozinha riscado que veio acompanhado de linhas de diferentes cores, conforme prescrito no desenho. No término do ano, seu trabalho foi bem avaliado, embora não estivesse completamente pronto. Dessa época, lembra com carinho o incentivo da família e da escola na produção de materiais, usados na decoração da casa. Segundo Vera, de certa forma, nessa época o bordado era compreendido como parte natural de formação da mulher. O aprendizado das técnicas como costura, bordado, remendo, confecção de bainhas era sutilmente inculcado nas meninas, fazendo parte da sua preparação para o casamento. A aprendizagem de técnicas manuais não era algo imposto pela família. As mulheres deviam se apropriar desses referenciais, como condição para ser uma “boa dona de casa”. A confecção do enxoval, inclusive, era mais importante do que a continuidade dos estudos. Para seu pai Aloysio Koch e sua mãe, no entanto, o estudo era prioritário. Ambos tiveram oportunidade de estudar em escolas comunitárias (católicas). Devido à distância e à saudade, não conseguiram dar continuidade aos estudos. No entendimento da narradora, com a interrupção dos estudos, eles perderam a oportunidade de obter condições de “trilhar outros caminhos profissionais, talvez com dificuldades menores do que as que enfrentaram ao longo da vida”. Sobre essa situação, a bordadeira afirma: “Hoje, quando eu olho para eles, vejo que são pessoas muito inteligentes, mas que não tiveram a oportunidade de desenvolver as capacidades que têm. E por isso que ele (o pai) tanto dizia para nós: 'Aproveitem a oportunidade e estudem!'”.

Depois de ter feito o Ensino Médio em Novo Hamburgo, Vera fez o curso de graduação em Geografia e História (licenciatura curta). Enquanto estudava, dedicou um tempo para bordar um jogo de roupa de cama e um jogo de cozinha, como parte de seu enxoval de noiva. Após a formatura e o casamento, a narradora participou das “Rodas de Bordado”, organizadas na Moradia Escolar, como parte das atividades de integração e formação de jovens no Instituto de Educação Ivoti.

“Logo depois que casei, fui morar no Instituto de Educação Ivoti. Uma vez por

semana, à noite, eu fazia plantão no Internato. Coincidiu que, muitas vezes, nessa noite a diretora do internato fazia a tradicional Roda de bordado e de crochê com as alunas que queriam aprender alguma coisa de trabalho manual. Nessa época, eu voltei a bordar algumas vezes com esses grupos de meninas e com a própria Nelsi. E sempre fui aprendendo um pouquinho.”

Enquanto trabalhou como professora, o bordado ponto livre (ponto da vovó) praticamente “ficou de lado”. Entretanto, nunca abandonou completamente os trabalhos manuais. Aprendeu a fazer ponto cruz, tricô e crochê. A retomada do bordado “ponto livre” no Projeto Tecendo Memórias representa para Vera uma forma de dar continuidade ao seu trabalho na área de História. Durante sua atuação como professora, acabou privilegiando a área de Geografia em detrimento de História. Segundo a narradora,

O projeto Tecendo Memórias na verdade fez isso: Ele misturou o bordado com a cultura e com a história. Hoje falamos: O nosso bordado é parte da nossa cultura. Por meio da cultura, estamos trazendo para hoje o trabalho que nossas avós faziam e o conhecimento delas. O Tecendo tem essa característica: de botar um pouco da nossa história, da nossa personalidade neste nosso trabalho e também de mostrar para as gerações futuras (nossos filhos, nossos netos) que nós sabemos fazer um artesanato que já se fazia e que nós estamos aperfeiçoando.

Conforme a narradora, o projeto Tecendo Memórias é um modo de reconhecer e valorizar os saberes de nossas antepassadas, possibilitando que as próximas gerações tenham novamente acesso a eles. No caso do *Wandschoner*, a experiência foi desaparecendo gradativamente, num processo aparentemente normal. E as reflexões teóricas, os cursos de formação técnico-artística não se tornaram relevantes devido ao sumiço da experiência. A retomada do bordado não significa apenas uma retomada da técnica, mas de um saber popular, permeado de uma memória histórico-afetiva que acompanha gerações.

Em 2007, já aposentada, a professora de Geografia (e História) começou a participar das atividades educativas do projeto como aluna e como auxiliar voluntária. Na época, o projeto Tecendo Memórias era constituído de três turmas de bordado: as aulas de duas turmas (uma à tarde e outra à noite) ocorriam no próprio Instituto de Educação Ivoti. Havia outra turma que se reunia na Associação de Moradores do bairro União de Ivoti. Fazia parte da proposta do projeto Tecendo Memórias dialogar com as participantes sobre a viabilidade de se organizar um grupo de bordadeiras que pudesse dar continuidade ao trabalho de preservação cultural na comunidade de Ivoti. Motivava-se a organização de um grupo que pudesse trabalhar de forma autônoma e coletiva e, caso houvesse interesse, em

parceria com o próprio IEI/ISEI. No diálogo desenvolvido durante as aulas manifestaram-se três posições distintas. Algumas mulheres manifestaram interesse em trabalhar apenas de forma autônoma, sem vínculo com grupo. Outras afirmaram que tinham interesse em apenas aprender para poder bordar algumas peças que seriam usadas na decoração de sua casa ou para presentear amigos e pessoas da família. Um grupo menor de mulheres manifestou interesse em se organizar de forma *cooperativa*. E isso de fato aconteceu. Concluída a primeira edição do projeto, algumas bordadeiras continuaram se reunindo, constituindo o grupo que se autodenominou Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias, de Ivoti.

Concluído o curso de bordado do Projeto Tecendo Memórias (primeira edição 2007-2008), no Instituto de Educação Ivoti, nós, bordadeiras, sentimos a necessidade de continuarmos nos encontrando para bordar, compartilhar sentimentos, alegrias, esperanças e para nos organizarmos para feiras e eventos. Durante o andamento do curso de bordado, abriu-se a possibilidade de participação em algumas feiras e eventos no município de Ivoti. Uma das primeiras exposições que fizemos foi na Feira do Mel, Rosca e Nata, realizada em maio de 2008. Nessa exposição, chamamos a atenção para os *Wandschoner* como uma herança cultural que estávamos perdendo por falta de continuidade. A maioria dos trabalhos expostos eram *Wandschoner* antigos, cedidos por pessoas da comunidade. A emoção e a reação das pessoas naquela primeira exposição fez com que decidíssemos continuar o trabalho de preservação dos *Wanschoner* como patrimônio cultural e afetivo da comunidade teuto-brasileira (SCHNEIDER, 2012, s.p.).

A Associação mantém o perfil da “Roda de Bordado” (*Stickkränzchen*) pela partilha de saberes que ocorre no grupo, pela aliança de amizade e solidariedade entre as participantes e pelo compromisso social e diaconal do grupo. No trabalho da Associação, a formação está relacionada com a transformação social, especialmente com a transformação da vida da mulher em sua relação consigo mesma, com o trabalho e com o meio social em que vive. Entre as características que diferenciam o trabalho da Associação da modalidade organizacional “Roda de Bordado”, destaco: a organização na perspectiva da economia solidária; o objetivo de trabalhar na preservação cultural dos panôs de parede bordados; o compromisso com a preservação ambiental, identificado pelo perfil dos próprios produtos; a valorização e o reconhecimento do valor do trabalho de bordar; e o compromisso com a difusão do conhecimento técnico-artístico das bordadeiras, perfil que é construído no percurso da própria associação.

“Na infância, eu ganhava completamente pronto para fazer. Hoje eu uso a criatividade para fazer o que eu quero produzir. É isso. Tecendo me dá isso. Me dá essa liberdade de poder escolher o que eu quero fazer e como eu quero fazer. Às vezes dentro da Associação é um pouco complicado porque algumas dizem assim: Mas o que eu vou fazer? O que você acha que eu devo fazer? O que nós vamos bordar? E aí vamos pensando assim: nós vendemos que tipo de produto? *Wandschoner*? Então vamos fazer *Wandschoner*. Que tipo de *Wandschoner* nós vendemos mais? Com frases em alemão? Então vamos produzir mais com frases em alemão. Que tipo de frases as pessoas já nos pedem mais? Tipo de frases que fala da cozinha, ou que tenham uma mensagem para quem chega em casa... Que tipo de casas vamos desenhar? Casas enxaimel, porque são típicas de nossa cultura teuto-brasileira. Flores, porque as flores alegram a casa... todo mundo gosta de flores. Isso aos poucos a gente foi criando... e no acabamento, bainha aberta! Por que bainha aberta? Porque é uma coisa que as avós já faziam e nós estamos fazendo. A bainha aberta é uma coisa que chama atenção no nosso trabalho.”

Este depoimento mostra aspectos da lógica de gestão presente na Associação das Bordadeiras. O perfil dialógico da associação foi construída a partir das aulas de Direitos Humanos e Cidadania e de Gestão de Negócios no curso de bordado e nas demais atividades do Projeto Tecendo Memórias. Vários aspectos contribuem para o desenvolvimento e o fortalecimento do caráter dialógico do grupo: o *projeto de conhecimento* do Instituto de Educação Ivoti e Instituto Superior de Educação Ivoti, presente no perfil das disciplinas do curso de bordado, o envolvimento das bordadeiras em feiras e outros eventos, a atuação das bordadeiras como professoras/monitoras de técnica do bordado do projeto, entre outros.

Sobre a contribuição das aulas do Projeto Tecendo Memórias para a organização da Associação de Bordadeiras, a narradora destaca que cada disciplina dava ênfase a um aspecto de formação das bordadeiras. Nas aulas de Alemão, enquanto reviam as principais frases usadas nos *Wandschoner* antigos, cada uma lembrava de ter visto na casa da sua mãe, na casa de sua avó uma frase semelhante. Ao traduzir em conjunto o significado das frases, as alunas - especialmente as que não tinham conhecimento da língua alemã - descobriam que a frase nem sempre podia ser traduzida literalmente; que o significado tem um sentido que vai além do que a tradução literal consegue abranger; e que, sendo transmitida por gerações diferentes, nem sempre guarda a grafia correta, precisando ser corrigida para ser incorporada em um novo projeto a ser bordado.

Para nós, bordadeiras, a organização em forma de associação (embora não formalizada juridicamente), seguindo os passos da Roda de Bordado (*Stickkränzchen*), além de nos possibilitar a preservação cultural do *Wandschoner*, tem contribuído para o

reconhecimento e valorização da arte de bordar e, conseqüentemente, do trabalho artístico das bordadeiras (SCHNEIDER, 2012, s.p.).

A coordenadora da Associação afirma que as aulas de Técnica de Bordado são importantes tanto para a aprendizagem de novos pontos como para conhecer novos jeitos de fazer o mesmo ponto. A qualidade técnica do ponto bordado qualifica o todo do todo do projeto de *Wandschoner* bordado. Nas aulas de Informática Educativa, o grupo se aproximou das novas tecnologias e foi descobrindo aspectos da tecnologia que podem ajudar na produção artesanal do bordado. A ênfase estava na pesquisa e especialmente na coleta de outras técnicas e pontos para bordar e no tratamento de imagens. Um dos recursos mais usados é o aplicativo de edição de texto – uso de diferentes fontes, por meio do qual as frases são escritas, reescritas, impressas e transcritas para o novo projeto gráfico. Para quem nunca trabalhou com o computador, o aprendizado é lento, especialmente considerando que uma boa parte das alunas do Projeto Tecendo Memórias não tem Ensino Fundamental completo.

As aulas de Gestão de Negócios foram importantes para ajudar o grupo a se organizar na perspectiva da economia solidária. Na gestão da Associação buscou-se construir uma relação de solidariedade e de comércio justo, adotando critérios específicos na definição de preços - considerando especialmente a quantidade de horas trabalhadas e custos do material. O desafio de definir um valor justo permanece, pois, muitas vezes, o valor do produto não compensa a quantidade das horas trabalhadas e o custo do material. O trabalho em grupo favorece a construção de um sentimento de pertença e de responsabilidade mútua pelo reconhecimento do valor financeiro de suas peças. Conforme Vera,

“Muitas vezes, quando expomos os produtos para vender, ouvimos: Está muito caro! Então é importante saber dizer: Não, não é tão caro assim! Porque eu sentei tantas horas para trabalhar, o tecido que eu estou usando é um tecido de algodão, a linha é uma linha especial para o bordado. E as minhas aulas e a minha criação estão junto no valor deste trabalho.”

A organização das bordadeiras em forma de associação coopera para que cada bordadeira obtenha o reconhecimento pelo seu trabalho. A qualificação dos produtos de cada bordadeira é um desafio para o trabalho da Associação. Um dos problemas enfrentados é que nem sempre as peças produzidas alcançam a qualidade desejada pelo grupo, dado às habilidades individuais de cada bordadeira

no grupo. Esta constatação revela a importância da formação continuada. Para o fortalecimento da Associação de Bordadeiras, após sua criação em 2008, foram imprescindíveis as aulas de aprimoramento profissional, previstas em edições subsequentes do projeto Tecendo Memórias. A cada ano, elas qualificam mais seu trabalho.

Foto 14 “Aula de Aprimoramento Tecendo Memórias – 2010” (da esquerda para direita, bordadeiras Vera Regina Koch Schneider, Iria Maria Link, Loise Noemi Hoch, Valesca Kreutz, Antonia Schallemborg, Maria Iria Führ e Celita Holler)



Foto: Marli Brun, 2010, arquivo IEI/ISEI

Sobre sua própria atuação como professora de Técnica do Bordado, Vera Schneider afirma que trabalhar com as alunas do projeto social é diferente do que trabalhar com alunos do Ensino Fundamental e o Médio. Segundo ela, esses estão mais acostumados a receber desafios e a construir os próprios trabalhos. A maioria das mulheres que se matriculam no projeto Tecendo Memórias tem dificuldade para fazer seu próprio desenho e, inclusive, para avaliar os desenhos prontos. Lembra que quando aprendeu a bordar, usava sempre desenhos prontos. No Projeto Tecendo Memórias parte-se do princípio de que cada pessoa deve ser incentivada a ser autora de sua obra. Por isso, o desafio é aprender a desenhar o próprio projeto. As mulheres matriculam-se no projeto Tecendo Memórias para aprender as técnicas de fazer os pontos e de escolher as cores. No início do curso, criar o

próprio desenho não é uma meta pessoal para elas. O ingresso no Projeto contempla uma diversidade de interesses e de finalidades.

