Renata Barroso de Siqueira Frauendorf

# De estrela a constelações

*investigaçãoformação* narrativa da formadora *flâneuse* de formadoras

Pedro & João editores

# De estrela a constelações:

*investigaçãoformação* narrativa da formadora *flâneuse* de formadoras

Pedro & João
editores

**Renata Barroso de Siqueira Frauendorf**

# De estrela a constelações:

## *investigaçãoformação* narrativa da formadora *flâneuse* de formadoras

Pedro & João
editores

**Copyright © Renata Barroso de Siqueira Frauendorf**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

---

Renata Barroso de Siqueira Frauendorf

**De estrela a constelações: *investigaçãoformação* narrativa da formadora *flâneuse* de formadoras.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 398p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2115-1 [Digital]**

1. Formador. 2. Formação continuada. 3. Narrativa - investigação. 4. Experiência. 5. Memória. 6. Constelações. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Marcos Della Porta
**Arte da capa:** Nina Frauendorf
**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828
**Diagramação:** Diany Akiko Lee
**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patricia da Silva (UERJ/Brasil).

**Pedro & João Editores**
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2025

# AGRADECIMENTOS

A todos que me constituem desde meus familiares mais distantes às pessoas com quem tive o privilégio de estar direta ou indiretamente no admirar do firmamento negro nos tantos territórios por onde passei.

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por reconhecê-lo presente em minha trajetória nos momentos difíceis, de dúvida e de conquistas.

Ao querido orientador professor Guilherme do Val Toledo Prado, que desde o início acreditou em meu projeto, esteve ao meu lado nos diferentes momentos dessa investigação. Com sua sensibilidade, sabedoria, paciência, me permitiu flanar, andar por entre abismos, admirar o céu noturno, desenhar constelações, correr riscos, sem deixar de exigir o que sabia, que eu poderia retornar a mais do que inicialmente lhe havia apresentado. Acima de tudo confiou em mim e a cada encontro seu olhar de aposta me encorajou a seguir com a flanerie.

À professora Ana Aragão que me abriu as portas do doutorado e me recebeu no início da investigação.

À professora Adriana Koyama e aos colegas do grupo Memória e Sensibilidades, que me acolheram e muito me ajudaram a ler e tecer compreensões acerca das ideias de Walter Benjamin.

Às professoras Inês Bragança, Laurizete Passos e Nara Rubia pelas orientações, provocações e reflexões no exame de qualificação e que foram fundamentais para a produção do texto final, bem como para enxergar estrelas e desenhar novas constelações. E aos professores Everardo Andrade, Daniel Hugo Suarez pela leitura generosa e abertura ao diálogo com o texto e comigo para a banca defesa.

Às colegas Natalina Farias e Lucianna Magri, que estiveram sempre ao meu lado sendo leitoras privilegiadas

de mônadas, fragmentos do texto, constelações, com quem tive valiosa interlocução durante todo o processo.

Ao Wilson por seu olhar singular, pela potência de sua leitura e comentários que me trouxeram bons problemas a pensar e ideias a incorporar no texto.

Às leitoras privilegiadas de meu texto em diferentes fases de sua elaboração nos encontros do Nozsoutres e Seminário de Pesquisa do Gepec: Liana, Thais, Marcia Leardini, Giseli, Patricia e Adriana.

Agradeço as participantes do Grupad - GEPEC/UNICAMP, especialmente a minha parceria Heloisa, que estiveram comigo em todo o percurso, torcendo por mim e contribuindo para que me tornasse uma formadora outra com saberes e fazeres mais sensíveis.

Agradeço ao Instituto Avisa Lá- SP por ser uma referência de grande importância na minha constituição de formadora de formadora. Aprendi a ser formadora na relação com tantas formadoras e pessoas, que trazem como princípio o compromisso com a educação pública, com a primeira infância, com estudantes e profissionais da educação e me inspiram a lutar por projetos de formação mais humanizados.

Ao Instituto Chapada de Pesquisa – BA pela oportunidade de viver a experiência de mediar formação em um território em que pude aprender muito sobre mim mesma, sobre o outro e sobre a formação continuada.

Agradeço às colegas formadoras de formadoras que contribuíram com esta investigação seja de forma virtual na Comunidade de práticas de formadora de formadoras, nas rodas de conversa em Salvador, São Paulo e Campinas.

Agradeço a minha família, pais, irmãos, sogros, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas pela torcida e por se fazerem presentes nessa trajetória.

Agradeço ao Gui e aos nossos filhos Ricardo, Gabriela e Marina por me apoiarem, compreenderem e seguirem ao meu lado nos diferentes momentos, respeitando inclusive quando uma maior introspecção se

fez necessária para poder me perder para me encontrar e o céu poder admirar.

Agradeço especialmente a minha filha Nina por atender os pedidos de uma mãe investigadora e transformar em linguagem visual as imagens que compõem as constelações e o mosaico final, e que certamente deram um outro brilho e agregaram mais um valor afetivo a esse texto.

# PREFÁCIO

## Carta Celeste às Leitoras e Leitores

Caras leitoras, Caros Leitores!

Bem-vindas e bem-vindos ao prefácio que escrevi para dizer desta obra - de inspiração benjaminiana sim - em diálogo com orientações, profundamente, bakhtinianas.

Este ebook é decorrente da tese de doutorado intitulada "De estrela a constelações: *investigaçãoformação* narrativa da formadora flâneuse de formadoras". Só o título da tese da professora-formadora-pesquisadora-narradora-flâneuse Renata Barroso de Siqueira Frauendorf nos dá boas condições de sentidos que podem emergir quando os apresentamos em singularidades e peculiaridades circunstanciadas no tempo e no espaço da *investigaçãoformação*...

"De estrela a constelações", a mim pelo menos, chama atenção no contexto de um trabalho de pesquisa em educação. Estrelas e constelações comumente não fazem parte do vocabulário relativo aos temas educacionais. Talvez façam mais sentido aos temas de ensino relativos à física e astronomia, até mesmo à geografia ou história, mas não diretamente aos temas educativos. Mas se é uma tese de doutorado, o que estrelas e constelações podem nos dizer? Estrelas no firmamento educacional? Constelações educativas? Seria isso?

Não, não é isso... E sim, estou provocando vocês, leitoras e leitores...até para ficarem curiosos para a leitura.

Se, além de ser convidado para prefaciar essa obra – e vocês não imaginam quão feliz fiquei por isso ao mesmo tempo que fiquei bem nervoso por essa responsabilidade – também fui orientador da autora e acompanhei-a ao longa da *investigaçãoformação*...por que

está a questionar essa escolha que ela fez e que você sabe dos possíveis sentidos atribuídos?

Por isso mesmo!!!

Por saber da escolha é que gostaria, como já percebi que consegui, que vocês ficassem atentas e atentos por essa escolha...Estrelas e Constelações em uma obra educativa diz muito das profundas e muito pertinentes reflexões construídas pela Renata ao longo da *investigaçãoformação*.

Estrelas enquanto conceitos científicos e constelações como atributos culturais, ao instalarem-se em uma tese em educação, ganham novos e outros significados e favorecem, a partir da metafórica reflexão da Renata, uma produção de sentidos concernente, tanto ao percurso investigativo, como quanto aos modos de produção das imagens de pensamentos e os modos de produção de conhecimento que foram sendo construídos neste período reflexivo.

E sobre o que mesmo?!

Sobre o intenso e infinito trabalho de sustentar e dar colorido ao firmamento dos processos formativos em contextos e situações formativas determinadas por muitas formadoras e formadores – muito mais formadoras do que formadores.

Como uma grande colecionadora – de palavras, imagens e sensibilidades – relativas aos processos formativos, por ela conduzidos ou em que ela participou, Renata foi, singularmente, construindo questionamentos e dialogando com a literatura educacional pertinente, para produzir um modo de pesquisa – denominado por ela de "*investigaçãoformação*", que favoreceu, como ela mesma disse "*desenhar quatro constelações de sentidos e de memórias referentes aos saberes e fazeres sensíveis da formadora de formadoras, constituindo-se o marco teóricometodológico desta produção*".

E cada desenho reflexivo construído, não só deu a ver imagens potentes dos processos formativos – em intenso e construtivo diálogo com várias formadoras e formadores – como também proporcionou um processo

formativo para a autora, e paras as formadoras e formadores que com ela dialogavam...Uma *investigaçãoformação* que produziu formações outras para Renata e suas interlocutoras e interlocutores.

Formação outra associada à um modo de produzir conhecimentos em profundo diálogo com a perspectiva benjaminiana - a *flânerie*. E como flâneuse, Renata percorreu os firmamentos da formação, encontrando estrelas – formadoras e formadores, com suas "narrativas estrelas" – buscando e encontrando constelações indicadoras de caminhos; perdendo-se para construir novas constelações indicativas de novos rumos, celestes, relativos aos processos formativos das formadoras e dos formadores. E sim, foi como uma *investigadoraformadoraflâneuse* que Renata narrou, produziu uma narrativa de pesquisa, admirando o firmamento da formação e as *narrativasestrelas* das estrelas deste firmamento - formadoras e formadores.

Cada uma das constelações – Zeferina, Tucunaré, Experta e Fortuna – construídas "é formada por uma imagem alegórica e por *narrativasestrelas*, que muito nos contam sobre a profissional da formação continuada e os seus contextos de trabalho". Cada uma das constelações e seus conjuntos de *narrativasestrelas* dizem de uma temática muito pertinente, tanto para Renata, como formadora que é, e continua sendo (inclusive em outras instâncias formativas que não só a formação continuada), como para cada uma das formadoras e dos formadores que participaram das rodas de conversa propostas para a *investigaçãoformação*. Como a própria Renata diz: "A *investigaçãoformação* produziu conhecimentos singulares e potentes, socialmente referenciados, historicamente situados, sobre a experiência de ser formadora de formadoras no presente, no Brasil a partir de Campinas - São Paulo, em entrecruzamentos das redes públicas e das instituições privadas de formação".

E toda essa produção, vocês não podem imaginar, quanto aprendizado e ensinamentos produziu, principalmente para mim...

Ao ver os questionamentos decorrentes dos percursos investigativos produzidos pela Renata, pude acompanhar nas formações em curso, as transformações pelas quais Renata ia passando... Transformações que mobilizaram novos modos de trabalho, novas pautas formativas, novas experimentações a partir de diferentes dispositivos formativos...

Também puder ir acompanhando as novas constelações de sentidos produzidas no diálogo com as formadoras e formadores com quem Renata estava trabalhando, como *formadoraflâneuse* e como *investigadoraformadora*.

Além de descobrir novas constelações no firmamento da formação em diferentes espaços e institucionalidades formativas, pude participar do nascimento de *narrativasestrelas* e da produção de novas constelações na abóboda celeste da formação.