“Quando as alunas chegam para as aulas, a condição de aprendizagem é diferente de uma para outra. Algumas, quando vêm, já sabem fazer alguns pontos. Outras, não sabem sequer pegar uma agulha. Algumas aprendem rapidamente a bordar. Outras aprendem mais devagar. Na turma, têm aquelas alunas que participam apenas para sair de casa... Outras vêm com a intenção de aprender uma atividade que dê algum retorno financeiro... Algumas não têm material nenhum e necessitam que o projeto forneça todo o material, outras têm recursos e compram os mais diferentes tipos de linha e trazem para a aula para ver como podem aproveitar o material.”

As professoras (monitoras) que não têm formação específica para atuar no magistério apresentam maior dificuldade em fazer a coordenação dos trabalhos na aula de Técnica do Bordado. Quando é iniciado o trabalho com um grupo que praticamente não tem conhecimento de bordado, produz-se uma sequência da aprendizagem dos diferentes pontos e dos riscos. E, durante o período das aulas, é fundamental que quem acompanha o ritmo proposto pela professora ajude as demais colegas a superar as dificuldades individuais. As aulas no Projeto Tecendo Memórias, geralmente, são de 6 a 8 meses. Construir um clima e um sentimento de parceria é um modo de provocar um compromisso com a democratização do conhecimento no grupo. Professoras que, no seu processo de construção do conhecimento, tendem a copiar para conseguir fazer o que se propõem, reproduzem essa mesma metodologia ao assumirem a coordenação do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula inibindo a autoria e a criação.

No entender de Vera, apesar dos múltiplos desafios, a professora sente-se gratificada ao perceber os avanços de cada aluna no processo ensino-aprendizagem. Afirmar que “é muito gratificante lembrar do primeiro ponto, dos primeiros trabalhos que a pessoa faz e, no final do processo, ver o que cada aluna conseguiu alcançar”. Já, para as bordadeiras que não têm formação pedagógica, os resultados alcançados têm um significado ainda maior, no que diz respeito ao seu *projeto de conhecimento* (emancipação, autonomia e autoestima). Na compreensão da narradora, a professora (com formação no magistério) já sabe que o conhecimento que o aluno constrói na escola, de alguma maneira, possibilitará que ele tenha mais facilidade em superar desafios no trabalho, na vida em família e na comunidade. Vera diz que, “quem assume um grupo pela primeira vez, ao concluir o curso, vê que aquele conhecimento construído em aula faz a diferença na vida das alunas”. Inclusive é muito gratificante para uma bordadeira-professora quando sua

aluna se torna “professora” de Técnica de Bordado. Como coordenadora do grupo, Vera procura sempre desafiar as bordadeiras, a pensar propostas diferentes. Sugere que elas,

“(...) ao chegarem em casa, façam o exercício de montar um risco e, no papel, pintar com as cores que imaginam que ficará bonito. Algumas seguem esse conselho. E, inclusive, vão atrás e procuram as linhas, as cores, livros, revistas... e trazem as ideias ... Mas, no início do processo, esse passo não é muito simples. Acho também que essa experiência de ir para o bairro, de ensinar fez com que elas se dessem conta de que elas tem que levar propostas, mas que os alunos também irão trazer desafios para elas.”

A experiência na Associação e no Projeto Tecendo Memórias lhe fez ver que aquelas mulheres que sempre foram dependentes e sujeitas aos seus maridos, têm mais dificuldade em criar coisas novas. Segundo Vera, o bordado dá visibilidade aos sentimentos, ao estado de espírito da pessoa e de seu processo de emancipação. Nas aulas de artes e desenho, é possível ver que, quando a pessoa não está bem, ela tende a ter dificuldade em fazer os próprios desenhos. Ou seja, o processo de criação é um processo de autocriação. Em outras palavras, a autoria no bordado é autoria de si e do/no grupo. A participação no grupo torna o *processo de autoria de si* num processo de autoria de si interligado com a autoria da outra. A bordadeira que, ao longo da vida, construiu sua independência, tende a ser mais dinâmica, criando, ela mesma, projetos de bordado. A narradora lembra que, ao estudar a Lei Maria da Penha, nas aulas de Direitos Humanos do Projeto Tecendo Memórias, muitas mulheres afirmaram que não conheciam a lei. Muitas, apesar de todo o trabalho que se fez no projeto, continuam assujeitadas a diversas formas de submissão a que estavam condicionadas anteriormente. Entretanto, não se submetem mais tão plenamente. E mencionam o caso de uma bordadeira, cujo marido queria que ela parasse de participar do Projeto. Ela, embora com formação evangélica fundamentalista, não aceitou a exigência do marido. A bordadeira continuou no projeto. Segundo Vera, o problema que o marido desta aluna-bordadeira está enxergando não é o bordado. São os encontros de formação fora do próprio bairro, viagens de estudo e passeio e o sentimento de autonomia que está sendo fortalecido em grupo. Nesta direção, as aulas de Memórias e Vivências foram fundamentais para perceber que aquilo que a bordadeira é no cotidiano se manifesta em sua produção artística e vice-versa. A ampliação no processo de autonomia de quem borda transparece no bordado de si e nas peças confeccionadas.

Os diferentes aspectos referenciados pela coordenadora da Associação de Bordadeiras Tecendo Memórias visibilizam o entrecruzamento do projeto de si auto-orientado e do projeto auto-orientado do grupo. Ou seja, a narrativa, além de dar visibilidade à trajetória singular-plural da bordadeira e do grupo, coloca em evidência as reflexões advindas da práxis educativo-social da escola, mediados pelo processo de formação do Projeto Tecendo Memórias.

Como parte da metodologia de pesquisa-formação, a bordadeira avaliou a construção da narrativa da sua história de vida e formação como parte da história da Associação das Bordadeiras. Além de diferenciar a narrativa oral da narrativa escrita, a bordadeira retomou a trajetória do grupo, ressaltando as conquistas que considera mais significativas na trajetória. Vejamos sua análise contida no depoimento:

“Ao reler minha narrativa, me dei conta de que se eu tivesse escrito, certamente teria escolhido melhor as palavras, teria um maior cuidado com a formulação das frases. Uma coisa é falar e outra é escrever. A ideia que eu queria expressar é a mesma, mas o jeito de narrar é diferente. Na narrativa oral, eu acrescentei muitos detalhes, que talvez omitiria na narrativa escrita, em função da preocupação com a redação do texto. A fala deixa mais visível os sentimentos, a emoção. Ao reler o todo que eu havia falado, fiquei impressionada com a quantidade de detalhes que eu me lembrava da caminhada com o grupo. Agora, quando releio, me lembro de vários aspectos que eu podia ter mencionado e não mencionei. Ao reler minha narrativa, depois de transcrita para o texto desta pesquisa, tive a oportunidade de rever alguns depoimentos, para aproximar mais a narrativa oral do padrão da narrativa escrita. Avaliando a caminhada, me dou conta de que trabalhamos muito juntas. Há um companheirismo muito grande. Percebi que houve um crescimento na aprendizagem do bordado e também no relacionamento humano. Há uma grande amizade entre as mulheres que participam da associação. Mas vejo também que a amizade vai muito além do nosso próprio grupo. Quando encontro alguma das alunas que fizeram aula conosco ou que participaram junto em algum grupo, logo percebo o quanto estamos ligadas pelos fios do bordado. Penso que uma das coisas importantes do Projeto Tecendo Memórias é que se acredita que cada mulher que está no grupo tem condições de bordar. E se isso, por alguma razão, não acontecia, procurava ver o que estava acontecendo. A conversa faz parte do processo de formação. Também procurávamos mostrar que o nosso projeto não se restringia ao bordado em si e, sim, que era um jeito de ampliar a visão de mundo, construir novas perspectivas, novos horizontes. A convivência com outras artesãs fazia elas ver que aquilo que elas estavam aprendendo era um conhecimento e um trabalho respeitável”.

Em seu depoimento, a narradora reflete sobre a diferença entre a linguagem utilizada na narrativa oral e a linguagem usada na narrativa escrita. No seu entender, a narrativa oral inclui detalhes que talvez omitiria na redação do texto escrito. Alguns fragmentos de sua narrativa, assim como nas demais narrativas, são reelaborados

em conjunto com a narradora na sistematização da pesquisa aqui apresentada. Da trajetória no projeto Tecendo Memórias e na Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias, destaca o companheirismo existente entre as mulheres da Associação e as relações que permanecem inclusive com mulheres que participaram do projeto social e não ingressaram na Associação.

Sobre o bordado da peça representativa da trajetória do grupo, realizada como parte do processo de pesquisa-formação, Vera Koch Schneider, afirma:

Confesso que pensar um desenho representativo de nossa caminhada foi um desafio muito grande, pois a narração faz parte do dia a dia. A escrita é uma ação menos frequente. O desenho de uma narrativa, para mim, ainda é bastante complexo, embora estamos aprendendo a fazer nas aulas de Criação e Arte. Ao fazer um risco (desenho) de *Wandschoner*, normalmente escolhemos uma frase que traz uma determinada mensagem. Depois de escolhida a frase, estudo qual desenho melhor combina para transmitir aquela mensagem e como deve ser a sua disposição na peça a ser produzida. Neste processo de composição, também faz parte a escolha das cores, tipo de pontos e formas de acabamento. Escolhi, como representativo da caminhada, bordar as palavras ensinar, aprender, bordar, terapia, amizade, companheirismo, encontros, compartilhar, resgatar, *Wandschoner*, tecendo memórias, futuro.”

Bordar uma imagem representativa da trajetória do grupo é mais complexo do que narrar a história. Fazer um desenho, atribuindo-lhe um conjunto de ideias, valores e sentimento é um dos maiores desafios das bordadeiras na elaboração das peças. Minha proposta central é: fazer a bordadeira representar no bordado o trabalho do grupo. Vera opta em bordar mulheres participando, em diferentes tempos e lugares, na caminhada da Associação de Bordadeiras. Para compor a peça, a bordadeira seguiu o caminho de produção do *Wandschoner*. Primeiro pensou no risco, depois escolheu algumas palavras representativas da trajetória do grupo: “ensinar, aprender, bordar, terapia, amizade, companheirismo, encontros, compartilhar, resgatar, *Wandschoner*, tecendo memórias, futuro”. As palavras escolhidas, neste contexto, integram os objetivos do *projeto de conhecimento* da Associação das Bordadeiras.

Foto 15: Panô (Wandschoner) “Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias”, 2013, Ivoti Bordado por Vera Regina Koch Schneider



Foto: Marli Brun, 2013, arquivo pessoal.

“Na peça, bordei mulheres participando da caminhada do Projeto Tecendo Memórias e da Associação de Bordadeiras. No final, eu gostaria de bordar um grupo. Mas acabei optando por bordar mulheres ocupando seu lugar nos diferentes momentos da caminhada. Todas representam cada uma de nós. Ao ouvir meu relato e ver o desenho que eu havia feito da caminhada, foram unânimes em afirmar que o bordado mostra a caminhada conjunta. Várias se identificaram com a mulher que estava no início e no final do bordado. Ou seja, iniciou junto e continua junto, sempre pensando o quanto é importante caminhar junto. Outra se identificou com a que está no centro da trajetória, pois iniciou sua participação depois que o grupo já estava constituído.”

Novamente aqui, assim como no bordado que Celita fez de si, a bordadeira deixou de lado uma parte do desenho que havia pensado que iria compor a peça. Neste caso, abriu mão de bordar um grupo de mulheres no final da trajetória que, no seu entender, representaria as mulheres que permanecem unidas. A disparidade entre o imaginado e o realizado revela as mudanças de opções redimensionadas no decorrer do processo. Este dado remete à complexidade dos processos de objetivação da realidade e reafirma a necessidade de ampliação e qualificação dos espaços de formação educativo-sociais.

O bordado da trajetória é também o bordado dos seus sentimentos e dos sentimentos do grupo. Ou seja, a pesquisa-formação provoca uma experiência singular-plural inusitada na trajetória de formação da bordadeira: confrontar o projeto imaginado com a realidade vivenciada. Relevante no depoimento da bordadeira é

sua referência à acolhida do grupo à imagem bordada, reconhecendo-a como expressão estética de sua trajetória. Ou seja, o bordado representa a expressão singular-plural da trajetória da Associação de Bordadeiras.

“Um desafio que permanece para a cada uma e para nós como grupo é de continuar esse processo de reflexão, motivando cada uma a narrar e refletir sobre sua história e sobre a história do grupo. Uma das razões que faz o grupo permanecer unido é o contínuo processo de renovação e de inovação do bordado e da própria vida. Quando eu compartilhei com o grupo, me dei conta de quão profunda era essa experiência de bordar meus sentimentos e os sentimentos do grupo.”

A reconstrução do *projeto de conhecimento* da Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias visibiliza a trajetória singular-plural do grupo, e, indiretamente, da escola. A constituição do grupo de bordadeiras, decorrente da práxis formativa do projeto Tecendo Memórias, evidencia que uma das diretrizes do *projeto de conhecimento* da instituição de ensino, é incentivar a auto-organização das/dos participantes na produção e gestão coletiva do conhecimento.

Os aspectos formadores e auto-formadores narrados pela coordenadora da Associação Tecendo Memórias e as reflexões deles decorrentes, traduzem o protagonismo da instituição de ensino e das bordadeiras.

4.2 O BORDADO PROSPECTIVO DA ASSOCIAÇÃO DAS BORDADEIRAS

Apresento, aqui, o trabalho reflexivo das bordadeiras, mediado por narrativas biográficas e pelo bordado de algo que simboliza sua interlocução com projetos de conhecimento de Elizeu Clementino de Souza, Maria Clara Bueno Fische, e Telmo Adams. Suas trajetórias singular-plural compõem o universo do *projeto de conhecimento* da Associação de Bordadeiras Tecendo Memórias de Ivoti, do Instituto de Educação Ivoti e Instituto Superior de Educação Ivoti e, em particular, de cada uma das narradoras, nas quais me incluo.

4.2.1 De Costureira à Bordadeira

A atividade de pesquisa-formação proposta à bordadeira Ilca Berta Kunz foi: bordar a si, mediada pela reflexão sobre sua trajetória como costureira e bordadeira. Ao propor a atividade, parti do princípio de que o processo de pesquisa-formação contribui na reconstrução da práxis social e, concomitantemente, na construção e

reconstrução do *projeto de conhecimento* pessoal e da Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias de Ivoti.

O meu objetivo foi elaborar uma dinâmica de pesquisa-formação que possibilitasse ampliar a compreensão da interligação entre os projetos de conhecimento das costureiras da UNIVENS, da costureira/bordadeira da Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias de Ivoti e de quem pesquisa. Para desencadear o encontro destes projetos de conhecimento, escolhi o texto *Saberes e Experiências de Costureiras*⁷² de Maria Clara Bueno Fischer e Fernanda Gabriela Lampert Maciel (2010, p. 1- 10), por meio do qual estas pesquisadoras identificam “os saberes construídos por elas (costureiras) em cursos de corte e costura (saberes constituídos), fazendo uma confrontação com os saberes adquiridos (saberes investidos) na sua atividade de trabalho” (FISCHER; MACIEL, 2010, p.2).

A escolha do texto se dá pela parceria, no fortalecimento da cadeia produtiva do algodão agroecológico, existente entre a UNIVENS e a Associação das Bordadeiras. Este compromisso se materializa no bordar desenhos de flores e plantas nativas do Estado do Rio Grande do Sul em camisetas produzidas, com este algodão, pela Cooperativa UNIVENS (Porto Alegre), empreendimento que integra a cadeia produtiva do algodão agroecológico Justa Trama⁷³.

⁷² Maria Clara Bueno Fischer e Fernanda Gabriela Lampert Maciel utilizam, como base para sua pesquisa, o referencial teórico sobre noções de saberes da ergologia e de Bernard Charlot e sobre marcas formadoras de Josso (2004). Referências citadas pelas autoras: DURRIVE, Louis e SCHWARTZ, Yves (org). **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói/RJ: Universidade Federal Fluminense, 2007; TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico *In: Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 93-113, ago. 2010 – ISSN:1676-2584, entre outros; CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

⁷³ “Justa Trama é a marca da Cadeia Ecológica do Algodão Solidário, da qual participam trabalhadores organizados que integram Empreendimentos de Economia Solidária (EES). (...) Cooperativa Unidas Venceremos em Porto Alegre (Rio Grande do Sul), onde são feitos os produtos confeccionados com a marca Justa Trama”. Disponível em <<http://neaufrgs.files.wordpress.com/2011/05/rede-justa-trama-gomesheidrich1.pdf>> Acesso em: 09 maio 2013.

Foto 16, Orquídea, bordada por Ilca Berta Kunz, 2013



Foto: Marli Brun, 2012, arquivo pessoal

Além de apresentar o referencial teórico que está na base da pesquisa, o texto apresenta o percurso de formação e trabalho de cinco costureiras da UNIVENS. Nos relatos, destaco quatro aspectos relevantes do texto, para esta reflexão: o modo como aprenderam a costurar e como fazem; o modo como mobilizam saberes da prática e saberes dos cursos; as aprendizagens que a experiência da costura lhes trouxe e as marcas formadoras de suas trajetórias.

O bordado de si, associado à leitura de fragmentos da narrativa (depoimentos das costureiras, incluídos no artigo sobre os saberes do trabalho de costureiras da Cooperativa UNIVENS - Porto Alegre), desencadeia a reflexão da práxis da bordadeira como parte do seu *projeto de conhecimento* como costureira, bordadeira e participante do processo de pesquisa-formação na Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias.

O primeiro passo da dinâmica de pesquisa-formação foi a leitura dos depoimentos das costureiras, contidos no artigo acima referido. Em sua residência, realizamos a leitura dos depoimentos das costureiras. Esta leitura motivou a bordadeira a compartilhar aspectos de sua trajetória como costureira. Nos dias que se sucederam, a bordadeira permaneceu refletindo sobre o modo como poderia fazer o bordado representativo de seu percurso como costureira e bordadeira. O fato de Celita (capítulo 3) ter se bordado a si mesma como bordadeira provocou em Ilca

o desejo de se bordar como costureira. Para fazer esta atividade, tirei várias fotos de Ilca sentada em sua máquina de costura. Na hora de fotografá-la, houve a preocupação em fazer com que ficasse visível a correia da máquina, pois esta era a marca de identificação desta máquina com a que ela começou a costurar. Após a impressão e transcrição da imagem para o tecido, Ilca bordou a si como costureira.

Foto 17 – Panô (*Wandschoner*) “De Costureira à Bordadeira”
Bordadeira: Ilca Berta Kunz - 2013



Foto: Marli Brun, 2013, arquivo da autora

Todo o processo de planejamento da foto, e do bordado da peça em si, fez com que a bordadeira refletisse sobre sua trajetória como costureira. Lembrando do passado, constatou, em si mesma, marcas deixadas em seu corpo pelo “tempo”. Refletindo sobre estas marcas, afirmou: “Naquela época, eu era magrinha. E não tinha a dor de coluna que tenho hoje”.

A dor fez com que a bordadeira abandonasse, aos 62 anos, sua profissão de costureira. As bolinhas bordadas em sua blusa remeteu-lhe ao tempo em que tecidos com estampa de bolinhas faziam parte da moda. Ou seja, bordar a si é voltar no tempo levando consigo seu corpo com 68 anos de idade.

O bordado de si, associado à leitura dos depoimentos das costureiras, provocou a construção de uma narrativa singular-plural de si. A sistematização desse processo aconteceu de dois diferentes modos. Num primeiro momento,

registrei, por escrito, aspectos de sua trajetória, narrados em sua casa. Num segundo momento, registrei em vídeo seu depoimento na reunião da Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias. Este vídeo foi transcrito para o formato de texto e entregue à bordadeira para que fosse, por ela, apresentado no grupo.

De acordo com sua narrativa, Ilca nasceu em 20 de abril de 1945, na zona rural do município de Novo Hamburgo, estado do Rio Grande do Sul. Estudou até o 5.º ano, o qual, por não ter tido a possibilidade de continuar seus estudos – a escola de nível seguinte (ginasial) ficava muito longe de casa - cursou dois anos consecutivos. Também conta que na época para continuar os estudos era necessário ter recursos para pagar e sua família não tinha. Filha de agricultores, aprendeu a fazer o trabalho doméstico e a trabalhar na roça. Uma das atividades que gostava muito de fazer em casa, era cultivar flores, especialmente violetas. Aprendeu a bordar alguns pontos com sua mãe, Wilma Hebestreit Klein, e com sua avó, Bertha Maria Hebestreit. O bordado era uma atividade feita pelas mulheres nos encontros familiares, realizados nos domingos à tarde, na casa da avó materna. Enquanto as mulheres bordavam, os homens jogavam baralho. A primeira experiência no mundo da costura aconteceu na infância. A narração dessa experiência foi motivada pela leitura de depoimentos em que as costureiras da UNIVENS narram sobre as marcas formadoras negativas relacionadas ao mundo da costura. Motivada pela leitura dos depoimentos das costureiras, narrou uma experiência que por muitos anos ficou guardada no “baú” da sua história:

“Esta é uma história negativa que nunca mais esqueci. Lembro que em um feriado de Corpus Christi minha mãe foi passear e eu e minha mana (irmã) ficamos em casa. Recebemos a tarefa de varrer o pátio. Varremos, mas não varremos bem. Na época, tínhamos 12 e 13 anos e gostávamos muito de brincar. Mas o tempo era muito raro. No meio da tarde, chegou uma menina, nossa amiga, filha de uma costureira. Logo tivemos a ideia de procurar um retalho para fazer um avental. Lembro que achamos um retalho de tecido, seda crepe verde. Eu não esqueço mais a cor. Pegamos o retalho, riscamos, cortamos um pequeno avental e costuramos com agulha (a mão). Ficamos muito orgulhosas com a nossa obra. Mas quando a mãe chegou em casa e viu o que havíamos feito, foi uma decepção total. Ela ficou muito revoltada por nós termos pego o tecido, por não ter varrido o pátio como ela queria e por minha irmã ter perdido sua fita de cabelo.”

Com o trabalho na lavoura, sua família obtinha o necessário “para que ninguém passasse fome”. Por isso, o sonho de Ilca era poder trabalhar como vendedora em uma loja de tecidos, obtendo assim seu próprio rendimento. Conta que o dono de uma empresa de comércio de tecidos lhe fez uma proposta de

trabalho. Sua avó, no entanto, não concordou que ela fosse trabalhar fora de casa. Seu pai, então, lhe deu uma máquina de costura. A primeira peça confeccionada por Ilca foi uma *camisete* (blusa), cujas medidas e modelo havia tirado de um livro. Sabia, no entanto, que, para tornar-se costureira, era necessário aprender a tirar as medidas, fazer moldes, entre outros. Nesse meio tempo, soube que, no departamento de assistência social da comunidade religiosa em que sua família era membro, havia uma mulher que dava curso de costura para quem tivesse interesse em aprender. Com aproximadamente 21 anos, fez seu primeiro curso de corte e costura. Em sua memória, permanece um elogio que recebera de sua professora ao vê-la vestida com uma peça que Ilca mesma havia produzido:

“Minha professora, ao me ver com um vestido que eu havia costurado, disse: *Olha a minha aluna!* E pegou na minha mão e me rodou na frente da igreja, na frente do meu namorado. Falou, então, para a sua amiga: *Como ela aprendeu a costurar bem!* Foi um elogio do fundo do seu coração. Eu nunca mais esqueci as suas palavras e o seu gesto.”

Para aprimorar seu conhecimento, fez mais um curso para aprender a costurar calça social masculina. Algum tempo depois, Ilca casou-se e foi morar em Ivoti. O bordado fez parte do seu enxoval: bordou fronhas, capa de coberta, trilhos, pano de prato, entre outros utensílios para sua casa. Na época, bordou, na capa de coberta e nas fronhas, violetas feitas com o ponto pintura de agulha. Depois de casada, fez um curso de corte e costura em Picada Feijão, localidade em que residia. Além de aprender nos cursos, Ilca aprendeu muito por conta própria. Segundo a bordadeira, há alguns anos atrás, as revistas traziam informações mais detalhadas sobre como fazer o corte e como fazer os acabamentos. Afirma que um dos segredos para fazer uma túnica bem feita é tirar a medida da largura e da altura das costas, da altura e largura do busto, do comprimento da frente, do comprimento total e da largura do quadril. Se for com manga longa, deve-se medir o comprimento da manga e a largura do punho.

Após trabalhar aproximadamente 40 anos como costureira, se aposentou e começou a participar de aulas de bordado, assessorada por sua irmã Loise Noemi Hoch, com quem havia bordado na infância, na casa de sua avó. Desse modo, no período de outubro a dezembro de 2009, retomou a arte de bordar, ao participar de aulas de Técnica de Bordado no Projeto Tecendo Memórias. De outubro de 2010 a abril de 2011, além de fazer aula de aperfeiçoamento em Criação e Arte, Cidadania e Desenvolvimento Social e de Técnica de Bordado, atuou como mestra de Técnica

de Bordado em um grupo do projeto no bairro Morada do Sol em Ivoti. Em 2012, participou de aulas de Criação e Arte, com ênfase em arabescos (arquitetura local) e em desenho de plantas nativas brasileiras.

Desde 2010, participa da Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias, de Ivoti. Considera que o mais importante é a união, a amizade que existe no grupo e a possibilidade de expor e vender produtos em feiras e outros eventos. Com orgulho, afirma: “O trabalho nas feiras é um pouco da realização de meu sonho de ser balconista”. No entender dela, a principal diferença entre ser costureira e ser bordadeira é que o trabalho da costureira (nos moldes como ela trabalhou) é individual e realizado em casa. Como bordadeira, seu trabalho, mesmo que feito individualmente, é planejado e definido a partir dos interesses do grupo. Sua formação (aprimoramento profissional) é realizada em conjunto com as demais bordadeiras que integram a Associação. A comercialização das peças nas feiras e outros eventos é organizada de forma coletiva, no intuito de atender aos interesses e necessidades individuais e do coletivo. Ao ser perguntada sobre qual curso tem necessidade de fazer atualmente, enfatiza que é o curso de informática: “Em tudo a gente precisa, até para vender na Casa do Artesão”.

Neste processo de pesquisa-formação, a narrativa de história de vida e o bordado de si, como costureira, contribuíram para que a bordadeira compreendesse melhor sua trajetória pessoal como parte de trajetórias mais amplas. A leitura dos depoimentos das costureiras, conforme exercício investigativo construído por Fischer e Maciel, serviu de impulso para a bordadeira na reconstrução de sua trajetória como costureira. Na dinâmica aqui experienciada não houve a preocupação em alcançar o objetivo de identificar os saberes *constituídos* e os saberes *investidos*. A ideia era desenvolver uma dinâmica de aproximação de projetos de conhecimento no intuito de fazer com que Ilca fizesse o exercício de interligar seu mundo com o das costureiras. Entretanto, a narrativa da bordadeira indica que o mais importante foi poder reconstruir a sua trajetória e identificá-la como parte da trajetória coletiva da Associação das Bordadeiras. Sua narrativa aponta para a interligação que se constituiu entre o bordar a si e o bordar a Associação. A retomada da atividade de bordar, realizada no tempo de infância e juventude, ocorre no espaço/tempo de gestão coletiva da Associação das Bordadeiras. Ou seja, seu ingresso na Associação das Bordadeiras é decorrente de sua participação nas aulas do projeto Tecendo Memórias.