Por isso - e talvez muito mais que não coube na escritura da tese e que tive o prazer de acompanhar - a contribuição *academicocientificasensível* que esta obra inaugura, não é só pela peculiaridade do trabalho de *investigaçãoformação* realizado, mas também pelas movimentações estrelares e constelares que Renata produziu ao longo do tempo investigativo: não só ela transformou-se como também transformaram-se muitas formadoras e formadores, gerando novas possibilidades de conhecimentos no contexto dos processos formativos com "outros brilhos" estrelares e constelares a compor e constituir as formações continuadas de professoras e profissionais da educação no cenário nacional.

Para encerrar esse prefácio e convidá-las e convidá-los e "entrar" no texto, deixo registrado aqui algo que tomei do início de um texto de Benjamin:

> "Para quem não se deixasse sensibilizar pela personalidade cordial e refinada do autor ( para nós – da autora), nem pelo próprio livro, em cada uma de suas páginas, só poderíamos dizer o seguinte: esse tipo de coleção – o de livros infantis (no caso,

> de *narrativasestrelas*) – só pode ser apreciado por quem se manteve fiel à alegria que experimentou quando criança, ao ler esses livros (essas *narrativasestrelas*)". (Benjamin – Livros infantis antigos e esquecidos – Rua de Mão Única, Editora Brasilense, 1984).

Ao fim e ao cabo, esse é o compromisso da autora e nosso: produzir formações estrelares e constelares a favorecer aprendizados e ensinamentos para o trabalho formativo com as crianças, jovens e adultos nos contextos educativos. E Renata não foge deste compromisso em sua *investigaçãoformação*...Ela está comprometida com as narrativas dessas pessoas, pequenas e grandes, ofertando suas coleções e suas constelações reflexivas formativas e formadoras a todas as pessoas que com ela convive, de modo integro, inteiro, sensível e profundamente humano.

Sigam com ela! Com certeza, e tenho poucas, ela os conduzirá na leitura do firmamento formativo com as constelações apresentadas neste trabalho e em muitas outras que ela está mapeando...

Meu fraterno abraço a todas e todos que me acompanharam até aqui...

> Campinas, 15 de maio de 2025 - Sol, Mercúrio, Urano em Touro, favorecendo luminosidade, determinação e robustez aos processos formativos.

Guilherme do Val Toledo Prado

SUMÁRIO


Conversa íntima entre leitoras e leitores 19
Cronologia da produção escrita de uma tese 27
Um convite 30
Lá no firmamento 32
**Movimento 01: Firmamento Negro** 34
Incertezas 36
Passado Presente Futuro Passado Presente... 38
Memórias 48
Mosaico de Lembranças: filha-esposa-mãe-amiga–professora-formadora –investigadora; Ladrilho Amarelo; Maternal; Despertar; Professora 50
In Ve(r)stig Ação 59
Segredo 61
Constelações: somos todos feitos de luz 69
Coleções 71
Colecionadora 71
Quinquilharias 73
A formadora de formadoras 81
"Desempacotando" bancos de dados e repositórios: *velhosnovos* caminhos para conhecer a formadora de formadoras 85
A colecionadora e a *investigadoraformadora* 91
Achados na coleção 100
Um passo atrás... 106
Primeiras pegadas: formador de formador 108
Casa ou rotina (antes da pandemia) 108
Cacos da história do ofício de formador 112
Conversa depois do almoço 115
Formar-se 120
Conhecendo Benjamin 123
Omelete de Amoras 125
Mônada 126
Tão perto e tão longe 129
Perder-se 130

Figuras alegóricas emergem no céu noturno 134
*Flâneuse* 137
A formadora *flâneuse* 143
À guisa de arremate 149
Interregno Contemplativo 151
**Movimento 02: Convites a narrar: inventário *flanerie*; comunidade virtual de práticas de formadoras de formadoras e roda de conversa** … 160
**In VENTAR io *flanerie*** 162
Passagens digitais 165
Cidades 168
Devolutiva 169
Deambular pelo inventário, produz saberes 174
Comunidade de práticas de formadoras de formadoras e as Rodas de Conversa 176
**Comunidade de práticas de formadoras de formadoras** 178
Movimento na Comunidade 183
Silêncios...outros 192
Noite Estrelada 197
O que aprendi com a comunidade? 199
**Rodas de Conversa** 204
Primeira Roda 209
Notas sobre as rodas de Conversa - setembro 2020 211
**Roda de conversa Salvador** 211
Controle 211
Professoras-parceiras 213
Aposentadoria 215
**Roda de conversa São Paulo** 216
Ao redor da mesa 216
Poema 217
**Roda de conversa Campinas** 218
Narrativa visual 219
Arrogância e resistência 220
**Movimento 03: Constelações** 222
Relampejar do firmamento 224
Poeiras de Estrelas 226

Do entardecer à escura noite 229
Lusco-fusco 231
Reencontro com a coleção: experimentando uma metodologia flâneuse de investigação e interpretação de documentos 236
Lugar certo 236
Nascimento da *narrativaestrela* 243
Vislumbrando Constelações 245
**Constelação Zeferina, Palimpsesto ou Arco e flecha** 248
**Constelação Tucunaré** 284
**Constelação Experta** 298
De volta ao princípio 319
Explosão de uma grande estrela 323
**Constelação Fortuna ou Deusa da Fortuna** 330
Paisagem cósmica: até onde minha vista alcança e meus pés me levam 347
**Movimento 4: Mosaico de constelações** 350
**Peças do mosaico: fragmentos de conhecimentos produzidos sobre os fazeres e saberes sensíveis da formadora de formadoras** 356
**Referências bibliográficas** 370

## Conversa íntima com leitoras e leitores

Caras leitoras e leitores,

A vocês que estão se dispondo a fazer a leitura deste texto entendi ser importante deixar algumas recomendações de leitora para leitoras e leitores, considerando as especificidades desta tese, que fogem a uma estrutura mais convencional. Logo de início você já pode reparar que o registro não está organizado em capítulos, como se tem a expectativa ao ler um texto de tese. E isso pode provocar uma primeira desconfiança no que virá. Sei que é uma decisão arriscada, mas decidi levar adiante, porque faz sentido para a metodologia narrativa de pesquisa em educação em sua radicalidade, na qual me apoio e que será mais adiante aprofundada (SERODIO; PRADO, 2017). Inspirada na metáfora da Constelação (BENJAMIN, 1987a) e o que se relaciona a esse campo temático, como estrelas, firmamento, universo e seus deslocamentos, compus quatro Movimentos para organizar esta narrativa de tese. Um deslocar que também faz parte da vida das formadoras de formadoras – sujeito da experiência desta investigação – e da investigadora em formação.

No primeiro movimento compartilho uma visão mais panorâmica da investigação, revelando o processo de criação, bem como os principais referenciais *teóricosmetodológicos* em que me apoiei; no segundo movimento, apresento os dispositivos metodológicos de investigação: inventário *flânerie*, comunidade virtual de práticas de formadoras de formadoras e roda de conversa, que foram arquitetados para construção do *corpus* de documentos que compõem a investigação: mônadas[1]

[1] Benjamin encontrou, na ideia da mônada de Leibniz (1646 – 1716 - filósofo, matemático, físico), o conceito filosófico que expressa a relação entre o geral e o particular. As mônadas, para o autor, expressam a tensão entre o fragmento e o todo de uma imagem de pensamento.

pessoais e narrativas de formadoras de formadoras. No terceiro movimento, desenho constelações vistas por mim a partir da leitura que faço de minha coleção de mônadas pessoais e narrativas de formadoras de formadoras, recolhidas no ano de 2019, por meio de um grupo fechado em rede social e três rodas de conversas, interconectadas à produção acadêmica relacionada à temática: formadora de formadoras e realizadas em cidades onde atuo ou atuei como formadora de formadoras (BRAGANÇA, 2018; RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018; SAMIA, 2016). As imagens foram elaboradas em diálogo com diferentes autores e autoras, dando maior destaque aos estudos do filósofo alemão Walter Benjamin e interlocutoras. Um processo em que tracei linhas imaginárias entre as mônadas, as narrativas e os saberes construídos até aqui, a partir de um olhar distraído, interessado em recolher traços particulares nesses documentos. Um olhar de *flâneuse*! (BENJAMIN, 2015, 2018). No quarto movimento revivo – no sentido de relembrar – os caminhos percorridos, os desvios e os resíduos recolhidos no percurso experienciado desde o início da investigação.

Outro possível estranhamento vem da junção de algumas palavras e do uso do efeito itálico, como em *investigaçãoformação; espaçostempo.* Ao deixá-las conectadas, almejo provocar na leitora a pluralidade de sentidos outros, que eu experimentei enquanto leitora, e quando separadas nem sempre conseguiram evocar em mim. Desnecessário para alguns, relevante para mim, que aprendi nas leituras dos textos da prof. Dra. Inês Bragança (2009, 2018).

Muito embora eu seja a autora principal da tese, e pela qual assumo total responsabilidade, não a considero

---

Podem ser encontradas em diferentes obras de Walter Benjamin, especificamente em *Rua de Mão Única* e *Infância em Berlim*, em que o autor apresenta a visão sociocultural-histórica de mundo por meio de detalhes, fragmentos, do cotidiano de uma criança que circula por uma Berlim às portas de uma guerra. Galzerani (2009) relaciona a ideia de mônada a miniatura de sentido, miniatura de narrativas, que sintetizam em si as dinâmicas culturais mais amplas.

resultado de uma produção individual, mas em colaboração. Por isso, reconheço como coautoras as pessoas comumente identificadas como sujeitos da pesquisa, porque são colegas formadoras que, como sujeitos da experiência no sentido benjaminiano, dispuseram-se a dialogar comigo por diferentes meios, via narrativas do cotidiano da formadora de formadoras. Durante todo o processo de investigação e escrita que aconteceu desde a elaboração do pré-projeto da pesquisa em 2017, o que já é em si um outro diferencial, eu experimentei o texto da pesquisa de diversas formas, até chegar a esta versão. Compartilhei a produção ou partes dela com colegas formadoras, colegas do grupo de pesquisa, com meu orientador; submeti-as à avaliação de pareceristas de revistas acadêmicas, ao transformar em artigos alguns trechos da tese, o que considerei extremamente formativo para mim como investigadora e como formadora, uma vez que as leituras, os comentários, as sugestões e as críticas me ofertaram caminhos, desvios a seguir durante todo o processo. Muitos dos Movimentos e das mônadas, antes de se acomodarem por aqui, circularam por *e-mails*, WhatsApp, rede social e por conta disso dispararam conversas, reflexões, tensões, provocando uma troca muito potente para mim, primeira autora e investigadora.

Algumas mônadas que compõem o texto da tese são interligadas por linhas ora mais visíveis, ora mais embaçadas, fazendo-as por vezes pouco nítidas para algumas observadoras, o que irá requerer de você, leitora e leitor, talvez um esforço maior de compreensão; mas deixo pistas – fragmentos, rupturas, partes de um todo –, por isso vale a dica de seguir a leitura meticulosa, atenta aos detalhes (GINZBURG, 1989).