Experienciar um processo de formação que provoca a inserção em um espaço de gestão coletiva de produção, transforma o modo de ser de quem nele participa:

É certo que ao realizar algo, no próprio processo de fazê-lo, o sujeito atribui sentidos ao vivido produzindo para si marcas éticas, políticas, culturais e existenciais. Uma experiência coletiva cria modos de ser, de produção e de reprodução material, social e cultural de uma coletividade. Cria saberes e tradições num grupo social, numa instituição, num povo ou numa classe social. (FISCHER, 2008, p.97)

Os próximos passos do processo de pesquisa visando continuidade a esta dinâmica, na direção que aqui se construiu, poderiam ser: a) mapear, com as demais bordadeiras, elementos da dinâmica e dos saberes sistematizados neste texto que podem ser identificados como parte do *projeto de conhecimento* pessoal e da Associação das Bordadeiras; b) visitar, às costureiras da UNIVENS (se houver interesse de parte delas), compartilhar o processo experienciado no item anterior e dialogar sobre os elementos dos projetos de conhecimento da Associação das Bordadeiras e da UNIVENS (instituição), identificados no texto de Fischer e Maciel; c) refletir sobre como se dá a relação entre os projetos de conhecimento da Associação das Bordadeiras e de quem pesquisa. A construção de dinâmicas de pesquisa-formação, como aqui experienciada, busca afirmar a importância ético-política do respeito, reconhecimento e valorização aos projetos de conhecimento, pessoais e institucionais, no desenvolvimento da pesquisa educacional.

4.2.2 Uma Gaúcha Bordando Uma Escola Baiana

O processo de pesquisa-formação provoca aproximações e deslocamentos na práxis pedagógica. Como parte do processo de reconstrução do *projeto de conhecimento* da Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias, convidei a bordadeira-mestra, Valesca Kreutz, para participar de uma dinâmica metodológica, realizada com o objetivo de dar visibilidade a autores/as que estão presentes na história do objeto, cuja imagem ela bordaria como *Wandschoner*. Deste modo, quem borda tem a possibilidade de ampliar sua consciência de que o ato de bordar está permeado de saberes técnico-artísticos carregados de elementos culturais, políticos, econômicos e religiosos que compõem as histórias de vida envolvidas no objeto bordado. Neste sentido, a pesquisa-formação, mediada pelo bordado de um artefato cultural, constitui-se num reencontro do ser humano consigo mesmo e com o outro.

A bordadeira Valesca Kreutz, nascida em 17/10/1942, iniciou sua participação no Projeto Tecendo Memórias em 2007, quando foi convidada a atuar como Bordadeira-Mestra em um curso de bordado, organizado no bairro União de Ivoti. O convite para que ela assessorasse a disciplina de Técnica de Bordado foi decorrente de sua trajetória na salvaguarda cultural do *Wandschoner*, iniciada em 2004, no Grupo de Terceira Idade Amizade de Ivoti. A participação no grupo era realizada sempre em conjunto com seu esposo, professor Roque Amadeu Kreutz. Ambos foram protagonistas em diferentes atividades de preservação cultural do *Wandschoner*, realizadas naquele ano, no município de Ivoti. Na época, a bordadeira iniciou a aprendizagem técnica de bordado em oficina (curso), organizada pelo Departamento de Cultura do Município. Decorre desse aprendizado, a confecção, em parceria com seu marido, de dois panôs de parede, que estão afixados na parede de sua casa. Coube a ele, fazer o desenho (risco) e a ela, o bordado.

Foto 18 – Panô (Wandschoner) “*Man kann durch ein Händedrücken Zarte Liebe hoch Beglücken*”, bordado por Valesca Kreutz em 2004 -2005.
(panô inserido em quadro e firmado na parede)



Foto: Roque Amadeu Kreutz, 2013, arquivo do autor

Como a minha relação com o grupo de bordadeiras, desde o início do Projeto Tecendo Memórias, foi de contribuir na sistematização e no aprimoramento da formação técnico-científica das bordadeiras, entendi que o momento de encomenda de uma peça poderia ser uma oportunidade de vivenciar uma experiência formadora.

Depois desta conversa com a bordadeira sobre o processo de pesquisa-formação, ela concordou em participar da dinâmica de reconstrução do *projeto de conhecimento* do grupo, mediado pela leitura de uma história de vida e formação e pelo bordado de uma imagem, cujo objeto fora citado na narrativa.

Propus à bordadeira a seguinte dinâmica: fazer a leitura da história de vida de um pesquisador da metodologia da pesquisa-formação, bordar a imagem da escola em que ele estudou e refletir relacionando-a com sua própria história de vida e formação. No intuito de viabilizar a dinâmica, imprimi a foto⁷⁴ do Colégio Luzia Silva (município de Jaguaquara, Estado da Bahia), publicada na Internet. Junto com a foto da escola, entreguei uma cópia das primeiras páginas (1 a 33) do trabalho-tese “O Conhecimento de Si: Narrativas do Itinerário Escolar e Formação de Professores do professor pesquisador Elizeu Clementino de Souza – nelas o autor narra aspectos da sua história de vida e formação. Para Clementino, o narrar a sua história de vida, com foco na sua trajetória escolar, é um modo de aprimorar a sua formação como professor e como pesquisador. Para “analisar e compreender as implicações das narrativas no processo de formação e autoformação” (Idem, p.10), o pesquisador utiliza as “histórias de vida como procedimento de investigação e de formação” (idem, p.12) no seu trabalho de formação de professores/as na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e na Faculdade de Educação da Bahia (FEBA).

O desafio, na pesquisa-formação, foi experienciar a realização de uma reflexão auto-biográfica da bordadeira, concomitante à leitura da narrativa de Elizeu Clementino de Souza e do bordado da imagem. Valesca aceitou o desafio e, cerca de 14 dias depois, em uma reunião da Associação das Bordadeiras (maio de 2012 – no IEI), mostrou o bordado da escola e comentou sobre a relação entre sua história de vida e formação e a história de vida do professor Elizeu Clementino. Sua participação na dinâmica materializa a interligação de projetos de conhecimento que ocorre no processo de pesquisa-formação.

No momento em que compartilhou sua experiência de pesquisa-formação, a bordadeira contou ao grupo que ao ler a trajetória de vida, narrada por Elizeu, relembrou e analisou o seu próprio percurso de formação, relacionando-o com o percurso do narrador. Conforme Valesca, uma das diferenças entre sua trajetória de formação e a trajetória analisada está diretamente relacionada com a oportunidade

⁷⁴ IMAGEM frontal do Colégio Luzia Silva. Jaguaquara, Ba, 2013. Disponível em <http://piopinho.com.br/?p=3932>. Acesso em: 25 de abr. 2013.

de formação. A narradora afirmou que na infância teve oportunidade de estudar somente até o 4º ano do Ensino Fundamental. As condições de estudo, na época, eram muito precárias. Conforme a bordadeira,

“Como ele descreveu a infância dele, é um pouco parecida com a minha. Mas a minha é bem mais precária. Ele diz que teve uma infância sofrida... A minha era bem mais sofrida... Ele conseguiu estudar em colégios bons, teve essa oportunidade de se formar em colégios bons. Em minha região, não existia colégio público. No particular, nossos pais não tinham condição de nos colocar a estudar. A própria imagem da escola revela que ela era uma escola melhor. Minha escola era multisseriada e tinha frestas largas na parede.”

O sonho da bordadeira era poder continuar seus estudos. Inclusive pediu à sua mãe que a deixasse ir estudar em um colégio de freiras. Porém, sua mãe não concordou, pois precisava da filha para ajudar no trabalho doméstico e no cuidado de seus irmãos e irmãs. Sua mãe teve 17 filhos, sendo que destes, 12 sobreviveram:

“Eu era a segunda mais velha da família... Então eu era a `mãezinha` e a babá de todos os meus irmãozinhos. Eu não tinha como continuar estudando. Eu até fazia proposta para a mãe para eu ir nas *Irmãs* para que eu pudesse ser freira. Mas ela não deixou ir”.

Avaliando a trajetória do pesquisador, reconhece nas dificuldades dele suas próprias dificuldades:

“Quando eu li o texto, eu me vi na mesma situação em que ele, quando era criança. Ele também nasceu de uma família muito humilde, que morava muito distante, no interior. Ele se criou na colônia. Os pais dele vivendo com muita dificuldade para criar os filhos... Da mesma maneira, quando eu li aquele texto eu me vi bem (exatamente) na situação dele, como ele viveu e se criou. Só que ele chegou a um ponto máximo do estudo, enquanto eu não tive nem chance. Ele teve bem mais chances de estudar nessa escola. A situação dele ainda era melhor do que a minha quando eu era criança. A distância para eu ir no colégio era muito grande: três quilômetros de caminhada, pés descalços. Nós nunca tínhamos calçados para colocar nos pés, fizesse frio, ou fizesse calor. O meu pai não tinha condições para comprar. E mesmo no calor, na chuva, a gente ia para a escola, se molhava.”

A leitura da trajetória de vida e formação traz à tona conflitos que fizeram parte da trajetória de vida da bordadeira. Refletindo sobre as relações que Valesca estabelece, ajudei-a a situar um pouco mais a sua história no espaço/tempo. Para que se desse conta de que seus filhos têm a idade do professor Elizeu, e que ela e seu marido também fizeram de tudo para que seus filhos e sua filha pudessem alcançar o máximo grau de estudo, conforme era o desejo deles. Pensando em sua trajetória de formação, Valesca ressalta que conseguiu concluir o ensino fundamental depois do casamento. E sente alegria por agora, na terceira idade, ter

aprendido a bordar com muita qualidade, podendo atuar como mestra de bordado. Lamenta que, em 2007, quando atuou como assessora de Técnica de Bordado, ainda estava na fase inicial de seus estudos como bordadeira. Hoje se sente muito feliz por fazer parte do grupo da Associação das Bordadeiras de Ivoti e ressalta a sua competência em compartilhar seus saberes com quem não sabe fazer o tipo de bordado que o grupo faz.

“Na minha experiência como bordadeira-mestra, eu vi como o pouquinho que se sabe pode fazer a diferença para quem não sabe bordar. Aqueles pontos que eu sabia, eu fui ensinando. Na época, eu não sabia nenhum tipo de acabamento... Eu hoje fico com vergonha de ter ensinado uma coisa que a gente nem pratica mais... Eu ensinava fazer o acabamento por trás... Hoje somente fazemos o acabamento pela frente, como a bordadeira Celita nos ensinou nos cursos. Quando eu trabalhei como professora, eu me senti muito orgulhosa e muito realizada. Porém, ensinar foi muito trabalhoso. O grupo era muito grande e eu estava sozinha para ensinar 13, 14 pessoas a fazer os pontos. Da minha maneira, eu acho que eu consegui ensinar.”

Refletindo sobre o processo de pesquisa-formação que experienciou, ressalta que sentiu muito orgulho em poder bordar o Colégio Luzia Silva em que o professor Elizeu Clementino estudou. Segundo ela, de alguma maneira “é uma afetividade que se constrói e também um prazer que se sente de ver o bordado pronto”. Além de bordar o prédio, bordou flores em frente à escola. Na fotografia da escola, não havia flores. As flores bordadas representam seu próprio universo. As flores estão presentes no jardim de sua casa e da maioria das casas de Ivoti e nos canteiros das ruas centrais da cidade. O bordado das flores e da escola simbolizam a aproximação de universos que ocorre no ato de bordar e de pesquisar.

Ao bordar a escola do professor Elizeu Clementino, Valesca não borda a escola como se fosse uma figura qualquer. Ela borda um prédio que faz parte da história de vida e formação de uma pessoa, cujo vínculo com ela própria se constituiu de forma indireta: sua participação no processo de pesquisa-formação desta pesquisa, cuja metodologia também fora adotada pelo pesquisador baiano. Neste caso, o processo de pesquisa-formação gera uma experiência formadora que estabelece a conexão entre a produção técnico-artístico da bordadeira e a produção científica (Tese de Doutorado), produzida na universidade. Constrói-se, dessa forma, a interação dialética entre o saber técnico-artístico popular e o conhecimento acadêmico-científico.



Foto: Marli Brun, 2013, arquivo da autora.

Já concluindo a pesquisa-formação, em junho de 2013, conversei com a bordadeira sobre o processo experienciado. O objetivo de nossa conversa era elaborar, em conjunto, uma frase que expressasse sua experiência. Conforme Valesca, o que iríamos fazer ao elaborar a frase era “concentrar minhas (suas) ideias em poucas palavras”. Ou seja, “concentrar” e “desconcentrar” as ideias fez parte do processo de pesquisa-formação. Nas palavras abaixo, o testemunho do significado de sua participação no processo de pesquisa-formação em que a bordadeira gaúcha bordou uma escola baiana.

“Aprender a bordar deu um novo sentido à minha vida. O aprendizado do bordado me fez ser parte de um grupo de produção de conhecimento. Ao ler a história de vida do professor Elizeu Clementino de Souza e ao bordar a escola em que ele estudou, lembrei da minha escola e do quanto foi difícil para mim não ter a oportunidade de continuar os estudos. Estudei na infância até o 4º ano. Depois de casada, terminei o ensino fundamental. Hoje, com 70 anos, sinto orgulho em ter me tornado bordadeira. No colorido do meu bordado, está o colorido da minha vida.”

A dinâmica desenvolvida por/com Valesca reitera a importância da narrativa auto-biográfica como parte dos processos (auto)formadores. No bordado da escola,

universos se deslocam e se aproximam num compromisso contínuo de bordar a si, enquanto borda-se o mundo.

4.2.3 A Reciclagem da Vida no Bordado

A ideia de possibilitar, neste processo de pesquisa-formação, a aproximação da bordadeira Welida Raddatz Prätzel com o universo da reciclagem está diretamente relacionada com sua trajetória pessoal de transformação de si, seu engajamento na proposta de bordado de flores nativas do Projeto Tecendo Memórias e na Associação das Bordadeiras, com sua relação com o meio ambiente e com o reconhecimento que ela tem entre as bordadeiras como “alguém que lê”.

Welida nasceu dia 08 de fevereiro de 1954, em Linha Cachoeira, interior do município de Palmitos, Santa Catarina. Tem uma filha, residente no estado de Santa Catarina e um filho, residente em Ivoti. Em 2010, veio para Ivoti “passar um tempo na casa de seu filho”. Como sua vinda para Ivoti tinha caráter temporário, deixou praticamente todos os seus pertences sob os cuidados de sua filha. Na “Feira do Mel, Rosca e Nata”, evento anual promovido pela Prefeitura Municipal de Ivoti, teve oportunidade de conhecer o Projeto Tecendo Memórias, para o qual foi convidada a participar. Depois de ter participado de algumas aulas do Projeto Tecendo Memórias, voltou à sua terra natal para visitar a família animada com a experiência de retomar os saberes técnico-artísticos do bordado, que aprendera na infância e no tempo de juventude. No retorno ao grupo em Ivoti, uma surpresa: trouxe consigo um antigo *Wandschoner*, bordado por sua mãe, Maria Raddatz. Trouxe também a certeza de que permaneceria residindo em Ivoti, aperfeiçoando o estudo do bordado e atuando ativamente como integrante da associação das bordadeiras. Além de reformar a peça antiga, corroída, em parte pelo tempo, a bordadeira copiou o risco e fez um novo panô de parede. Essa experiência de reciclagem é parte da práxis educativo-social do Projeto Tecendo Memórias e do Projeto de Conhecimento da Associação de Bordadeiras.

Foto 20, *Wandschoner* bordado por Maria Raddatz (década 40), mãe de Welida Raddatz Prätzel em Palmitos/Santa Catarina



Foto: Marli Brun, 2013, arquivo pessoal

Foto 22: "Projeto de *Wandschoner*", elaborado por Welida Raddatz Prätzel, com base no panô de parede bordado por sua mãe

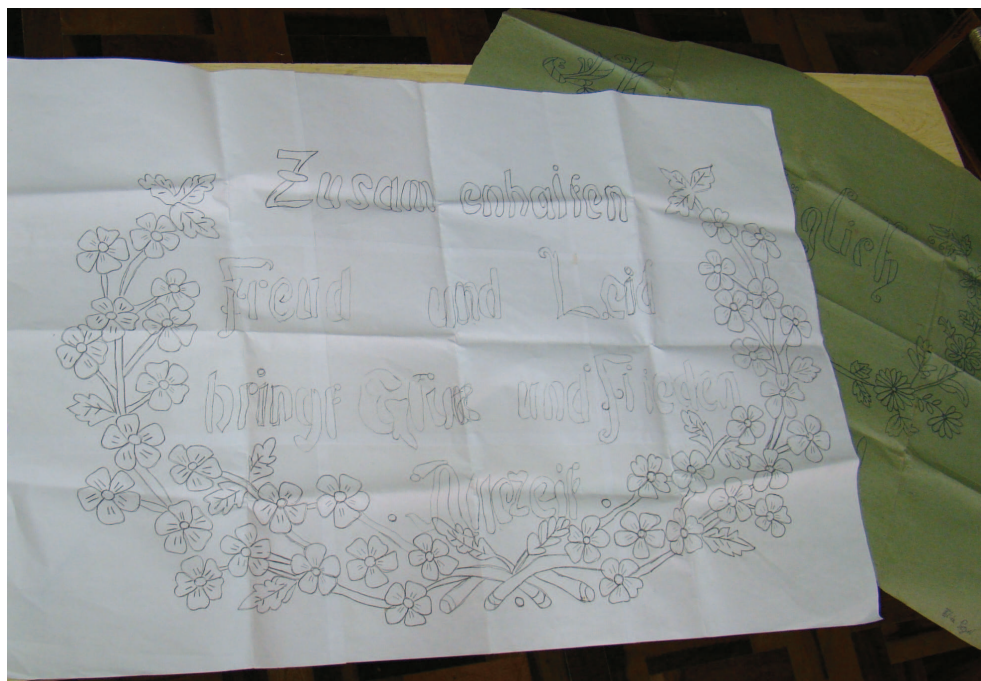


Foto: Dirce Schöninger, 2011, arquivo IEI/ISEI

Foto 23, Panô bordado (*Wandschoner*) por Welida Raddatz Prätzel em Ivoti/RS, 2012



Risco recriado a partir do panô de parede bordado pela mãe da autora em Palmitos/SC

Foto: Marli Brun, 2013, arquivo pessoal

Para este processo de reconstrução do *projeto de conhecimento* da Associação de Bordadeiras, construí, em conjunto com a bordadeira, um caminho de aproximação entre o seu *projeto de conhecimento* e o da Associação de Bordadeiras com o *projeto de conhecimento* da Associação de Recicladores do município de Dois Irmãos. Como elementos mediadores dessa aproximação, sugeri à bordadeira que bordasse a capa (desenhada por Gustavo Sossmeier Arnhold) do livro “Vivendo e Reciclando: Associação dos Recicladores de Dois Irmãos ajudando a preservar a natureza”, escrito por Telmo Adams; e que fizesse a leitura do próprio livro, relacionando a trajetória das bordadeiras com a trajetória dos recicladores, na preservação ambiental. O livro é parte do processo inicial de diálogo do autor com pessoas que trabalham na Associação dos Recicladores, servindo de subsídio na elaboração da pesquisa sobre as mediações pedagógicas experienciadas por empreendimentos de trabalho associado (ADAMS, 2007). Considerando que o livro é escrito numa linguagem acessível aos próprios recicladores, a leitura também é acessível à bordadeira.

Ao ler o livro, Welida constatou que as pessoas que trabalham na Associação dos Recicladores de Dois Irmãos/RS são pessoas que lutam unidas para terem uma vida melhor. A maioria, antes de trabalhar na Associação, residia em município do interior do Estado e veio para a região em busca de melhores condições de trabalho. Os depoimentos contidos no livro trazem a informação de que a maioria dos

recicladores tiveram que começar a trabalhar muito jovens e não conseguiram dar continuidade aos estudos. A Associação dos Recicladores representava uma possibilidade de trabalho num espaço de produção e gestão coletiva do empreendimento. Inúmeras foram as dificuldades enfrentadas nos dez anos de trabalho, período a que se refere o livro. Entre elas, construir um empreendimento economicamente e ecologicamente sustentável, garantir a remuneração digna aos associados e assegurar a gestão participativa e igualitária. Pensar as diferentes dimensões da gestão do empreendimento é um desafio para os homens e mulheres que ali trabalham. Ao fazer a visita à Associação dos Recicladores, Welida ficou impressionada com o trabalho ali desenvolvido:

“Quando visitei a Associação, fiquei impressionada por que não imaginava que aqui na cidade existiam pessoas que se dispõem a separar o lixo para preservar a natureza. Elas fazem um trabalho sujo e pesado. Eu também nunca pensei que iria bordar o lixo. Depois de separado, o lixo não é mais lixo.

Visitar o local de trabalho de quem recicla, gerou um processo de ressignificação do valor de certas profissões que envolvem o trabalho “sujo”. De certo modo, ressignificou o próprio trabalho que ela fazia na roça. A agricultora cresceu sentido vergonha de receber uma visita quando estava com as roupas “sujas”. Seguindo os passos de sua família, a narradora trabalhou praticamente toda a sua vida na agricultura. Lembra que conheceu a problemática do lixo na década de 80 quando as pessoas começaram a usar os agrotóxicos na lavoura.

Vir para Ivoti fez parte de seu movimento de reorganização de seu projeto de vida, após 37 anos de casamento. Como seu filho morava nesta localidade, decidiu ficar algum tempo em sua residência. O encontro com o universo do bordado foi, de certa forma, casual. Ao visitar a seção de artesanato na Feira do Mel, Rosca e Nata, Welida revelou seu interesse por essa modalidade de trabalho. Como o Instituto de Educação Ivoti, mantinha um espaço de exposição e comercialização de bordados produzidos pelas participantes do projeto social Tecendo Memórias, teve oportunidade de conhecer o trabalho, sendo convidada a participar do projeto. Desta maneira, começou a inserir-se na proposta, participando dos cursos de capacitação, reuniões da Associação, participação em feiras e seminários, entre outros. A troca de saberes, a amizade e solidariedade mútua contribuíram para que a bordadeira se sentisse integrada comunitariamente. Welida aprendeu a bordar com sua irmã e com a mãe de seu professor. Sua mãe sabia bordar, mas parou por causa do trabalho na

roça. Depois dos primeiros anos de casamento, deixou de lado a prática do bordado. A narradora também, devido aos problemas enfrentados no cotidiano, se obrigou a assumir sozinha a liderança no trabalho da lavoura. Para ela, não restara nem tempo nem coragem para ampliar e qualificar sua participação social.

No processo de pesquisa-formação, a bordadeira aproximou o universo de quem borda do universo de quem recicla resíduos. O bordado, a leitura do livro “Vivendo e Reciclando” e a visita à Associação de Recicladores de Dois Irmãos amplia a consciência da inter-relação de projetos de conhecimento na preservação ambiental com o resgate do patrimônio cultural do *Wandschoner*. Na imagem bordada, o ato de bordar e de reciclar compõe o processo educativo-social. Para Welida, preservar a natureza “é uma das coisas mais importantes que uma pessoa pode fazer na vida”. Bordar os resíduos, assim como separá-los, é um processo trabalhoso e gratificante.

“Eu bordei o desenho que está na capa do livro que fala sobre o trabalho de reciclagem. Como o desenho dos diferentes tipos de objetos são muitos pequenos, usei no bordado todas as sobras de linha que eu tinha em casa. Acrescentei algumas flores no desenho do trabalho reciclagem. São as flores do *Wandschoner* de minha mãe e as flores e plantas que eu gosto tanto de cultivar e que penso que todas as pessoas devem cultivar. Para fazer o desenho e bordar tudo, demorei em torno de 1.120 minutos.”

Foto 24, Panô (*Wandschoner*) “Vivendo e Reciclando”, bordado por Welida Raddatz Prätzel em Ivoti/RS, 2013 - Desenho: Gustavo Sossmeier Arnhold



Foto: Marli Brun, 2013, arquivo pessoal

O processo de pesquisa-formação colabora na compreensão de que o fazer artesanal não se restringe à produção das peças bordadas, mas está associado à produção da vida em sua integralidade. O que a bordadeira faz por si mesma é parte do *projeto de conhecimento* da Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias e vice-versa. O olhar singular-plural, mediado pelo fazer artesanal de um grupo, favorece a valorização da individualidade e da coletividade. Na apresentação do livro *Vivendo e Reciclando*, Nilton Bueno Fischer deixou um desafio a todos os leitores: “que nos tornemos recicladores de nós mesmos em todos os ambientes em que vivemos e atuamos”. A bordadeira, ao restaurar o *Wandschoner* bordado por sua mãe, insere no seu *projeto de conhecimento* a salvaguarda do patrimônio cultural brasileiro como instrumento de construção da sustentabilidade, solidariedade e cidadania emancipadora.

4.3 LINHAS BORDADAS NO PROJETO DE CONHECIMENTO DA ASSOCIAÇÃO DAS BORDADEIRAS

O processo de construção do Projeto de Conhecimento da Associação de Bordadeiras Tecendo Memórias está relacionado com a reconstrução da práxis educativo-social do Instituto de Educação Ivoti e Instituto Superior de Educação Ivoti, especificamente do Projeto Tecendo Memórias. Por isso, a ênfase da coordenadora da Associação das Bordadeiras está vinculada à experiência de formação educativo-social no projeto. As narrativas transcritas revelam que o bordado, ainda que velado pelos hábitos culturais do universo privado da casa, fazia parte da formação técnico-artística da mulher teuto-brasileira. Com o advento do processo de industrialização, a prática do bordado “ponto livre” foi gradativamente abandonada tanto nas escolas quanto no cotidiano das famílias.

O IEI/ISEI reconhece o conhecimento técnico-artístico popular das bordadeiras ao contratá-las para atuar como monitoras de bordado no Tecendo Memórias. Durante o período de desenvolvimento do projeto, as bordadeiras, em parceria com a equipe pedagógica do IEI/ISEI, se apoiam mutuamente no planejamento e desenvolvimento das aulas por elas ministradas, colaborando para o êxito da disciplina de Técnica do Bordado e do Projeto Tecendo Memórias. Ou seja, as bordadeiras além de ter um saber técnico-artístico popular, possuem um conhecimento pedagógico popular que, mediados pelo *projeto de conhecimento* institucional, corroboram o *projeto de conhecimento* pessoal. Uma das questões que permanece para reflexão é como as instituições de ensino, que possuem curso de formação de professores podem contribuir no reconhecimento e na certificação da formação das bordadeiras-mestras, considerando que a maioria delas sequer possuem o ensino fundamental completo. A “lei do notório saber” pode contemplar este reconhecimento?

O processo de pesquisa-formação constitui-se em um ato educativo que colabora para que as bordadeiras ampliem as áreas de interesse e de formação, tanto no conhecimento técnico-artístico quanto no conhecimento acadêmico-científico e pedagógico. A definição do *projeto de conhecimento* pessoal e institucional favorece a realização de parcerias, aprimorando a participação de cada autor na realização dos próprios projetos e na realização de ações conjuntas, visando atingir objetivos comuns.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução do conceito *projeto de conhecimento*, como uma categoria metodológica de reconstrução da práxis educativo-social da escola, tem como base de reflexão o projeto social Tecendo Memórias, criado e desenvolvido pelo Instituto de Educação Ivoti e Instituto Superior de Educação Ivoti. No horizonte maior desta pesquisa está o desejo de ampliar a reflexão teórico-metodológica sobre a responsabilidade social das instituições de ensino na produção da existência do ser humano como ser social. A escola, ao desempenhar sua função como instituição de formação humana, contribui na apropriação, reelaboração, produção, preservação e gestão do conhecimento, tornando-se co-autora na produção, difusão do conhecimento acadêmico-científico. O movimento permanente de avaliação do *projeto de conhecimento* institucional, numa interlocução com os projetos de conhecimento singular-plural da comunidade, pode contribuir no fortalecimento de valores que promovem a dignidade humana.