A minha intenção ao me expressar dessa forma não é a de dificultar a sua vida, muito menos de afastá-la do texto, o que para mim seria uma grande tristeza, porque a vida de uma narradora de histórias só faz sentido se tem uma ou um ouvinte ou uma leitora ou leitor, que junta a lembrança da história conhecida à sua própria experiência

e sai a recontá-la, incorporando sua marca (LAVELLE, 2020). Muito pelo contrário, o meu desejo é que seja uma experiência de leitura ou, em outras palavras, que, ao ler, você seja tocada por algumas palavras, ideias, provocações e permaneça com elas por um tempo após o término da leitura ou rememore-as em flashes quando menos esperar e parecer lhe fazer sentido. Por isso a decisão de tornar o texto menos linear, descontínuo, com idas e vindas, assim como é meu pensamento, permeado por cacos de memórias de experiências vividas, que relampejam enquanto narro o percurso trilhado. Larrosa (2011), no ensaio "*Experiência e alteridade*", 2011, escreve inspirado em sua leitura de George Steiner, que o importante não é só o texto em sua materialidade, mas a relação que se estabelece com ele e o que se passa com a leitora ou o leitor a partir dessa relação, para que venha a se configurar numa experiência de leitura. Escreve, ainda, que após finalizar um livro, se a leitora e o leitor nada sentir, olhar-se no espelho e nada notar, significa que não fez nenhuma experiência. É a essa experiência de leitura que me refiro, e dela deixo aqui explicitado, então, meu desejo maior.

Já lhe aviso que se trata de um texto escrito na primeira pessoa do singular, em que escolhi mostrar suas imperfeições, marcas das várias revisões, desvios de pensamento e que, após a qualificação, foi reescrito no tempo passado, no intuito de narrar a história dessa *investigaçãoformação*. Narro um percurso realizado num presente que já se tornou passado e que me possibilita reinaugurá-lo. Deixei no tempo presente as elaborações e os conhecimentos que teci em relação com tantos outros, no *espaçotempo* atual da escrita, muito consciente de minhas limitações.

Observe que a voz narrativa é feminina – assumo este meu lugar de mulher, esposa, mãe, profissional da educação e investigadora, de modo a deixar a presença feminina explícita na academia, que, geralmente, para cumprir e atender a norma culta de nossa cultura se refere aos pesquisador**es** e investigador**es**, no masculino, e

apaga ou raspa desses espaços o vestígio feminino. Deixo assim explícito um segundo desejo: marcar a força e a presença feminina na academia. A assunção da voz narrativa no feminino também se justifica pelo fato de que, na educação brasileira, os coletivos de docentes e profissionais da educação são constituídos em sua grande maioria por mulheres, que assim como eu se desdobram em diferentes jornadas de trabalho, sejam domésticas ou profissionais. Fenômeno que também acontece nos coletivos de formadoras de formadoras. A grande maioria dessas profissionais vem da carreira do magistério, e com isso a presença feminina é majoritária. O interessante a notar é que na literatura acadêmica até o momento tem sido registrada sempre no masculino a nomenclatura que faz referência a essa/esse profissional – formador de formador –, o que mais adiante será discutido. Exponho então o terceiro desejo: endereçar este texto principalmente às minhas colegas, profissionais da formação continuada, formadoras de formadoras, que como eu atuam no terceiro setor[2], em contextos de programas de formação continuada, fruto de parcerias entre sociedade civil, fundações ou instituições e redes públicas de educação, mediando ações formativas com coordenadoras, técnicas das secretarias de educação, professoras e gestoras. Profissionais que, como eu, têm como parte de suas rotinas as viagens e os deslocamentos para os locais da formação em diferentes cidades e lugares porque, geralmente, somos externas à rede de ensino em que atuamos e nos anos 2020 e 2021, vimos isso diluir-se

[2] Segundo o dicionário de significados "a sociedade civil é dividida em **três setores**, primeiro, segundo e terceiro. O **primeiro setor** é formado pelo Governo, o **segundo setor** é formado pelas empresas privadas, e o **terceiro setor** são as associações sem fins lucrativos. Existem várias organizações que fazem parte do terceiro setor, como as ONGs (Organizações Não Governamentais) e OSCIPs (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público). O terceiro setor é mantido com iniciativas privadas e até mesmo incentivos do Governo, com repasse de verbas públicas". Disponível em: https://www.significados.com.br . Acesso em: 08 abr. 2023

em função da pandemia do Covid-19[3]. Os deslocamentos continuaram a acontecer durante esse período, mas sem sair de frente da tela do computador. Vi minha jornada de trabalho se misturar à jornada doméstica de forma mais contundente e "oficializada", pois na verdade, como tantas outras profissionais da educação e especificamente da formação continuada, sempre levei trabalho para fazer em casa, nas madrugadas, nos feriados, nos finais de semana.

*[Você sabia que até meados do século XVIII as pessoas trabalhavam e habitavam no mesmo espaço, e que isso era visto como algo natural pela cultura dominante? E que, diante da sociedade que mudava e continua a mudar velozmente, ou em palavras benjaminianas da "cidade que muda mais rapidamente que um coração humano" (BENJAMIN, 2015, p.134), estabeleceu-se socialmente uma nova ordem, em que predominou a ideia eurocêntrica de progresso referente à divisão de trabalho, que era justamente a de separar local de trabalho e moradia (SENNETT, 2008)? E agora, que habitamos, trabalhamos, estudamos, num espaço só, o que dizer? Isso é um sinal de progresso ou retrocesso?*][4]

Bem, voltando às recomendações e dicas que me propus a lhe dar para apoiar a sua leitura e alguns possíveis enfrentamentos, considerando que se trata de uma narrativa de tese de doutorado, entendo ser relevante retomar para você, leitora e leitor, que o "sujeito" da experiência da leitura e interpretação é a formadora de formadoras, que atua no terceiro setor, em programas de formação continuada, e disso, de certa forma, já dei pistas ao longo desta carta. Escolho como inspiração para observar e ler a formadora de formadoras, o olhar da fisiognomista, interessada nas miudezas, nos detalhes, no aparentemente sem importância, tão característico no

[3] A **COVID-19** é uma doença causada pelo coronavírus **SARS-CoV-2**, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. Disponível em: https:// coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca. Acesso em: 11 jul. 2020.
[4] A escrita em itálico e entre colchetes materializa *flashes* de meu pensar e deslocar durante a escrita, o que poderá ser observado em outros trechos do texto.

olhar do *flâneur* e do colecionador – figuras benjaminianas (BENJAMIN, 2015).

Por fim, o último ponto que considero ser importante lhe dizer é que essa investigação nasceu do desejo de uma colecionadora do tipo benjaminiana, que adora umas quinquilharias, coisas sem valor de uso. O meu agir foi disparado pela vontade de começar uma coleção de histórias de formadora de formadoras, para colocá-las em diálogo e produzir conhecimento sobre os saberes e fazeres sensíveis da profissional. Desejo de ir ao encontro da pessoa que habita a formadora de formadoras, por vezes tão idealizada – na visão de outros da relação e por vezes dela mesma – e, entre as linhas e entrelinhas das constelações de mônadas pessoais e das narrativas das formadoras de formadoras, recolher indícios do que me (nos) faz – formadoras de formadoras – não indiferentes ao outro, aos outros. Esse desejo, ao ser enunciado em diferentes momentos e para diferentes interlocutores, independentemente dos referenciais teóricos em que se apoia, fez com que esses outros me interpelassem: "*Mas qual a sua pergunta de pesquisa?"*, dando a entender que a ausência da pergunta fosse um problema da pesquisa, do que discordo, por entender que nem sempre é preciso explicitar uma pergunta para justificar ou mesmo iniciar uma investigação; um desejo, fruto de uma racionalidade estética, em que a razão é ampliada pela percepção e pelas referências trazidas pelas memórias das experiências vividas (MATOS, 1990), também é e pode ser extremamente mobilizador, como foi no meu caso. Foi no movimento da investigação que sintetizei, em duas *perguntasprovocação,* o desejo da colecionadora:

- *Para onde pode me (nos) levar o desenho, a observação e a leitura de constelações de mônadas pessoais e narrativas de formadoras de formadoras, que atuam no terceiro setor, em programas de formação continuada, fruto de parcerias entre sociedade civil, fundações/instituições e redes públicas de ensino?*

- *O que constelações de mônadas pessoais e narrativas de formadoras de formadoras, que atuam no terceiro setor, em programas de formação continuada, fruto de parcerias entre sociedade civil, fundações ou instituições em redes públicas de ensino, me (nos) conta(m) sobre a profissional da formação continuada?*

Espero que esta carta não apenas a ajude na leitura e compreensão de algumas de minhas decisões e riscos, que optei por assumir, mas também que a incentive a conhecer um pouco mais sobre a formadora de formadoras.

Renata jul.23

[77] Cronologia da produção escrita de uma tese[5]

Há diferentes formas de se marcar o tempo. Eu escolhi marcar o tempo da produção escrita desta tese associando o número de vidas perdidas causadas pelo novo coronavírus em nosso país, no decorrer de 2020 a 2023, a momentos de feitura do texto, quando a produção reflexiva e escrita foi mais intensa. A escolha do número no lugar do nome não é por gosto, nem pouco caso com as pessoas que se foram, mas para fazer caber em poucas linhas o Ademir, a Ana, a Eliana, o Hélio, o Paulo, a Lena... que tiveram suas histórias de vida abreviadas em decorrência da pandemia.

**Antes de 2020**: disciplinas, escrita de narrativas, leituras, leituras, escritas, reescritas, roda de conversa, comunidade virtual....

**136**.895[6] **vidas perdidas** pelo novo coronavírus no Brasil, **setembro** de 20**20**, início da organização da escrita do texto de qualificação,

**159**.562 **vidas perdidas** pelo novo coronavírus no Brasil, **novembro** de 20**20**, seleção e organização da apresentação da coleção de mônadas e narrativas de formadoras,

**270**.917 **vidas perdidas** pelo novo coronavírus no Brasil, **março** de 20**21**, início da escrita do texto *A formadora de formadoras*,

**300**.000 **vidas perdidas** pelo novo coronavírus no Brasil, **abril** de 20**21,** início da escrita do texto *In Ve(r)stigação*,

[5] A mudança de fonte e o número entre colchetes indicam que se trata de mônada ou narrativa da minha coleção.
[6] Segundo o *site* G1: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html Acesso em: 03 mar. 2021.