Na reconstrução da trajetória de conhecimento e de formação de quem pesquisa, da escola e de bordadeiras, tomei como referência o conceito de *projeto de conhecimento*, elaborado por Marie-Christine Josso, em seus estudos nos seminários de pesquisa-formação. Os projetos de conhecimento são construídos a partir de um interesse de conhecimento e de formação, contribuindo para que pessoas e instituições – formalmente ou informalmente constituídas - tenham maior consciência de como se dá a interligação dos projetos de conhecimento na práxis social - na autoria de si e na autoria institucional.

A percepção de que os processos de formação humana estão diretamente implicados na consciência que o ser humano tem do seu *projeto de conhecimento*, me leva a concluir que a principal contribuição social da escola, como instituição formadora, é possibilitar que os alunos e as alunas construam, na práxis educativo-social, a consciência do seu *projeto de conhecimento* como pessoa. Para isso, é imprescindível que também a escola tenha, através de seus colaboradores, consciência de qual é seu *projeto de conhecimento* e de como é construído e reconstruído na sua práxis educativo-social.

Considerando o caráter introdutório da utilização do conceito de *projeto de conhecimento*, utilizo-o como parte do processo de reconstrução da práxis educativo-social da escola. Ao sistematizar, neste espaço de considerações finais, o

percurso feito na trajetória de reconstrução da práxis social da escola, tenho no Projeto Tecendo Memórias meu universo de pesquisa. A categoria gênero é definidora do percurso metodológico do estudo teórico, técnico-artístico e acadêmico-científico aqui desenvolvido.

O primeiro capítulo deste trabalho, demarca, politicamente, o campo de autonomização e de responsabilização de quem pesquisa no direcionamento da abordagem teórico-metodológica de análise da práxis educativo-social da escola. Fazendo uso da metodologia de pesquisa-formação, experiencio, na perspectiva de gênero, a construção/desconstrução do *projeto de conhecimento* do/a pesquisador/ade quem pesquisa.

Ao reconstruir a trajetória de vida, percebo que a perspectiva e a dimensão de análise e interpretação me aproximou de vivências que desvelam a concepção de que a prática do bordado está associado à inferiorização ôntica da mulher. Ao retomar o meu tempo de juventude - período no qual se desenrola a experiência fundadora desta concepção – percebo que a leitura do livro “De Mariazinha à Maria” de Marta Suplicy, feita naquela época, desencadeou dois processos: a) serviu de impulso na construção de minha autonomia (gestão do meu *projeto de conhecimento*, de exercício da cidadania,); b) relacionou os saberes artesanais, entre eles, o bordado à subalternidade da mulher na sociedade. No livro, o bordar está diretamente associado à condição de submissão da mulher ao universo privado. A compreensão de que o bordado está relacionado à condição de submissão da mulher, levou-me a buscar subsídios para ressignificá-lo. Entre outros, meu ponto de partida é a práxis do projeto social Tecendo Memórias (IEI/ISEI) e os estudos realizados nos projetos de pesquisa - coordenados por Eggert - do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS (Linha de pesquisa: Educação, Desenvolvimento e Tecnologia). Hoje posso dizer que os projetos de pesquisa em que participo aproximam a academia e o mundo artesanal, fazendo com que se perceba cada vez mais o entrelaçamento entre a invisibilidade do trabalho artesanal, da produção e gestão do conhecimento no ateliê de tecelagem, na associação de bordadeiras, na escola e nos processos (auto)formadores.

Assim em meu *projeto de conhecimento*, realizo a desconstrução histórico-cultural do bordado como um saber inferiorizado (tipicamente feminino, “coisa de mulher”) e a sua reconstrução como memória histórico-afetiva teuto-brasileira; técnica e tecnologia, produto e produtor da existência humana; como patrimônio

cultural imaterial brasileiro (ofício de bordar panôs de parede), como saberes técnico-artístico populares e como arte popular (*Wandschoner* - autenticidade identitária, originalidade, criatividade artística); como trabalho, cultura e educação. Permeia também o processo reconstutivo, a reflexão sobre a relação público-privada na produção artesanal e nos processos educativos do fazer artesanal.

A constatação de que a atividade de bordar é considerada uma extensão do serviço/trabalho doméstico, produziu a necessidade de buscar subsídios teórico-metodológicos que pudessem auxiliar na desconstrução do conceito de bordado como atividade doméstica e, inclusive, considerado de lazer e de descanso. O que faz com que as atividades artesanais sejam reconhecidas como extensão das atividades domésticas da mulher e não como trabalho? Se não é trabalho, não é cultura e não é educação.

O caminho de desconstrução e reconstrução desta problemática passou pelo estudo da relação entre diferentes categorias e seus diversos conceitos: educação, trabalho, cultura, arte, natureza, técnica, tecnologia, autonomia, cidadania, entre outros. A desconstrução interligada das concepções de diferentes fontes teóricas, juntamente com as reflexões produzidas nas narrativas, constrói a concepção do bordado ou da ação de bordar como trabalho, arte, técnica, educação, cultura e expressão da existência humana. O estudo demonstra que, se for mantida a dicotomia natureza-cultura - que atribui ao homem a condição de ser-cultural e à mulher a condição de natureza - nega-se às mulheres bordadeiras a possibilidade ético-política de serem autoras do próprio *projeto de conhecimento*. O reconhecimento de quem borda como "ser cultural" é condição *sine qua non* de reconhecimento do bordado como trabalho, educação e cultura. A inserção do bordado como parte da práxis educativa da escola prescinde da contínua desconstrução de valores androcêntricos que perfazem trajetória histórico-cultural de homens e mulheres.

Ao demarcar teórico-metodologicamente a trajetória de quem pesquisa e de reconstruir os conceitos que dão sustentabilidade ao ato de bordar como trabalho, educação e cultura, reconstruo a trajetória da instituição de ensino mapeando a incorporação do bordado como parte da sua práxis educativa na perspectiva de gênero. Entendo que o modo de fazer a reconstrução do *projeto de conhecimento* da instituição de ensino tem como variáveis a temática orientadora da práxis a ser

reconstituída, as posições e concepções de quem desenvolve a análise reconstrutiva e a intencionalidade dos processos reconstrutivos.

Numa sociedade democrática onde os princípios e normas constitucionais são os referenciais primeiros que definem o modo de produção e gestão do conhecimento, o impacto institucional do processo reconstrutivo da práxis está diretamente relacionado à participação do conjunto da comunidade escolar no direcionamento político e pedagógico do *projeto de conhecimento* educativo-social da escola. Quando a escola trabalha com um conceito democrático de *projeto de conhecimento*, dá oportunidade e responsabiliza, de diferentes formas, o conjunto da comunidade escolar na gestão do conhecimento institucional. Desta forma, potencializa cada pessoa, a partir do seu cargo e de sua função, responsabilizando-a comunitariamente e, ao mesmo tempo, impulsionando seu processo de autonomização nas relações institucionais.

A participação em processos democráticos de elaboração do *projeto de conhecimento* pessoal e institucional favorece a reflexão sobre as dialéticas que compõem o percurso pessoal e institucional. O caráter das vivências e experiências é definido a partir do posicionamento pessoal e institucional de seus protagonistas, sendo marcado pela autonomização, subordinação, dependência e responsabilização, entre outras.

A comunidade escolar se apropria da ciência, colocando-a a serviço da produção e gestão do conhecimento na escola. A realização de um seminário de construção do *projeto de conhecimento* institucional pressupõe a realização de pesquisa-formação sobre a trajetória da instituição porque na medida que a pessoa pesquisa, também vai reelaborando seu próprio *projeto de conhecimento*. Na construção do *projeto de conhecimento* pessoal (que se dá ao longa da vida), sempre que faz a análise retrospectiva e prospectiva, a pessoa pode valer-se de suas próprias narrativas (orais, escritas), fotografias, documentos e reflexões compartilhadas em diferentes espaços e tempos. No caso da instituição, espaço no qual as pessoas permanecem por um determinado tempo de sua vida, o processo reconstrutivo ultrapassa as fronteiras dos projetos de conhecimentos pessoais. Além do estudo de documentos, narrativas, fotografia, a investigação pressupõe a busca de informação, inclusive, com pessoas que participaram da trajetória institucional e que já não fazem mais parte ou estão distantes da comunidade escolar.

O projeto “auto-orientado” de uma instituição, constituída a partir de princípios democráticos é movida por uma intencionalidade construída coletivamente e prescinde da participação efetiva da comunidade escolar no processo construtivo e reconstrutivo da práxis educativo-social. Nesta perspectiva, o conceito de *projeto de conhecimento* define-se, concomitantemente, como categoria de reconstrução da práxis social da escola e como categoria de pesquisa-formação institucional. E, como categoria de pesquisa-formação institucional, está diretamente implicada à gestão do conhecimento na escola.

O processo realizado aqui nesta pesquisa pode servir de subsidio na reelaboração do projeto de conhecimento auto-orientado da instituição, na medida em que as pessoas, que nela atuam direta e indiretamente, estejam participem diretamente na sua gestão. O processo de pesquisa-formação institucional, quando desenvolvido em parceria com instituição externa, pressupõe a compreensão recíproca dos projetos de conhecimento institucionais, assegurando, assim, a autonomia das pessoas e instituições quando constroem seus projetos auto-orientados.

Ao reconstruir aspectos do *projeto de conhecimento* da bordadeira, mestra das mestras, contribuo ativamente na visibilização: a) da sua história de vida e formação, como delineadora de seu *projeto de conhecimento*; b) do ofício de bordar *Wandschoner*, como parte do patrimônio cultural imaterial brasileiro; c) dos saberes técnico-artístico-pedagógicos da bordadeira, como saberes culturais relevantes na composição de planos de cursos curriculares e extracurriculares; d) do bordado de si, mediado pela leitura de sua trajetória de vida e formação, como potencial de reconstrução de si e da escola na arte de bordar. Sua participação no processo de pesquisa-formação, mediado pela narrativa de sua história de vida e formação, impacta seu modo de compreender sua própria trajetória. Este impacto se torna visível nas frases, imagens, cores, pontos e traçados do seu bordado.

A história de vida e formação de Celita Holler revela que o bordado era algo periférico em sua formação na infância, adquirindo relevância institucional na escola ginásial. O aperfeiçoamento do conhecimento técnico-artístico na escola ampliou a qualidade do seu fazer artesanal aprendido em sua casa. Ao ser excluída da escola, a bordadeira encontra no bordado o elemento que dá visibilidade à sua formação adicional, tornando-se o fio estruturador de seu *projeto de conhecimento*. Para a mulher, na época, o voltar para casa representava o retorno à condição social

vigente - que fazia com que o seu *projeto de conhecimento* estivesse restrito ao universo da casa, dos filhos e do marido. O seu bordado, com uma qualidade técnico-artística-artesanal diferenciada no contexto em que residia, contribuiu para seu processo de autonomização/responsabilização sócio-familiar. A bordadeira teve participação ativa nas mudanças advindas dos processos de industrialização. Primeiro adquiriu uma máquina de bordar a pedal. Em seguida, uma elétrica e posteriormente, direcionou os negócios familiares, com sua contribuição para a abertura de um ateliê de calçados com várias máquinas e equipamentos. Depois de alguns anos trabalhando como costureira de calçado, retorna ao universo da casa e recomeça o trabalho de produção artesanal de bordado - tanto na confecção de peças, quanto ensinando mulheres interessadas em aprender. Posteriormente, atuou como bordadeira-mestra em Técnica do Bordado no Projeto Tecendo Memórias.

No processo de pesquisa-formação a bordadeira-mestra apresentou, em sua narrativa, o trabalho como bordadeira artesanal e o trabalho como bordadeira-educadora. Em casa a bordadeira comercializa as peças numa relação direta com quem as encomenda. E em feiras, a produção e a comercialização é mediada pelo grupo da Associação das Bordadeiras. A bordadeira, ao apropriar-se do conhecimento técnico-artístico e relacioná-los com as mudanças do contexto em que vive, estabelece “subjetivamente as conexões lógicas existentes entre os corpos e os fatos da realidade” transferindo-as, “por invenção e construção, para outros corpos, as máquinas”, como salienta Álvaro Vieira Pinto (2005, p. 136).

Ao narrar sua prática docente, a bordadeira apresenta, do seu modo, os referenciais educativos que permeiam sua práxis como participante do Projeto Tecendo Memórias e como monitora de Técnica de Bordado. Ao acolher a bordadeira, com seu conhecimento técnico-artístico e pedagógico, a escola (instituição desenvolvedora do projeto Tecendo Memórias) assume, explicitamente, a responsabilidade de construir a reflexão sobre os diferentes processos envolvidos na práxis educativo-social. Quanto mais a comunidade escolar tiver consciência de como os projetos de conhecimento se interligam na práxis educativa, mais possibilidade terá de aproximar, teórico-metodologicamente, os saberes técnicos, artísticos e pedagógicos das bordadeiras com os saberes científico-acadêmicos formalmente instituídos, normatizados e regulamentados na e pela escola.

A reconstrução que faço do *projeto de conhecimento* da Associação de Bordadeiras Tecendo Memórias, sistematizada no capítulo quatro, dá visibilidade ao caráter retrospectivo e prospectivo na elaboração do *projeto de conhecimento* de cada uma das bordadeiras do grupo. A narrativa (auto)biográfica, com base na história de vida e formação, possibilita uma reconstrução de caráter singular-plural do *projeto de conhecimento* pessoal e coletivo. Diversos aspectos perfazem os processos reconstitutivos do *projeto de conhecimento* da Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias, dentre os quais, destaco: a) a interdependência entre passado, presente e futuro no processo de elaboração e gestão do *projeto de conhecimento*; b) a narração, leitura, reflexão e transcrição associada à reflexão de saberes socioculturais formalizados; c) a reconstrução da história de vida e formação vinculada a estudos temáticos que compõem a práxis social; d) o bordado como tecnologia pedagógica de interligação de projetos de conhecimento.

Na dinâmica de pesquisa-formação, envolvendo a coordenadora da Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias, tem-se a reconstrução singular-plural do seu *projeto de conhecimento* e do *projeto de conhecimento* do grupo. A retomada do bordado no projeto Tecendo Memórias lhe possibilitou o redimensionamento de seu *projeto de conhecimento* pessoal e profissional. Após a aposentadoria como professora, ela passa a ser uma liderança comunitária atuante na salvaguarda cultural do *Wandschoner*. A bordadeira reconhece no Projeto Tecendo Memórias, o referencial educativo-social que possibilita sua formação como bordadeira; e a formação do grupo, como empreendimento de produção e gestão coletiva do conhecimento das bordadeiras.

Compreendo a permanência da Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias na condição de grupo informal como um modo de manter viva a tradição das “Rodas de Bordado”. A tecnologia social das “Rodas de Bordado”, associada à perspectiva da Economia Solidária, constitui-se numa modalidade de organização sócio-comunitária que responde à necessidade social de realizar, comunitariamente, a salvaguarda cultural do *Wandschoner*.

A interlocução de bordadeiras com textos e contextos revela as potencialidades, limites e desafios dos processos de democratização do conhecimento. A dinâmica realizada pelas bordadeiras, envolvendo a leitura de textos produzidos no universo acadêmico, aponta para a necessidade de se ampliar a construção de novos “traçados” que aproximem o saber científico e o saber

popular. Nas pesquisas em Educação, é relativamente comum a academia se aproximar do universo popular. Construir a interlocução, na perspectiva dialética, é um desafio para as instituições de ensino e pesquisa. Se a academia constrói caminhos de complexificação do conhecimento, cabe também a academia fazer o caminho reverso: descompactar os resultados e divulgar os métodos de compactação/construção dos saberes científicos. A ruptura com processos dicotômicos, presente nas pesquisas acadêmicas, fortalecem a difusão e popularização do conhecimento científico. Estabelecer relação entre o saber popular e o saber científico, presentes no ofício de bordar panô de parede (*Wandschoner*), fazem parte do patrimônio cultural brasileiro como práxis pedagógica educativo-social da escola.

No processo de pesquisa-formação, ao fazer o exercício de bordar aspectos do meu *projeto de conhecimento*, percebi a importância do bordado no redimensionamento de sentimentos, no modo de encarar experiências vividas no passado, no intuito de ressignificá-las. A opção pela pesquisa-formação pressupõe uma decisão política de exposição pessoal considerando que quando uma pessoa narra a sua história de vida, adentra em diferentes temas, inclusive nos considerados tabus na sua trajetória de vida e formação. Acredito, no entanto, que a elaboração de projetos de conhecimento constitui-se num modo de romper com uma concepção de mundo que conduz as dores não ditas, malditas, não pronunciadas que emperram o processo de autonomização para os porões, baús e travesseiros. O bordado de temas carregados de preconceitos dá visibilidade à inferiorização ôntica da mulher e contribui para o redimensionamento da visão de mundo que a envolve. O bordado de vivências e experiências ressignifica o *projeto de conhecimento* singular-plural de quem pesquisa.

O conceito de *projeto de conhecimento* constitui-se como práxis de reconstrução da educação como direito social. Em específico, a reconstrução da práxis educativo-social do Projeto Tecendo Memórias, mostra que muitas pessoas chegam à fase adulta com pouca consciência do seu *projeto de conhecimento* singular-plural e isto é sinal de que a escola, a universidade e demais instituições formadoras, legalmente instituídas para assegurar o direito social, não também tem pouca “consciência” do seu projeto de conhecimento institucional e de sua função educativa-social. Nesta perspectiva, entendo que a função social da escola é

possibilitar que a criança, desde a primeira infância, construa gradativamente a consciência de que ela tem um *projeto de conhecimento* e que esse projeto é construído e reconstruído cotidianamente na práxis social. Quando essa construção não acontece no período que a pessoa está na escola, possivelmente dependerá de cursos pontuais para construir/visibilizar seu *projeto de conhecimento*. O aporte teórico-metodológico das Ciências da Educação e o saber técnico-artístico popular são referenciais imprescindíveis para a elaboração de projetos de conhecimento, pessoais e institucionais. Na delicadeza e rigurosidade dos pontos bordados em casa, na escola, na associação de bordadeiras e na academia há um mundo de encantos mobilizado pela convicção de que a beleza da vida está nas mãos de quem borda coletivamente sua (nossa) própria história.

REFERÊNCIAS

ABREU, Elizete Santos. Histórias de Vida como processo de formação de Mulheres Negras Professoras. In: Edla Eggert; Márcia Alves da Silva (Org.). **A Tecelagem como Metáfora das Pedagogias Docentes**. 1ª ed. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2009, p. 121-141.

ADAMS, Telmo. **Educação e Economia (Popular) Solidária: Mediações Pedagógicas do Trabalho Associado na Associação de Recicladores de Dois Irmãos, 1994-2006**. Tese (doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Educação, 2007.

ANNA (depoimento). In: GOMES, Derti. **Seminário Evangélico de Formação de Professores: origem e trajetória da instituição e perfil dos egressos**. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2005b. p. 44.

ARMANI, Domingos. **O desenvolvimento institucional como condição de sustentabilidade das ONGS no Brasil**. 2003, 11. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/aids_sustentabilidade.pdf> Acesso em: 08 jun. de 2013.

BARTRA, Eli (org.) **Creatividad invisible: mujeres y arte popular em América Latina y Caribe**. Xochimilco: Universidade Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 2004.

BARTRA, Eli. **Mosaico de creatividades: experiencias de arte popular**. Casa Abierta al tiempo. Universidad Autónoma Metropolitana. México. 2013. p. 155-190.

BRASIL. **Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916**. Institui o Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071impressao.htm>. Acesso em: 10 ago. 2012.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10406.htm>. Acesso em 08 de junho de 2013.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 08 de junho de 2013.

BRASIL. **Decreto nº. 3.551, de 04 de agosto de 2000**. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3551.htm>. Acesso em: 08 de junho de 2013.

BRASIL. **Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e adultos – PROEJA. Brasília, 2006.

_____. **Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946**. Institui a Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

_____. **Lei 11.340 de 07 de agosto de 2006**. Institui a Lei Maria da Penha. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm>. Acesso em: 03 jun. 2012.

_____. **PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO / ENSINO MÉDIO – Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio: Documento Base**. Brasília, 2007.

BRANDÃO, Carlos R. Pesquisar-Participar. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 7-14.

BRUN, Marli; EGGERT, Edla. O bordado de *Wandschoner* em Ivoti. In: EGGERT, Edla (Org.). **Processos educativos no fazer artesanal de mulheres do Rio Grande do Sul**. 1 ed. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.p. 25-40.

_____. Os *Wandschoner* sob a análise dos estudos de gênero: um patrimônio a ser salvaguardado. In: FERNANDES, Evandro; NEUMANN, Rosane Márcia; WEBER, Roswithia (Org.). **Imigração: diálogos e novas abordagens**. São Leopoldo: Oikos, 2012. p. 127-138

BRUN, Marli. **Histórias de vida de mulheres: vivência poimênica no processo de individualização social**. São Leopoldo : Escola Superior de Teologia, 2003.

_____. **Implementação do Projeto Social Tecendo Memórias e sua contribuição para o Desenvolvimento Local em Ivoti/RS** (Monografia). Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/16633>> Acesso 01 jun. 2013.

BRUN, Marli. **Projeto Tecendo Memórias: preservação cultural do *Wandschoner***. (catálogo de divulgação) Ivoti: IEI/ISEI, 2012. s/p

BUENO, Ricardo Rodolfo. **Mãos, Meninas, Mulheres: A Cultura como Ferramenta de Inclusão Social**. - Porto Alegre : editora Quattro Projetos, 2011.

CARRION, Rosinha da Silva Machado; VALENTIM, Igor Vinícius Lima; HELLWIG, Beatriz Centenaro. A residência solidária na Escola de Administração da UFRGS. In: CARRION, Rosinha da Silva Machado; VALENTIM, Igor Vinícius Lima; HELLWIG, Beatriz Centenaro (Org.). **Residência Solidária – UFRGS: vivência de universitários com o desenvolvimento de uma tecnologia social**. Porto Alegre :

Editora da UFRGS, 2006. p. 38-50.

CARVALHO, Marília Gomes de; FEITOSA, Samara; ARAÚJO, Sandro Marcos Castro de. **Tecnologias**. Disponível em <http://www.softsystemitead.com.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=21:significados-sobre-a-tecnologia&id=2:bi&Itemid=291> Acesso em 07 de junho de 2013.

Colasanti, Marina. **Moça tecelã**. Disponível em: <<http://www.beatrix.pro.br/index.php/a-moca-tecela-marina-colasanti/>>. Acesso em: 08 jun. 2013.

COSTA, Achyles Barcelos da; FROEHLICH, Cristiane. **Trajatória empresarial em "cluster" calçadista brasileiro: o caso da Paquetá Calçados**. Ensaios FEE, Vol. 29, Nº 2 (2008).

COSTA, Suely Gomes. Proteção social, maternidade transferida e lutas pela saúde reprodutiva. **Rev. Estud. Fem.** [online]. 2002, vol.10, n.2, pp. 301-323.

DAGNINO, Renato. A tecnologia social e seus desafios. In: **Tecnologia social : ferramenta para construir outra sociedade** / Renato Dagnino , (org.). -- 2. ed. rev. e ampl. -- Campinas, SP : Komedi, 2010. p. 54-71 <http://www.rts.org.br/bibliotecarts/publicacoes/miolo_tecnologia_social.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2013.

DAGNINO, R.; BRANDÃO, F. C.; NOVAES, H.T. Sobre o marco analítico conceitual da tecnologia social. In: LASSANCE JR., A. et al. **Tecnologia Social – Uma estratégia para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.

DEIFELT, Wanda. **Mulheres Pregadoras**: Uma tradição da igreja. *Theophilos* : Canoas – vol. 1, n.2 – 2º semestre p. 353-372, 2001.

DEIFELT, Wanda. **Os primeiros passos de uma hermenêutica feminista**: a Bíblia das mulheres, editada por Elisabeth Cady Stanton. In: Estudos teológicos. São Leopoldo: Sinodal, ano 32, n. 1, 1992.

_____. Pulando do Telhado. p. 237-240. In: MUSSKOPF, Egon Hilário. *Construindo*. Novo Hamburgo: Echo, 1999.

_____. Temas e metodologias da teologia feminista. In: SOTER (org.). **Gênero e teologia**. São Paulo: Loyola, 2003. p.171-186.

_____. The relevance of the doctrine of justificacion. In: **Justification in the world's context**. Lutheran World Federation, p. 37-38, 2000.

DEMOCRACIA SOCIALISTA. Os fundamentos da luta pela libertação das mulheres. In.: **Marxismo e Feminismo**. Cadernos da Democracia Socialista, volume VIII. São Paulo: Editora Aparte, 1989. p. 21-32.

DILLY, Gabriela; KORNDÖRFER, Ana Paula. "Ipoti-catu" - Flor Bonita. In: KREUTZ, Amadeu Roque (Org.). **BOM JARDIM-IVOTI no palco da história**. Novo Hamburgo : FEEVALE, 2013. p. 31-35.

EGGERT, Edla. A desconstrução de frivolidades na educação das mulheres como base em excertos de Nísia Floresta. In: **Cadernos de História da Educação** – v. 11, n, 2 – jul./dez.2012. p. 433-447.

_____. A pesquisa como pronúncia do mundo através da produção do conhecimento feminista. In: EGGERT, Edla; SOBOTKA, Emil A.; STRECK, Danilo R (Org.). **Dizer a sua palavra: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público**. Pelotas: Seiva, v. 1, p. 31-40, 2005.

_____. **Educação popular e teologia das margens**. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2003. - (Série Teses e Dissertações – v.21) 196 p.

_____. **Gênero, feminismo e cultura popular** ST 56. Disponível : <www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/E/Edla_Eggert_56.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2008

_____. Rancho a caminho da Roça: um jeito de fazer Igreja, Teologia e Educação Popular. In: **Protestantismo em Revista**, ano 03, n. 03, set.-dez. 2004. Disponível em <<http://www3.est.edu.br/nepp/revista/005/05edla.htm>> Acesso em: 08 jun. 2013.

EGGERT, EDLA [et al]. A produção da tecelagem num atelier de Alvorada, RS: A trama de pesquisar um tema invisível. In: EGGERT, Edla (Org.). **Processos educativos no fazer artesanal de mulheres do Rio Grande do Sul**. 1 ed. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 77-96.

EGGERT, Edla. Rancho a caminho da Roça: um jeito de fazer Igreja, Teologia e Educação Popular. **Protestantismo em Revista**, ano 03, n. 03, set.-dez. 2004. Disponível em: <<http://www3.est.edu.br/nepp/revista/005/05edla.htm>> Acesso em: 13 abr. 2013.

_____. Reconstruindo conceitos na pedagogia: da não-cidadania para a aprendizagem da cidadã de hoje. In: **Dizer a sua palavra: educação cidadã**, STRECK, Danilo R.; EGGERT, Edla; SOBOTKA, A. Emil (Org). Pelotas: 2005. p. 115-140.

_____. Recortar, costurar, colar e narrar: a produção do conhecimento no contexto de formadoras de Promotoras Legais Populares. **Revista Ártemis**: Vol. 9, Dez 2008, p. 48-59. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/download/11810/6865>> Acesso em: 08 jun. 2013.

_____. Supremacia da masculinidade: questões iniciais para um debate sobre violência contra mulheres e educação. **Cadernos de Educação** (UFPel), v. 15, p. 223-232, 2006.

EGGERT, Edla ; Silva, Marcia ; O `dentro e o `fora do trabalho feminino: entre os papéis de mãe, esposa e trabalhadora. **Educação UNISINOS**, v. 14, p. 59-65, 2010.

EGGERT, Edla. Trabalho manual e debate temático: tramando conhecimentos na simultaneidade. p. 65-90. In.: NEUENFELD, E.;BERGESCH,K; PARLOW, M. **Epistemologia, violência e sexualidade**, Olhares do II Congresso Latino-americano de Gênero e Religião. São Leopoldo: Sinodal, 2008.