**331**.530 **vidas perdidas** pelo novo coronavírus no Brasil, **abril** de 20**21,** início da escrita do texto *Interregno Contemplativo*,

**371**.678 **vidas perdidas** pelo novo coronavírus no Brasil, **abril** de 20**21,** início da escrita do 3.º movimento: *Constelações*,

**407**.639 **vidas perdidas** pelo novo coronavírus no Brasil, **maio** de 20**21**, fechamento (provisório) do texto para qualificação,

**516**.119 **vidas perdidas** pelo novo coronavírus no Brasil, **junho** de 20**21,** qualificação.

**619**.056 **vidas perdidas** pelo novo coronavírus no Brasil, **dezembro** de 20**21,** de junho a dezembro, tempo de leituras e revisão do texto,

**693**.783 **vidas perdidas** pelo novo coronavírus no Brasil, **dezembro** de 20**22,** retomada do texto após período de distanciamento em função de demandas profissionais,

**696**.376 **vidas perdidas** pelo novo coronavírus no Brasil, **janeiro** de 20**23,** escrita de duas constelações que passam a compor o 3.º Movimento (antigo 4.º) e reorganização do texto,

**700**.556 **vidas perdidas** pelo novo coronavírus no Brasil, **abril** de 20**23,** início da revisão do Movimento 01,

**702**.116 **vidas perdidas** pelo novo coronavírus no Brasil, **maio** de **2023** OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19, o que não significa fim da pandemia, assim como a investigação, que caminha para o fim da escrita, não significa totalidade de uma investigação narrativa.

Inumeráveis[7] que escondem sujeitos calados, soterrados por dor e sofrimento. Passados anos, talvez essa minha percepção[8] (BENJAMIN, 1987a) agudizada do agora seja minimizada num futuro, porque me deixei impregnar pelo discurso de uma sociedade que nega e rejeita o passado; talvez outras doenças, epidemias ou pandemias surjam, deixando essa obsoleta; talvez a promessa do futuro promissor e livre deste mal tão veiculado – na forma da vacina – na mídia em nossos dias ronde minhas lembranças como algo que este presente, que será passado, vende como possibilidade de um amanhã seguro. Este registro deseja ser testemunhal, para não me deixar esquecer, para não nos deixar esquecer o descaso, o descompromisso de alguns ninguéns com muitos outros!

(Renata 1.ª set.2020; 2.ª out.2020, 3.ª nov.2020; 4.ª fev.2021; 5.ª mar.2021; 6.ª abr.2023)[9]

[7] O *site* Inumeráveis é uma página em forma de memorial dedicado à história de cada uma das vítimas do coronavírus no Brasil, dando nomes e contando desde grandes feitos até características pessoais que tornavam todos que estão ali especiais https://inumeraveis.com.br/ Acesso em: 08 abr.2023.

[8] Walter Benjamin afirma que no "interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma, ao mesmo tempo que seu modo de existência".

[9] A numeração entre parênteses indica a data original da escrita, precedida do número da versão em que se encontra, em razão das modificações que foram sendo feitas. Mais adiante a leitora poderá encontrar mais detalhes sobre esse meu fazer de investigadora. A ideia é revelar o quanto um texto é "vivo", em constante movimento, e que a sua (re)elaboração faz parte dos fazeres e saberes de investigadora que se forma durante o processo de investigação.

## Um convite

Você já olhou para um céu estrelado durante uma noite escura e deixou-se perder no tempo e no espaço, mirando estrelas, reconhecendo figuras, fruto de linhas imaginárias entre pontos com diferentes intensidades de brilho? Ou, mesmo, já se pegou sonhando enquanto admirava o firmamento? Eu já, desde criança! E foram tantas vezes, que nem sei precisar quantas. No contemplar do céu sem instrumentos, li sinais de quais caminhos seguir, assim como faziam os pastores na Antiguidade e continua a ser feito em muitas comunidades originárias e tradicionais em dias atuais; aprendi a arte de observar as estrelas e, ao fazer, me perder em pensamentos, me encontrar, para seguir me perdendo e me reencontrando. Movimento semelhante ao que vivi no processo de investigação e que, embora em alguns momentos pudesse me causar certa ansiedade com o que estava por vir, incertezas e estranhamentos no meu pensar, também provocou encantamento e alegria com os achados e os saberes construídos.

Meu convite para você, leitora, leitor, é o de atentar aos detalhes, exercitar a capacidade de realizar uma observação mais interpretativa das miudezas; de lançar um olhar singular e que a surpreenda – enfim, permitir-se perder-se, para se encontrar. Se quiser um conselho, siga por onde sua intuição[10](GALZERANI, 2009) e atenção fluida a levarem: se sentir que "as luzes da cidade" prejudicam a observação e for preciso, distancie-se um pouco do registro escrito, leia nas entrelinhas, entretenha-se com as notas de rodapé, pois talvez a ajude a compreender algo que não está ali; ou, mesmo, avance um

[10] Para Galzerani (2009), a intuição pode ser compreendida como o entrecruzamento de visões e sensibilidades. Segundo ela, a "intuição toma a pessoa por inteiro, até seu corpo, uma coisa é entender racionalmente, outra é perceber com sua dimensão corpórea que toma totalidade de seu ser". Essa é a compreensão que elegi para apoiar a ideia de intuição presente em todo texto.

tanto na leitura, pois aquilo que procura pode estar mais adiante. Ou talvez ainda não esteja... e o fato de eu ter sua sinalização da ausência me ajudará certamente a não abandonar outras leitoras e leitores à própria sorte.

## Lá no firmamento

Patrícia Yumi Fujisawa Candido[11]

*Na quietude da noite parava para olhar o céu. Brincava de contar as estrelas, aumentando sua coleção a cada dia. 1003 em um, 1026 no outro, 1487... As estrelas, por sua vez, sabidas do encantamento que lhe causavam, mostravam-se ora mais brilhantes e orgulhosas, ora pregavam-lhe peças e escondiam-se por detrás das nuvens. E, em meio a sua coleção, um dia ela se deu conta de que algo estava diferente, que o contar as estrelas não era mais o que a fazia deitar na grama e olhar para o firmamento.*

*Tendo viajado as cinco regiões do país, conversado com muita gente, precisava mais do que as estrelas organizadas em sua coleção. Sua intuição lhe dizia que era preciso ligar os pontos brilhantes, formando finas linhas que, juntas, pudessem vir a ser constelações. Constelações que não eram vistas ainda por outros, talvez nem por ela, mas que podiam existir, haveriam de existir. Para isso, precisava entender o que as estrelas tinham a dizer*

---

[11] Escolhi para abrir o Movimento 1: Firmamento Negro, a narrativa resposta que recebi da colega Patrícia ao texto que apresentei em nosso grupo de pesquisa NOZSOUTRES*, na época Apogui, em dezembro de 2020. Uma *narrativapresente* que sintetiza muito do meu processo de contemplação do céu estrelado, de investigadora em formação que sou, que me autorizo a me arriscar a flanar e a colecionar enquanto produzo os documentos que compõem o *corpus* da presente investigação.

Fui presenteada com a história de minha investigação pela sensibilidade e leitura da autora, que abriu para mim uma nova e importante dimensão: a de me ver como estrela no firmamento e com isso me reconhecer parte da constelação, o que até então não me parecia tão claro.

*NOZSOUTRES – Círculo narrativo de estudos em educação é um coletivo de investigadores(as) orientandos(as) ou ex-orientandos(as) do prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, oficialmente criado em janeiro de 2021. Faz parte do GEPEC – FE – Unicamp.

daquilo que sabiam, daquilo que as fazia esconder nas nuvens, daquilo que as fazia mostrar-se tão orgulhosas e brilhantes. Deu-se conta de que, ao focar as estrelas, contando-as e organizando em sua aumentada coleção, podia também ouvir os sons que lhes eram próprios. Sons que confidenciavam coisas que só as estrelas podiam dizer lá de cima, sons que eram respostas às coleções de todas as noites, respostas que eram para ela. Era com as estrelas, seus brilhos e sons que traçaria as linhas fininhas que seriam desenhadas, consteladas e compartilhadas. Ao encerrar momentaneamente sua coleção, as estrelas se colocaram a gargalhar com tamanha intensidade alegre que não era possível apenas passear os olhos por elas, era preciso ouvi-las. E, ouvindo-as, ela pôde gargalhar de volta, um riso na linguagem das estrelas, uma resposta amorosa sua a elas. Foi nesta troca de risos que percebeu que o seu riso e o seu brilho a faziam também estrela e, sendo assim, também tinha uma posição única no desenho da constelação que intuía.

*Figura 1 Starry night tribute, by Alex Ruiz*

# Movimento 01

# Firmamento Negro

*Figura 2 https://astronomy.com*

## Incertezas

Iniciei a escrita deste texto atravessada pela incerteza dos tempos e dos espaços em que vivo e viverei. Incertezas que já são constitutivas de meu ser, afinal o amanhã sempre foi desconhecido. Entretanto, em pleno anos 20 do século XXI, experimentei uma incerteza e uma ignorância maiores, causadas pela pandemia Covid-19, oficializada no Brasil em março de 2020. Esse fato para algumas leitoras talvez seja apenas um detalhe, porém no meu caso caminhou lado a lado com a investigação, transformou e impactou meu cotidiano como mulher, esposa, mãe, filha, professora, formadora, investigadora. Papéis já assumidos e desenvolvidos antes da pandemia, mas que naquele momento inicial foram sobrecarregados com medos, imprecisões maiores referentes à saúde e aos tantos prejuízos sociais, culturais, políticos, afetivos que, como sujeito histórico (BENJAMIN, 1987a), eu testemunhava a cada dia.

Incertezas que também impactaram meu jeito de agir e ser. Sempre me julguei bastante focada e determinada. Ao colocar algo na minha listinha de tarefas, enquanto não a risco, não sossego e infernizo a vida de quem está comigo na empreitada – meus parceiros mais intensos de trabalho que o digam. Porém, principalmente no começo do isolamento social, tive muita dificuldade em me concentrar, e coisas que faria em poucas horas levavam às vezes dias; outras eu acabava abandonando, para retomar em outro momento. Não conseguia ler literatura – o que para mim oxigena ideias, sentimentos e o próprio corpo – e com a investigação não era diferente. Havia momentos em que, embora estivesse determinada a trabalhar no material colecionado e produzido em 2019, pegava-me pensando no sentido daquilo que estava investigando. Entretanto, pouco sabia sobre o mundo, a educação, as relações, as minhas percepções na pandemia e depois dela.

Mergulhava, então, na leitura de informações, de imagens oferecidas à exaustão nas diferentes mídias, como se isso fosse resolver minhas inquietações. Mas, no lugar de me acalmar, trazer possibilidades, muitas vezes me paralisava e me afastava de qualquer movimento de leitura e escrita. Achava que este era um problema exclusivamente meu, até ouvir a antropóloga francesa Michelle Petit[12], na conferência de abertura da 25.ª edição do "Foro Internacional por el Fomento del Libro y la Lectura", realizada virtualmente em agosto de 2020. Ela disse que se tratava de um fenômeno provocado pela pandemia. Petit refletiu especificamente sobre a dificuldade de ler literatura durante o isolamento social, manifestada por escritores, intelectuais, diferentes profissionais e por ela mesma. Disse ainda que o medo, a inquietude, as incertezas sobre o futuro geravam esse estado de dispersão; que nosso cérebro estava alerta porque estava vivendo uma situação perigosa e com isso apagava outros estímulos. "Alerta o nosso instinto de sobrevivência (PETIT, 2020)", comentou a autora. Essas reflexões fizeram muito sentido para mim e me ajudaram a me reencontrar.

Nesse reencontro, consegui, na época, me reorganizar e me entender melhor como mulher, esposa, mãe, filha, professora, formadora, investigadora, num contexto adverso, ainda desconhecido e cheio de incertezas. Com isso voltei a caminhar e a me perder, sem me culpar tanto, no ritmo e na forma que fosse possível. Fui seguindo atenta, mas não armada, de olho na imensidão celestial e de mãos dadas com o passado e futuro.

[12] Michelle Petit participou da 25.ª edição del Foro Internacional por el Fomento del Libro y la Lectura, em agosto de 2020 e fez a palestra de abertura do evento. Disponível em: https://www.telam.com.ar/notas/202008/504249-michle-petit-inauguro-el-foro-del-fomento-al-libro-con-un-discurso-sobre-la-lectura-en-pandemia.html . Acesso em: 13 nov. 2020.

## Passado Presente Futuro Passado Presente...

Após a publicação da dissertação de mestrado em 2016, intitulada: "A voz de uma professora-formadora que se inventa e reinventa a partir da/com/na escola", fui tomada por algumas inquietações: tinha receio de que o texto produzido se encerrasse ali naquele portador, veiculado apenas no meio acadêmico, restrito a poucas leitoras e leitores, em sua maioria pesquisadoras(es), dispostas(os) a ler dissertações como uma das etapas de sua formação. Diante disso e na tentativa de trazer à superfície as narrativas e os conhecimentos produzidos, de incluí-las num cenário outro, eu escrevi alguns artigos e participei de comunicações orais e sessões de diálogos em seminários de educação e pesquisa para partilhar com meus pares a experiência coletiva (*Erfahrung*) (GAGNEBIN, 2018, p.67-68) e os saberes construídos no meu processo de investigação do mestrado. Enfim, um narrar restaurado, imerso em memórias e experiências individuais e coletivas, que não tinha como motivo universalizar o conhecimento e, sim, traduzir a incompletude e o inacabamento (FREIRE, 2010) de uma investigadora narrativa em uma experiência extremamente significativa para mim, na relação com tantos outros. Encontros que me possibilitaram conhecer outras formadoras, investigadoras, que tinham também como interesse o estudo da atuação da formadora de formadoras em programas de formação continuada no contexto do terceiro setor. A propósito, para Benjamin,

> a verdadeira narração tem sua origem em uma experiência, no sentido pleno do termo (*Erfahrung*), progressivamente abolida pelo desenvolvimento do capitalismo. Essa experiência está ligada a uma tradição viva e coletiva, característica das comunidades em que os indivíduos não estão separados pela divisão capitalista do trabalho, mas cuja organização coletiva reforça a vinculação consciente a um passado comum,

> permanentemente vivo no relato dos narradores [...] – a experiência do trabalho e do passado coletivos (*Erfahrung,* no vocabulário de Benjamin) predomina sobre a experiência do indivíduo, isolado em seu trabalho e em sua história pessoal (*Erlebnis*).
> (GAGNEBIN, 2018, p.68)

Assim encorajada por esses momentos de partilha e de exercícios de narrar, pelo intercâmbio de conhecimentos, pela escuta de histórias ora semelhantes às que narrei na minha dissertação, ora distintas das minhas, recolhi de minha pesquisa de mestrado um dos grãos de sabedoria da experiência vivida, que dizia: "o processo de pesquisa não deve se encerrar em si mesmo sendo uma excelente oportunidade para organizar todo o material para seguir investigando, porém com outros recortes, outros dados" (FRAUENDORF, 2016, p. 148).

Desse desejo de não encerrar em si mesmo o processo de pesquisa vivido no mestrado, nasceu esta *investigaçãoformação*, inspirada na *pesquisaformação* (BRAGANÇA, 2009, 2018). Acolhi e me deixei flanar pela justificativa de Bragança (2018, p. 65) sobre a escrita de *pesquisaformação*, para fazer o mesmo com as palavras "investigação" e "formação" e outras ao longo desse texto. Conecto-as e coloco-as em itálico por concordar com a autora que esse estilo é uma forma de marcar o quanto esses dois conceitos são inseparáveis, o que colabora para um transbordamento de sentidos possíveis pela leitora e pelo leitor. E com isso me junto a Bragança e a tantos(as) autores(as) que beberam na fonte da prof. Nilda Alves (2003; 2008; 2010) em seus estudos nos cotidianos, do cotidiano e com os cotidianos.

A *investigaçãoformação* intitulada: *De estrela a constelações: investigaçãoformação narrativa da formadora* flâneuse *de formadoras*, tomou como ponto de partida tanto as reflexões e os saberes construídos no meu processo de mestrado como as relações e as tensões

produzidas no limiar[13] de final do mestrado até início de doutorado. Limiar e não fronteira, porque no meu compreender não se trata de uma parada, de uma limitação e sim de um fluxo, de uma transição que só consegui enxergar quando iniciei o doutorado e olhei para trás. A minha intenção, ao rememorar esse trajeto, não foi de descrever o passado exatamente da forma como aconteceu, nem reforçar uma visão de história estática, linear, inquestionável, mas, ao contrário, ao rememorá-lo procurei unir o passado ao presente, relacionar-me com fragmentos do vivido para que, no encontro com as experiências passadas, pudesse, no presente, reinaugurá-las, dar sentidos outros a favor de um futuro distinto. Em outras palavras, meu desejo foi mostrar a força de onde emergem "as esperanças não realizadas desse passado, inscrever em nosso presente seu apelo por um futuro diferente", como diz Gagnebin (2018, p. 67) em *Walter Benjamin: Cacos da história.* Ou, ainda fazendo uso de uma imagem bem distinta, mas que me ajuda a dizer de outra forma, meu intuito era fazer o movimento de jogar a pedra por trás do ombro e matar o pássaro no dia anterior, imprimindo sentidos singulares às experiências vividas, como faz Exu, orixá da mitologia ioruba, com quem recentemente aprendi que as coisas podem ser reinauguradas a qualquer tempo e espaço. Assim diz o ditado ioruba: "Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje."

No mestrado experimentei um processo de autoinvestigação, abordagem conhecida também por *self study* (MARCONDES, 2013; MARCONDES; FLORES, 2014; FRAUENDORF, 2016). Ao escavar, rememorar e dialogar com meus guardados de formadora de formadoras

[13] Limiar para Benjamin: "O limiar (Schwelle) deve ser rigorosamente diferenciado de fronteira (Grenze). O limiar é uma zona. Mudança, transição, fluxo estão contidos na palavra schwellen [inchar, intumecer], e a etimologia não deve negligenciar estes significados. Por outro lado, é necessário determinar o contexto tectônico e cerimonial imediato que deu à palavra o seu significado. Morada de sonho" (BENJAMIN, 2018, p. 816).

compreendi, e percebi, o que me constituía como profissional, principalmente tendo como sustentação a inquietação sobre o sentido de minhas ações formativas no trabalho com coordenadoras pedagógicas, técnicas das secretarias de redes municipais ou estaduais, em programas de formação continuada em redes públicas. Entendi, naquele momento, que um importante papel da formadora de formadoras era o de

> [...] apoiar o fortalecimento de uma escola em que os docentes e demais profissionais da educação, considerem que seu maior desafio é despertar no outro o desejo de aprender a aprender, de se tornar um leitor crítico que duvide, critique, relacione, busque informações, conhecimentos que dialoguem com o que já possuem. Uma escola que valoriza e legitima as experiências vividas e partilhadas, que fomenta a capacidade de resolver problemas, de buscar informações e estabelecer relações as mais variadas possíveis, fortalecendo o intercâmbio de ideias, opiniões, entre parceiros mais experientes e menos experientes (FRAUENDORF; PRADO, 2017).

No doutorado me assumi como *investigadora em formação,* por isso me refiro a uma *investigaçãoformação,* pois, para além de minhas experiências, eu dialoguei com as experiências de colegas formadoras de formadoras, que atuavam ou atuam em programas de formação continuada em contextos semelhantes àquele em que atuo. Sabia que precisava de outras interlocutoras para adensar, alargar as reflexões e os conhecimentos a serem produzidos sobre essa profissional na relação comigo e com tantas outras. Compreendi que, para além de olhar para mim: mulher, professora, formadora, investigadora, precisava também levantar os olhos na direção de parceiras de profissão que, assim como eu, são profissionais da formação continuada, atuam no terceiro setor em programas de formação continuada, em redes públicas, mantidos ou financiados

por entidades do terceiro setor; sentia necessidade de experimentar realidades e cotidianos para além do meu, necessidade e desejo de avançar na compreensão do que me constitui, do que me formou e me forma, para seguir pensando nos saberes e fazeres sensíveis da formadora de formadoras.

Ao narrar experiências vividas no meu cotidiano entremeado com experiências e cotidianos outros de formadoras (coautoras da investigação) em *espaçostempos* diversos do meu, tive a possibilidade de ir construindo interpretações, realizando leituras, releituras, produzindo escritas, reescritas, de modo a me implicar cada vez mais no processo de *investigaçãoformação*. Tive a possibilidade de reconhecer as diferentes facetas que me constituem: professora-formadora-investigadora-narradora-colecionadora-*flâneuse* na relação com tantas outras, de modo a construir e narrar de um jeito singular o desenrolar da investigação, e de produzir conhecimento que respondesse de certo modo a um anseio público, coletivo, e não somente particular. Facetas que foram se amalgamando ao longo desta *investigaçãoformação*, à medida que fui conhecendo e reconhecendo as tantas *renatas* que me compunham e compõem.

Ao investigar sobre a formadora de formadoras, me formei. Fiz um balanço, uma retrospectiva sobre minha trajetória pessoal e profissional; momentos e movimentos ora em sincronia, ora em desarmonia e que se caracterizaram por serem formativos e de investigação, pois fomentaram não apenas o meu desenvolvimento pessoal como também a minha socialização profissional (NOVOA, 2002) – no caso, saberes, valores, atitudes, comportamentos típicos da formadora de formadoras. No diálogo com Bragança (2009, p. 40), compreendi também que na *investigaçãoformação* todos os envolvidos – investigadora e coautoras da investigação – "são sujeitos do processo de conhecer, nesse sentido, há um movimento de formação que envolve de maneira vital aqueles que se colocam na pesquisa". Em outras palavras, a ideia de que, enquanto formo, eu me formo!

A narrativa, os fragmentos de memória escritos, foram então o começo de tudo! Desse modo, opto por nomear por documentos as fontes narrativas deste estudo, por compreendê-los não como algo estático, que serve como comprovação, mas como registros do passado que, ao serem acessados e lidos por mim, geraram estranhamento, me deslocando do presente em busca de outra temporalidade, como defende Koyama (2013, p. 30). Assim os documentos desta investigação constituem-se de mônadas escritas por mim e por narrativas orais e escritas, elaboradas por diferentes profissionais, que atuavam em distintos programas de formação continuada, para diversas instituições; produzidas em rodas de conversas realizadas nas cidades de Salvador, São Paulo e Campinas no ano de 2019; enviadas por correio eletrônico e/ou publicadas em um grupo privado em rede social denominado: *Comunidade de Práticas de Formadora de Formadoras* [14].