FÁVARO, Cleci Eulália. **Imagens femininas: contradições, ambivalências, violências**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

_____. **Imigração Italiana e Cultura Material** - Iconografia e Linguagens no Processo de Transmissão e Preservação de Valores Culturais. Disponível em: <<http://www.fee.tche.br/sitefee/download/jornadas/1/s5a2.pdf> >. Acesso em: 06 jun. 2013.

_____. **Penelopes do Século XX: a Cultura Popular revisitada**. *Hist.Cienc.saude-Manguinhos*[online].2010, vol.17, n.3, pp 791-808. ISSN 0104-5970.

FISCHER, M.C. B. ; LAMPERT, F. G. Saberes e experiências de costureiras. In: **VI Semana de Pesquisa e Pós-Graduação**, 2010, Porto Alegre. Construindo a interdisciplinaridade, 2010. p. 1-10. Disponível em: <http://www.uniritter.edu.br/eventos/sepesq/vi_sepesq/arquivosPDF/27936/2295/com_identificacao/trabalho.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2013.

FIORENZA, S Elisabeth. **As origens Cristãs a partir da mulher: uma nova hermenêutica**. São Paulo: Edições Paulinas. 1992.

FRÄGER, Paul [depoimento]. In: HOPPEN, Arnildo. **Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul: I Parte 1909-1939**. São Leopoldo: Edição do Autor, s.d. p. 41

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável. In: Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2008. p. 231-233

FREIRE, Paulo. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 34-41.

FREIRE, Paulo. Entrevista com Paulo Freire. In: NÓVOA, Carlos Alberto Torres. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979. p. 41-62

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro – RJ: Paz &Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALIZA, Edmar. **A escola em cena: jogos dramáticos nas aulas de teatro**. São Leopoldo: UNISINOS, 2011. 106p.

GEBARA, I. & BINGEMER, M. C. **A mulher faz Teologia**. Petrópolis: Vozes 1986.

GEBARA, Ivone. A mulher faz Teologia. in BINGEMER, M. C. al - **O rosto feminino da teologia**. Aparecida: Santuário. 1990.

GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio: uma fenomenologia feminista do mal**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIERUS, Renate. **Além das grandes águas: mulheres alemãs imigrantes que vêm ao sul do Brasil a partir de 1850**. Uma proposta teórico-metodológica de historiografia feminista a partir de jornais e cartas. São Leopoldo: Tese de Doutorado, EST, 2006.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S. Um exercício memorialístico para falar sobre itinerários de pesquisa, tempo e memória. In: **Experiências de quem pesquisa : reflexões e percursos**. GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; COSTA, Giseli Paim (org.). Caxias do Sul Educ, 2010. p. 13-31.

GOMES, Derti. **Seminário Evangélico de Formação de Professores: origem e trajetória da instituição e perfil dos egressos**. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2005.

GOMES, Derti. **Seminário Evangélico de Formação de Professores: origem e trajetória da instituição e perfil dos egressos (anexos)**. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2005b.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S. **Romagem do tempo: os grupos escolares da minha infância**. In: Tempos de escola: memórias. FISCHER, Beatriz T. Daudt (org.). São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2012.

GUESSER, Adalto H. A etnometodologia e a análise da conversação e da fala. In: **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 1 no 1 (1), agosto-dezembro/2003, p. 149-168.

HADDAD, Sérgio. **Balanço da produção de conhecimentos sobre educação não escolar de adultos: educação e desenvolvimento**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.5, n.1, Dez 2009. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3254/2172>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

HEYLMANN, Augusta Kuns. *Wandschoner*. 1906 (Picada Holanda/RS). Acervo particular Líria Hoch Huff. In: **Catálogo Memórias Histórico-Afetivas**. Ivoti, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana María y RIVAS, José Ignacio (coord). **Historias de Vida en Educación: Biografías em Contexto**. Esbrina - Recerca, n. 4, Barcelona: Espanha. Universitat de Barcelona, 2011

HEPP, Nelsi. Algumas experiências do meu trabalho – Patrimônio Afetivo. In: MUSSKOPF, Egon Hilário. **Construindo**. Novo Hamburgo: Echo, 1999. p. 233-236

HOPPEN, Arnildo. **Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul: I Parte 1909-1939**. São Leopoldo: Edição do Autor, s.d.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2741/2088>> Acesso em: 2 jun. 2013.

_____. **Caminhar para si**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2010.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. História de Vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-24, jul./dez. 1999.

_____. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. In: **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/21805/16028>> Acesso em: 3 jun. 2013.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W.. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho

KRIESANG, Vanderlei. **Informática Educativa e Cidadania: Construção e Resgate de Espaços Sociais por e para Jovens**. Unisinos. São Leopoldo. 2003. Disponível em <<http://www.iei.org.br/~vanderlei/dissert.pdf>> Acesso em 10 de junho de 2013.

LAGARDE Y DE LOS RIOS, Marcela. **Los cautiveros de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas**. 4. ed. México: UNAM, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20 - 28, jan./abr., 2002.

LEÃO, Maria da Graça. **Nas tramas da pesquisa-formação: uma abordagem experiencial de autoria feminina no processo de formação docente**. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação - UNISINOS, Dissertação de Mestrado, 2009.

LERMEN, Gisela Anna Büttner. **Mulheres e Igreja** – memórias desafiadoras – Contribuição ao resgate da história de mulheres imigrantes alemãs católicas, na região colonial alemã do Brasil Meridional, durante a Restauração Católica (1850-1939). São Leopoldo: UNISINOS, Tese de Doutorado, 2005.

LINHA DE PESQUISA. Disponível em <<http://www.unisinos.br/mestrado-e-doutorado/educacao/presencial/sao-leopoldo/linhas-de-pesquisa>>. Acesso em: 23 de abr. 2013. Informação postada no Portal Unisinos – Escola de Humanidades, no hiperlink Mestrado e Doutorado em Educação.

LUTERO, Martim. Aos Conselhos de Todas as Cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs (1524). In: **Obras Selecionadas**. 1995: v.5, p. 302-325.

_____. Dos Concílios e da Igreja. In: **Obras Selecionadas**. 1992, v. 3, p. 300-432.

MARQUES, Teresa Cristina de Novaes; MELO, Hildete Pereira de. Os direitos civis das mulheres casadas no Brasil entre 1916 e 1962: ou como são feitas as leis. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 16, n. 2, Aug. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000200008&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Oct. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2008000200008>.

MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. "Dote e falências na legislação comercial brasileira, 1850 a 1890". **Econômica**, Niterói, UFF, v. 3, n. 2, p. 173-206, dez.2001a

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo** : novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ : Vozes, 2003.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação docente. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 43-57.

METZ, Lori Maurer. *Wandschoner*. 1960 (Sertão Capivara – Lindolfo Collor/RS). Acervo da própria bordadeira. In: **Catálogo Memórias Histórico-Afetivas**. Ivoti, 2004, s.p.

MILANI, Carlos Sanchez Milani [et al.]. **Roteiro de sistematização de práticas de desenvolvimento local**. Salvador: CIAGS, 2005.

MUSSKOPF, Egon Hilário. **Construindo**. Novo Hamburgo: Echo, 1999.

NAUMANN, Hans Günther. Após a guerra, um novo início. In: MUSSKOPF, Egon Hilário. **Construindo**. Novo Hamburgo: Echo, 1999. p. 45-47.

NAUMANN, Hans Günther. **Se você não assumir...**: recordando a caminhada de um professor de professores. São Leopoldo : Sinodal; Novo Hamburgo : Echo, 2009.

NEUENFELDT, Elaine G. **Diálogo entre a leitura popular e a leitura feminista da bíblia**. Estudos Teológicos, v.45, n 2, p. 117-128, 2005.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Educ. rev., Belo Horizonte , v. 27, n. 1, Apr. 2011 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100017&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Sept. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2v (1328p.)

_____. **Sete lições sobre educação de adultos**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**. Vol. 5, nº. 10, Rio de Janeiro, 1992, p. 200-215. Disponível em: <<http://virtualbib.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

REIMAN, Karen Cordero. Prólogo: Cada quien su Frida.... in: EGGERT, Edla (Org.). **[Re] leituras de Frida Kahlo**: por uma ética-estética machucada. Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2008. p. 9-16

SANTOS, Ademir Valdir dos; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **A inspeção escolar e a nacionaliza no Estado Novo**: políticas e práticas pedagógicas nas escolas primárias. Quaestros, Sorocaba (S), maio/nov, 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautores/eixo02/>> Acesso em: 19 mar. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. - (Coleção Educação Contemporâneo).

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 19, n. 37, Sept. 1999 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 Jun. 2013.

SCHNEIDER, Vera Regina Koch. Associação das Bordadeiras Tecendo Memórias de Ivoti. In: BRUN, Marli. Projeto Tecendo Memórias: preservação cultural do *Wandschoner*. (catálogo de divulgação) Ivoti: IEI/ISEI, 2012. s/p

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Márcia Alves da; EGGERT, Edla. Descosturar o doméstico e a 'Madresposa'- A busca da autonomia por meio do trabalho artesanal. **Processos educativos no fazer artesanal de mulheres do Rio Grande do Sul**. 1 ed. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.p. 41-59

SILVA, Márcia Alves; EGGERT, Edla. Tecendo possibilidades emancipatórias do cooperativismo com mulheres artesãs. **Revista FAEBA**, v. 19, p. 165-174, 2010.

SILVA, Márcia Alves. Por uma outra ciência. Tecendo a teoria feminista. In: EGGERT, E. ; SILVA, M. A. (Orgs.). **A tecelagem como metáfora das pedagogias docentes**. 1. ed. Pelotas: UFPel, 2009. v. 1. p. 15-30.

SOUZA, Gláucea de. **A tecelina**. Editora Projeto: Porto Alegre, 2002, 40p.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Proposta Pedagógica: Histórias de vida e formação de professores. In: **Salto para o futuro: TV Escola: SEED: MEC. Boletim 01: Março de 2007**. p. 03-14.

_____. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, Jaime Luiz Cunha de; BRITO, Daniel Chaves de; BARP, Wilson José. Violência doméstica: reflexos das ordenações filipinas na cultura das relações conjugais no Brasil. **Revista Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política**. Volume 18, Número 1 (2009). p. 61-82. Disponível em: <<http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/161>>. Acesso em: 08 mar. 2012.

SPINASSE, Karen Pupp. **Os imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil: a língua como fator identitário e Inclusivo**. Disponível em: <<http://www.artistasgauchos.com/conexao/3/cap10.pdf>> Acesso: 08 mai. 2013.

STEPHANOU, Maria. Jogo de Memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008. p. 19-54.

STIMAMIGLIO, Neusa Maria Roveda; ROVEDA, Fernando. **Bordando Sonhos**. Caxias do Sul, RS: Lorigraf, 2010. p. 7-9

STIMAMIGLIO, Neusa Maria Roveda; SALVA, Sueli. Tecendo algumas considerações sobre gênero. In: STIMAMIGLIO, Neusa Maria Roveda; ROVEDA, Fernando. **Bordando Sonhos**. Caxias do Sul, RS: Lorigraf, 2010. p. 23-30.

STRECK, Danilo R. Pesquisar é pronunciar o mundo. In: STRECK, Danilo R.; EGGERT, Edla; SOBOTTKA, A. Emil (Org). **Dizer a sua palavra: educação cidadã**. Pelotas: 2005. p. 11-27.

STRECK, S., Valburga; BLAI, Márcia. **Questões de gênero e a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB**. Estudos Teológicos São Leopoldo v. 49 n. 2 p. 222-240 jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4902_2009/4902_2009_t c.htm> Acesso em: 02 jun. 2013.

STRÖHER, Marga. Autoretrato com el pelo cortado – A fabricação de um corpo estético de rupturas. In: EGGERT, Edla (Org.). **[Re]leituras de Frida Kahlo**. Por uma ética estética da diversidade machucada. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2008. p. 121-138.

SUPLICY, Marta. **De Mariazinha a Maria**. Petrópolis: Vozes, 1985.

TIRIBA, Lia. **Educação Popular e Pedagogia(s) da Produção Associada**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 85-98, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a06v2771.pdf> Acesso em: 20 mai. 2013.

TIRIBA, Lia e FISCHER, Maria Clara Bueno. Saberes do trabalho associado. In CATTANI, Antonio D., LAVILLE, Jean-Louis; GAIGER, Luis Inácio e HESPANHA, Pedro. **Dicionário Internacional da Outra Economia**. Coimbra: Editora Almedina, 2009, p. 293-298. (ISBN 978-972-40- 722-6). Disponível em: <<http://www.ceeja.ufscar.br/saberes-do-trabalho.-tiriba-e-fischer>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

TORNQUIST, Ingrid Margareta. **O papel da mulher**. 1999. Tradução: Carin Tornquist. p.1-4. (manuscrito)

TORNQUIST, Ingrid Margareta. “PALESTRA ISEI IVOTI – 20.08.2008”. p. 1-6. (texto digital usado na palestra)

UNESCO. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**: assinada na sua 32ª sessão, realizada em Paris , França, em 17 de outubro de 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540por.pdf>>. Acesso em: 08 de jun. 2013.

VÖLTER, Bettina. **Teatro e pesquisa etnográfica da práxis como métodos para a mudança**: reflexões de um projeto de cooperação teuto-brasileiro. Porto Alegre: Civitas v. 7 n. 2 jul.-dez. 2007 p. 48-64.

WELLER, Wivian. **A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos**. Sociologias, v. 7, p. 260-300, jan./abr. 2005.

WELLER, Wivian et al . Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Sociedade e Estado**, Brasília , v. 17, n. 2, Dec. 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922002000200008&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Oct. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922002000200008>.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimentos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ : Vozes, 2010. p.12-28

WIEBKE, Hilde Sudhaus [depoimento]. In: HOPPEN, Arnildo. **Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul**: I Parte 1909-1939. São Leopoldo: Edição do Autor, s.d. p. 47

WULFHORST, Dorothea Jucksch. A importância do papel feminino no Instituto Pré-Teológico. In: DROSTE, Rolf (Org.). **Uma história singular**. Instituto Pré-Teológico Proseminar – (1927-1997). Sinodal, s/ano. p. 117-126.