> O fato é que não importa o quanto as tecnologias transformem nossos modos de contar histórias, as pessoas irão sempre apreciar entrar no transe da narrativa e deixar-se conduzir através de um conto por um mestre tecelão de histórias (KEARNEY, 2012, p. 411).

É no ato de narrar que o acontecimento ganha corpo, materializa-se, porque a narrativa é sempre circunscrita temporal e espacialmente, porém já de início me deparei com a descoberta de que a formadora de formadoras pouco narra por escrito, geralmente dá a conhecer as experiências vividas no contexto da formação

[14]A Comunidade virtual de Prática de Formadoras de Formadoras constituiu-se em um grupo privado em rede social criado por mim e que integrou a investigação de doutorado. Configurou-se em um dispositivo *teóricometodológico* para viabilizar, incentivar a produção e a partilha de narrativas escritas de formadoras de formadoras. No movimento 2 detalharei mais o trabalho com esse dispositivo e os diferentes sentidos que pude atribuir a toda a experiência vivida neste grupo.

continuada via narrativa oral, quando se encontra entre pares. Aprendi com Benjamin (1987a) que a boa narrativa não é constituída por palavras eleitas, mas sim por palavras vividas; por isso o intuito, ao *(re)*colher as narrativas escritas e transformar as orais em escritas, foi de compor uma coleção de muitas histórias: divertidas, inusitadas, comuns, que, por meio da leitura, da interpretação e da escuta sensível dos ditos e não ditos expressos pelos sujeitos, revelaram-se muito potentes para a formação desta profissional, por contribuir para se pensar tanto sobre a formadora de formadoras quanto sobre seu campo de atuação, seus limites e possibilidades. Aprendizagem também construída em diálogo com Sobral, Soligo e Prado (2017, p. 183), por acreditarem que

> [...] o modo narrativo é convincente porque busca verossimilhança, apresenta condições prováveis entre dois eventos, podendo até mesmo ser contraditório sem prejuízo do sentido. Além disso, se empenha em generalizar sem apagar o particular, o singular, mas transcendendo-o. O modo paradigmático se caracteriza por aspirar à verdade universal e o narrativo por aspirar à construção de uma coerência verossímil.

Ainda considero relevante marcar que esta *investigaçãoformação* nasceu e se alimentou de investigações outras, produzidas no contexto do grupo de pesquisa do qual participo – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Continuada – GEPEC- Unicamp, que se dedica, desde 1996, à investigação sobre a formação permanente de professores a partir dos princípios da pesquisa-ação (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998). E mais recentemente, abarcando os princípios da metodologia narrativa de pesquisa em educação (PRADO; SERODIO; PROENCA, 2015); da pesquisa em três dimensões (SIMAS, 2018; SOLIGO, 2015) da *pesquisaformação* (BRAGANÇA, 2009, 2018; JOSSO, 2004) e das pesquisas narrativas em educação, em que a produção de conhecimentos históricos educacionais, em

diálogo com os sujeitos e suas experiências, nos apresentem como sujeitos situados no tempo, no espaço e nas relações sociais, com seus múltiplos atravessamentos (GALZERANI, 1998, 2013; KOYAMA, 2013). Ou seja, esta investigação uniu-se a um passado, que chegou ao meu conhecimento tanto através da leitura sensível de documentos recolhidos por mim, quanto de rastros de histórias narradas por investigadores(as), que contribuíram com suas produções acadêmicas para compor o *corpus* de conhecimento deste grupo de pesquisa e as quais escolhi acessar, por se afinarem ao tema da investigação, as minhas inquietações, ao percurso *teóricometodológico* que fui percorrendo.

Uma *investigaçãoformação* que tomou como inspiração o firmamento negro e as tantas estrelas que emanavam um brilho próprio, que existiam em dimensões temporais e espaciais típicas do universo. Inspiração que me levou a enxergar uma linha imaginária – assim como fazemos ao olhar para o céu e identificar constelações – entre o pensador Walter Benjamin (1987a, b, 2013, 2018) e algumas de suas interlocutoras: Gagnebin (2013, 2018, 2020); Galzerani (2002, 2009, 2013); Koyama (2013), Matos (1990), além de autores como: Freire (1987, 2010), Imbernon (2011, 2018); Novoa (2002); Ferry (1990); Beillerot (1998); Sennett (2008); Kearney (2012); Larrosa (2011); Bragança (2009, 2018); Ribeiro, Sanches Sampaio e Souza (2016); Ribeiro, Souza e Sampaio (2018); Krenak (2019, 2020); Mbembe (2014), constituindo-se em princípio o marco *epistemo-político teórico-metodológico* desta produção, muito embora não tivesse intenção de enquadrar e/ou limitar somente a esses referenciais teóricos o tema de estudo e a metodologia de pesquisa em questão. O líder indígena Ailton Krenak (2019, 2020) e o filósofo camaronês Achille Mbembe (2014) ganharam um lugar nesse firmamento negro, pois aprendi no processo de investigação a importância de me abrir a outras epistemologias, ou a formas outras de produzir conhecimento no interior da modernidade.

Trabalhar com esta variedade de autores e autoras foi um risco que assumi nesta investigação, porque um céu se faz com muitas estrelas, algumas que já não existem mais, porque a luz que vemos brilhar não é o presente, mas o passado da estrela, luzes que contam do passado e dos mistérios do universo. "No universo, tudo possui um ciclo, e com as estrelas não poderia ser diferente: elas nascem, crescem e morrem"[15], porém são energias que se interconectam e movimentam a nossa existência; energias que movimentaram o processo de *investigaçãoformação* de uma formadora de formadoras.

*Figura 1 Mapa mental Constelações – Renata Frauendorf (2021, 2023)*

Esta imagem talvez ajude a leitora e o leitor a compreender meu movimento de investigação, bem como a ideia de constelação que persegui e construí. Procurei dessa forma não só mostrar as linhas de conexão possíveis entre diferentes autores e autoras, criando constelações (BENJAMIN, 1987a), bem como explicitar a relação de equipolência (BAKHTIN, 2013) entre eles(as), pois, como é possível observar, não há um tipo de organização

[15]Disponível em: https://agencia.ufc.br/a-luz-que-explica-o-passado-do-universo/. Acesso em: 09 abr. 2023.

hierárquica que possa indicar que uma narrativa é mais importante que outra. Todas são igualmente potentes, porque se preserva e valida seu lugar de fala, de origem. Aparecem, desse modo, lado a lado autores e autoras com reconhecimento acadêmico, autores e autoras do universo da literatura, autores e autoras de minhas relações de vida e profissionais.

# Memórias

Na minha dissertação de mestrado (2016) optei por escrever mônadas em meu memorial, e não um texto linear e longilíneo como costumam ser os memoriais, o que me levou a seguir desse modo e a compor *Mosaico de lembranças.* Nessa nova tessitura mantive a inspiração de *Infância em Berlim em 1900*, mas busquei aprofundar mais na forma que Walter Benjamin (1987b) elegeu para dizer de si, sem dizer de si, fazendo uso da linguagem escrita, assumindo o lugar de historiador e narrador de seu tempo, como escreve Morais (2001). Um exercício nada fácil no qual o pensador alemão entretece as mônadas com fios que unem a intensidade de lembranças individuais à densidade de uma memória pessoal e coletiva (GAGNEBIN, 2013).

Em *Mosaico de lembranças* uni as mônadas *Ladrilho amarelo* e *Maternal,* que fizeram parte do memorial da dissertação do mestrado, a outras produzidas nos anos de 2019 a 2020 (parte de minha coleção), a fim de formar uma imagem que contasse de mim, mais especificamente da pessoa, professora, formadora, investigadora, ressignificando e atualizando o passado em diálogo com *espaçotempo* desta investigação do doutorado.

No entanto, para essa composição realizei um novo exercício de leitura, e releitura de modo mais contemplativo, uma leitura que "volta para dentro, subjetiva, que me implica no que sou, que tem uma dimensão transformadora, que me faz outro do que sou. Por isso, depois da leitura, eu já não sou o mesmo de antes, já não posso olhar-me impávido no espelho (LARROSA, 2011, p. 10)". Exercício também de escrita, reescrita, supressões, acréscimos e, principalmente, procurei adensar as mônadas com o conhecimento teórico que construí ao longo de meu processo de formação como investigadora narrativa, porém me pautando pelo limite de não as explicar, porque me afastaria da essência de uma contadora de histórias na acepção benjaminiana. A

reescrita me abriu a possibilidade para trazer ausentes, que tinham sido esquecidos em *Ladrilho amarelo* em sua versão original. Um exercício de escrita, no sentido de um dizer de si e do outro de um jeito talvez mais contundente, talvez mais sensível, porém não menos fragmentado. Enfim, um trabalho artesanal em que ideias, memórias, percepções puderam ser por mim ressignificadas e atualizadas no encontro com tantas leituras, releituras de palavra e de mundo – não só minhas, como de colegas interlocutoras. Nesse intercâmbio produzi compreensões outras, o que pode ser observado na mônada *Despertar*.

*Mosaico de lembranças* é como um entardecer, o momento em que o sol se põe para que na negritude noturna as estrelas comecem pouco a pouco a brilhar. Fazem parte do mosaico as seguintes mônadas: filha – esposa - mãe - amiga – professora - formadora – investigadora; Ladrilho Amarelo; Maternal; Despertar.

[0] Mosaico de lembranças

filha-esposa-mãe-amiga-professora-formadora-investigadora...

Sou

A filha – quarta – numa família de 5 filhos.
A esposa de meu desde sempre namorado há mais de 25 anos.
A mãe de Marina, Gabriela e Ricardo, um lindo trio que me ensina constantemente a arte de ser mãe. Aprendi e sigo aprendendo a ser mãe em dose tripla!
A amiga, que na visão de que os outros têm de mim, é a paciente e a sensata. Essas duas palavras geralmente me acompanham, quando alguém diz de mim – não apenas amigos, mas familiares também. Às vezes sinto o desejo de ouvir outras impressões, pois nem sempre sou sensata e, por vezes, impaciente.
A formadora de formadora, que atua em programas de formação continuada para redes públicas de ensino no tipo de parceria com entidades de terceiro setor e que, ao se olhar no espelho vê também a imagem da professora de maternal onde tudo iniciou.
A investigadora narrativa em formação, orientada pelo prof. Dr. Guilherme Prado, também meu orientador no mestrado. Investigadora que persegue a formadora de formadoras; a formadora de formadoras que caminha colada à investigadora.
Nesse exercício narrativo e reflexivo que compõe a metodologia narrativa da investigação, falo do eu para o outro, falo do eu para mim e procuro deixar pistas de como esse outro não me é indiferente. Na trajetória da *investigaçãoformação*, ao mesmo tempo em que me narro como formadora e partilho as minhas

experiências vividas, relaciono-me com narrativas escritas ou contadas oralmente por colegas formadoras de formadoras sobre suas memórias de experiências vividas – experiência numa acepção benjaminiana (BENJAMIN, 1987a), e que trago na bagagem ou recolho no percurso. Nesse andar vou me encontrando como pessoa, como formadora, como investigadora e com isso alargo meu conhecimento sobre o "mundão" dessa profissional e sobre mim.

(Renata 1.ª jan.2020; 2.ª out.2020; 3.ª nov.2020; 4.ª fev.2021; 5.ª abr.2021; 6.ª jul.2023)

Ladrilho Amarelo

A casa na qual passei a minha infância e adolescência ficava num bairro de classe alta em São Paulo, numa época em que vizinhos se interessavam por se relacionar e conversar, de modo que todos da rua se conheciam, mesmo que não muito profundamente.
Era uma rua tranquila e silenciosa, paralela a uma avenida movimentada e barulhenta[16] durante a semana, por onde circulavam ônibus, carros e motos; onde havia *shoppings*, escritórios, bancos, empresas, lojas; por onde circulava uma multidão de transeuntes engravatados ou equilibrando-se em saltos altos apressados e apressadas, a caminho do trabalho, de reuniões. Avenida por onde também caminhavam pedintes, havia crianças vendendo balas nos semáforos, tomador de conta de carros. Avenida que em pleno anos 20 do século XXI tem o asfalto disputado por essas figuras e também motoristas de aplicativos, entregadores de comida em bicicletas ou motos, jovens e idosos mascarados e de celular nas mãos, catadores de recicláveis.[17]
A casa de minha infância e adolescência sempre foi grande, viva, iluminada por amplas janelas, que olhavam para esta rua sossegada.
Numa família com mais quatro crianças ter um lugar recluso, isolado, no qual poderia fazer minhas brincadeiras sem ser atropelada por bolas, bicicletas, carrinhos, era algo difícil de se encontrar, mas nessa casa havia!
Havia uma área de luz, com um piso de ladrilhos amarelos, desbotados, que servia de apoio à pequena sala de almoço. Esse quadrado era delimitado por um portão de madeira pintado de

[16] Fonte Arial se refere à escrita original que compõe o memorial da dissertação (2016);
[17] Fonte Lucida Sans Typewriter se refere a trechos adensados à mônada original, no exercício da investigadora em formação para incorporar na mônada o contexto histórico social em que a experiência teve lugar, ofertando vestígios do modo de ser estar na vida, sinais de coletivos, pessoas com que me relacionei na vida e que só foram desenterrados no momento de reencontro e reescrita da mônada.

branco. A parte superior do portão era de treliça, o que permitia ver quem se aproximava. Um muro de pedra, uma parede com tijolos aparentes, intencionalmente desencontrados, um portão de grades de ferro e a porta de vidro canelado formavam as barreiras desta pequena área.

Essa pequena área de luz com piso de ladrilhos amarelos, desbotados, ficava próxima a uma edícula, uma segunda casa que abrigava no térreo garagem, área de serviço e no piso superior, a ala das empregadas com dois quartos, que para mim pareciam grandes, e um banheiro. A escada que levava ao piso superior era sempre cercada de mistério para mim, como se eu nunca soubesse o que poderia encontrar ao entrar nessa parte da casa que, embora não me fosse proibida, era pouco frequentada por mim. Ali habitaram várias mulheres, durante os diferentes anos que morei nessa casa, algumas responsáveis por ajudar a cuidar de mim e de meus irmãos, outras responsáveis pela cozinha. Hoje, ao escrever sobre essa parte da casa, penso que provavelmente ali houve brigas, estranhamentos, silêncios; ali Anália, Maria, Jane, Conceição, viveram momentos de dor, vontade de gritar, sentiram alegrias, tristezas. Histórias que desconheço ou que estão soterradas em algum lugar de minha memória.

O quadrado de pisos amarelos desbotados era o espaço eleito para minhas brincadeiras, era o espaço em que eu escolhia ser professora, onde meus alunos ganhavam vida nos meus pensamentos...Um espaço seguro!

Numa certa manhã esse lugar ganhou uma outra roupagem, perdeu o encantamento, deixou de ser sereno e à prova de atropelos...Tudo por conta de uma disputa entre irmãos... Empurra daqui empurra dali, grita de cá, esbraveja de lá, uma mão se perde no pequeno vão entre lingueta e chapa testa do portão de treliça: um dedo rasgado! A ponta do meu dedo médio ficou pendurada por um fio. Dor! Grito! Estranhamento! Tristeza! Choro....

(Renata 1.ª 2016; 2.ªjan.2020; 3.ªout.2020)

Maternal

*Você tem cara de Educação Infantil!*
Na primeira vez que ouvi isso, na minha primeira entrevista de emprego, senti uma grande irritação. Minha pretensão como docente era muito séria, queria ser PROFESSORA de verdade!
Na segunda vez, constatei que estava no rumo errado e que, provavelmente, eu não inspirava a menor confiança naquele que pretendia me contratar. Para mim, naquele momento, qualquer uma podia ser professora de Educação Infantil. De maternal, então, não precisava nenhum conhecimento... só brincar!
Ser "professora de verdade", ensinar aos alunos, alfabetizar, requeria maiores conhecimentos – o que, portanto, nos diferenciava na profissão. Ser professora de ensino fundamental era mais valorizado pela sociedade.
*Você tem cara de Educação Infantil!!*
Alguns anos depois que comecei a atuar como professora da Educação Infantil, essa afirmação passou a soar muito diferente para mim: deixou de ser uma "ofensa" para se transformar em motivo de orgulho.

(Renata 1.ª 2016; 2.ª jan.2020)

Despertar

Estava eu ainda meio sonolenta, querendo acordar, naquele estágio do despertar, quando saltou diante de mim a narrativa: Maternal, talvez porque a tivesse lido dias antes ou porque tinha a intenção de produzir uma narrativa em diálogo com ela. Poderia desprezar isso, mas aprendi, a partir das leituras de Benjamin (1987a, b) e de leitores deste pensador – com quem tenho caminhado nesse processo de *investigaçãoformação* –, que o despertar é um momento intenso de produção de conhecimento, é o momento em que, por estarmos num estado ainda não totalmente consciente, por estarmos emergindo do sonho, nos aproximamos mais da forma de pensar da criança benjaminiana, ávida por fazer explorações, porém guiada pela intuição. Um momento que, por ser fruto de uma outra forma de perceber o mundo, revela para mim, investigadora, que há jeitos outros de se produzir conhecimento, tão potentes e legítimos quanto os que uma epistemologia mais cartesiana nos leva ou levou a supervalorizar ainda hoje. Como professora-formadora-investigadora-narradora-leitora-colecionadora-*flâneuse*, compartilho da ideia de que não somos apenas seres racionais, pessoas que desprezam as sensibilidades e desacreditam dos sinais que nos chegam por nossos cinco sentidos. Por isso os acolho nesse meu modo de produzir conhecimento (GALZERANI, 2002, 2013; MATOS,1990).
Você tem cara de educação infantil! Pensando na minha história como professora, formadora, rememoro o quanto a entrada na educação infantil marca minha trajetória como docente. Ali aprendi a ser professora sendo professora, ali aprendi a me relacionar, ouvir, acolher crianças tão pequenas, que chegavam encantadas e amedrontadas pelo mundo a conhecer. Tínhamos bem menos

conhecimento disponível sobre infância, culturas da infância, sobre o que propor na escola para crianças tão pequenas, talvez por isso eu não dava a importância devida a esse segmento, talvez meus professores e colegas de magistério, a própria sociedade de 30 anos atrás, me tivessem levado a construir uma ideia equivocada de que apenas a docência no fundamental era séria, e por isso validada.

[ *um dos aprendizados dessa investigaçãoformação foi a importância de compartilhar os registros enquanto ia produzindo com outras leitoras. No mestrado havia feito isso, mas com menor frequência. Nesse processo de formação e investigação, sentia necessidade de experimentar o texto, relacionar-me com os sentidos atribuídos por outras leitoras, parceiras de grupo de pesquisa, que pudessem dialogar comigo via meus escritos. E foi numa dessas trocas, que fui tocada pelas palavras da Liana e por seu olhar bakthiniano para minha produção, o que me instigou a fazer ajustes, porque, pelo olhar dela – ou melhor, no meu entendimento do olhar dela sobre a minha escrita – me escondia por trás de algumas afirmações, não assumindo minha posição como autora, investigadora, formadora.*
*Respondi a sua provocação e reescrevi o trecho sublinhado de modo que não me escondesse; exercício que me fez voltar ao texto com outros olhos, os de leitora e autora e narradora*.]

[...] Ali aprendi a ser professora sendo professora, ali aprendi a me relacionar, ouvir, acolher crianças tão pequenas que chegavam encantadas e amedrontadas pelo mundo a conhecer. Naquele tempo e espaço ressignifiquei meus valores e, para o que inicialmente eu não dava muita importância, passei a dar. Uma mudança de concepção, que foi sendo transformada a partir de estudos e formações das quais participei e que na época eram menos frequentes que nos dias atuais, devido ao pouco conhecimento que se tinha sobre a criança, culturas da infância, sobre o que propor na escola para alunos(as) tão pequenos(as). A

minha ideia inicial tão equivocada sobre apenas a docência no fundamental ser séria, não brotou do nada certamente. Ela é reveladora do meu pensamento e de tantos outros que me compunham. No exercício da *investigaçãoformação* de pensar e produzir esta narrativa em diálogo, a imagem do passado se apresenta e se reescreve, me permitindo atribuir novas compreensões sobre o que me constitui.

[*a reflexão sobre ser professora de educação infantil como marca de minha trajetória docente fez aflorar num segundo momento uma memória involuntária*[18]*]*

Professora

Eu, professora, cabelos longos, sentada em roda com o grupo de crianças de 2 anos, muitos dos quais consigo ver a fisionomia, surjo nesse meu despertar para a vida; lampejam: a imagem de uma colega professora, que ficava à espreita na janela da sala, espiando o que eu fazia; a imagem da coordenadora, que entrava muitas vezes na minha aula para me/nos observar a pedido, em muitos casos, dessa professora, que era a mais antiga do grupo. Rememorei o quanto isso na época me incomodava: sentia-me vigiada, insegura, como se o que fazia fosse ou estivesse errado. A partir das conversas que tecíamos em outros momentos, fui aprendendo a olhar para isso com outros olhos e a não me incomodar. Descobri que o seu observar era por se encantar com o que via e com isso alimentar o seu fazer. Essa foi uma informação que ela partilhou comigo e em que eu acreditei, nunca tive razão para

[18] lembrança, recordação que é acionada sem esforço, sem controle prévio do tipo "quero lembrar de" – enfim, ausente de intenção

duvidar. Ela também tinha com as crianças uma prática muito reconhecida, era daquelas professoras mais experientes, e nada acomodada. Aprendi a desejar ler e estudar mais com ela. Até hoje é uma fonte de inspiração!

(Renata 1ª.2016; 2ª. 01/2020; 3ª. 02/20; 4ª.10/2020; 5ª nov.2020; 6ª. abril.2021)

# In Ve(r)stig Ação

Tudo começou com uma simples pergunta: por que trocar a palavra "pesquisa" por "investigação"? Não estaria eu, como diz o dito popular, trocando seis por meia dúzia? Até que ponto não seria um preciosismo meu apenas? Ou estaria relacionado ao fato de a palavra "pesquisar" me incomodar?

Há palavras que me remetem a ideias, paradigmas, epistemologias que se contrapõem a muito daquilo que procuro e desejo viver e ser – como pessoa, profissional e investigadora – e que nem sempre está à mostra. Então meio que implico com a palavra, a expressão; às vezes nem sei bem situar o motivo da tal implicância. Tenho claro para mim que o problema não está na palavra, mas em sentidos outros possíveis de serem atribuídos, por estarem ora camuflados, ora transformados ao longo dos *espaçostempos*, ou pelas experiências vividas por tantos sujeitos. Na conversa com Liana, professora pesquisadora do Nozsoutres, estudiosa de Bakhtin, passei a compreender que é como se a palavra tivesse uma parte oculta, uma parte escondida da sua história, e que em alguns momentos só eu consigo enxergar. A palavra, por si só, é vazia, o sentido é dado pelo outro, por mim, sempre em relação com o outro, ao contexto, em *espaçostempos* distintos; por isso compreendo que, muitas vezes, uma palavra que para mim pode significar pouca coisa, da qual eu conheça apenas o sentido dicionarizado, normatizado, para outros pode ecoar de um jeito muito distinto, chegar a agredir, machucar; e vice-versa. E nessa metamorfose de sentidos vividos e atribuídos ao signo, vão sobrando alguns cacos, restos de ideias, agregando-se outros ou outras, e o sentido da palavra vai se alterando, mesmo que o significado original de certa forma permaneça, porque ela é viva, não é estática. Sei que a questão não mora na palavra em si, mas na leitura que eu, repleta de tantos e tantas, consigo hoje fazer dela; "[...] a

palavra tem, [...], outra face, a invisível que é a que faz dela o que ela é [...] e essa face é feita de ideias, imagens decantadas, pensamento ou espírito, [...] (MONTES, 2020, p. 61).

Por que não usar o termo "pesquisa", e sim "investigação"? Recorri à literatura para pensar nessa minha inquietação, porque é meu refúgio, porque compreendo que lá é lugar onde se constroem sentidos das palavras. Galeano, autor uruguaio, já dizia que "a coisa é o nome que a coisa tem"; Manoel de Barros (2010), poeta goiano, escreveu no poema *Escova* que "as palavras eram conchas de clamores antigos" e que desejava ir atrás dos clamores antigos que sabia estarem guardados dentro das palavras. Nos conta ainda que as "palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas" e que queria escovar as palavras para escutá-las em sua origem. A imagem – *palavra grávida de sentidos* – também me veio à memória naquele momento, não consegui localizar onde ouvi ou de quem ouvi, mas é uma imagem forte para dizer da pluralidade de sentidos possíveis e da explosão de significados prováveis e improváveis de uma palavra, ao ser incorporada ao mundo. Explosão que me fez procurar, na minha biblioteca digital, Grada Kilomba, artista portuguesa e autora do livro *Memórias da Plantação* (2019), que narrou em *A palavra N. e o trauma*, a dor que uma palavra pode provocar, evocar. Grada narra em suas memórias sobre palavras traumáticas, aquelas que não são neutras, porque expressam um termo circunstanciado, num determinado momento histórico, relacionado a uma cultura dominante, referente a uma experiência coletiva de dor.

Por que não usar o termo pesquisa e sim investigação? Para além da literatura, recorri à esfera acadêmica para procurar elementos que me ajudassem a sustentar essa minha escolha, uma vez que se tratava de uma investigação de doutorado. Precisei escovar a palavra pesquisa, como Manoel de Barros sugere, porque ela guarda em sua "concha" um modo de fazer e pensar

ciência, também no campo da educação, que durante muito tempo se teve como único. Nesse movimentar rememorei o início do meu mestrado e a primeira vez que me aproximei da tradução do livro *Pesquisa Narrativa: experiências e histórias em pesquisa qualitativa*, de Jean Clandinin e Michael Connelly, traduzido em 2011 pelo Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU, cujo título original é: *Narrative Inquiry: experience and story in quantative research*. Veja que os autores elegem **inquiry** e não **research** para dizer da narrativa, no entanto a maior relevância e ênfase dada em seus estudos é no uso da narrativa em uma investigação educativa, justamente porque partem da ideia de que os seres humanos são sujeitos contadores de histórias por excelência, sujeitos que individual ou coletivamente vivem a vida narrada ou, dizendo de outro modo, para esses autores o estudo da narrativa é o estudo, a investigação, de como os sujeitos experimentam o mundo (CONNELY; CLANDININ, 1995). Importante e relevante discussão, mas que não respondia diretamente a minha inquietação.

Do início do mestrado saltei para o início do doutorado. Mas antes de narrar essa história vou te contar um segredo, cara leitora, caro leitor. Um segredo que diz de uma experiência, que me compõe e que penso ser importante, por trazer elementos para esta reflexão que estou me propondo fazer – pesquisa ou investigação – e convidando você, leitora, a seguir comigo.

[62] Segredo

No 1.º semestre de 2019, tive a alegria de participar de uma disciplina dada pela profª. Marli André na PUC de SP. O desejo de estar com ela vinha de todo o seu conhecimento e estudo sobre o(a) formador(a) de formador(a) do qual queria beber um pouco na fonte, como se diz. Então entrei em contato com ela, fazendo uma proposta de participar como aluna observadora (ou – como nomeamos na Unicamp – aluna

especial). Ela me acolheu prontamente e me aceitou em sua disciplina. No entanto, deixou claro logo de início que eu não teria vínculo com a faculdade e participaria como observadora, com o que eu concordei prontamente, porque meu interesse maior era estar com ela, e não apenas cumprir créditos. Na época ela era responsável por duas disciplinas na pós. Entre as disponibilidades de tempo que eu tinha, acabei seguindo com ela na disciplina cujo foco era a metodologia de pesquisa, e não a discussão sobre formador(a) de formador(a). Um desvio de que de forma alguma me arrependo. Na verdade, estar com ela, poder ter uma interlocução mais próxima com a investigadora Dra. Marli André, conversar e trocar algumas ideias sobre esta investigação que estava nascendo, foi uma grande alegria. Consigo perceber que esse estar lá, movido pelo meu desejo de conhecê-la de perto e que ela sabia, talvez tenha sido um elemento que de certa forma impactou positivamente nossa breve relação. Em 2020, infelizmente perdemos a prof. Marli André, uma tristeza por tudo o que ela representa e representou em termos de pensar e produzir ciência em educação, e especialmente para mim, porque ainda que secretamente desejava tê-la em minha banca.

(Renata 1º mar.2021)

Recuperei da experiência de aluna observadora vivida e aqui narrada o artigo da investigadora portuguesa Maria do Céu Roldão: *Produção e uso do conhecimento: tensões e desafios na investigação educacional* (2015), lido na época. Para cada leitura feita, ao longo da disciplina, as alunas tinham que elaborar um texto e entregar para prof. Marli, que lia e comentava os registros. Eu produzia, mesmo inicialmente sem ter a expectativa de que ela lesse e comentasse, afinal minha condição de "aluna" era diferente. Expectativa que não se confirmou, pois não só

lia, como corrigia e fazia um breve comentário – pistas de jeitos de ser e estar professora, que capturou meu observar.

No artigo citado, Roldão discute algumas das particularidades que acentuam a complexidade da investigação educacional no contexto português. Afirma ainda que a predominância de estudos qualitativos em educação é uma tendência que percorre vários países. Entretanto chama atenção para notarmos que as contribuições mais influentes na educação derivam de estudos de natureza quantitativa. Roldão é historiadora e com isso nos brinda com uma breve retrospectiva sobre a história da ciência, o que me ajudou, particularmente, a estabelecer elos e relações com outros artigos e conhecimentos relacionados às diferentes abordagens de investigação. Ela localiza historicamente de onde vem a tensão entre o paradigma positivista-quantitativo e o paradigma interpretativo-qualitativo, ao afirmar que o pensamento científico é uma construção histórica que emerge de duas linhas filosóficas: o experimentalismo e o racionalismo. Essa, segundo Roldão, é a raiz da tensão provocada na produção e no uso do conhecimento na investigação educacional. Tensão que se torna um desafio, ao propor que pensemos (nós, investigadoras) em como tornar comunicável o conhecimento produzido, bem como seu uso, sobretudo numa área de natureza socioprática como é a Educação, sem cair na tentação das generalizações em termos positivistas. Uma outra ideia que fez muito sentido para mim na época – e continua a fazer – é a existência de uma linha de pensamento que associa conhecimento àquilo que é evidenciável, demonstrável, comprovável, mensurável, aplicável e liga-se a um discurso mais cartesiano, que ganhou força e passou a dominar o mundo; um jeito de pensar muito presente nos contextos de formação por onde circulo como formadora de formadoras, nos dias de hoje. Uma linha que se opõe à compreensão de conhecimento que emerge das questões postas pelo(a) investigador(a) sobre a realidade e também daquilo que retorna desse questionamento; uma

relação – questionamento – investigador - realidade – que vai contra a ideia de uma verdade inabalável.

Localizei nesta retrospectiva e na retomada deste artigo o meu incômodo com a palavra pesquisa/pesquisar, pois ela trazia para mim, escondida em sua história, essa marca do paradigma positivista-quantitativo, herdado da modernidade. Roldão, em diálogo com Boaventura Santos ([1987], 2008), nos diz de uma ciência outra, nos convoca a ter uma nova visão, que ressignifique os paradigmas existentes impressos nas ciências naturais ou exatas em contraposição às ciências sociais. Roldão conversa com Boaventura, e eu me permito alargar essa conversa, incorporando nesse diálogo autores como Rodrigues e Prado (2015); Ribeiro, Sanches Sampaio e Souza (2016), Ribeiro, Souza e Sampaio (2018); Krenak (2020), Matos (1990) e Mbembe (2014), por entender que há uma sincronicidade de pensamento. Nós (eles/as e eu) parecemos concordar com a necessidade de gerar uma ruptura ou – menos pretensioso de minha parte, talvez – gerar um incômodo, desassossegar o pensamento. Entendo que para mim, então, é importante trazer uma palavra revestida de outros sentidos e que, de certa forma, possa provocar uma inquietação em quem lê, possa convidá-la a deslocar-se de um discurso construído ao longo de anos, séculos, por uma maioria de pensadores que tinha na certeza, no pretenso controle absoluto das variáveis, nas regras preestabelecidas, o modo de pensar e produzir conhecimento. Assim, renegavam tudo o que fosse oposto a essas ideias e considerado por eles primitivo, fantasioso (MBEMBE, 2014).

Essa procura, para algumas leitoras e leitores, deve parecer uma bobagem, e talvez uma grande perda de tempo, uma concentração de energia desnecessária. Mas preciso lhe contar que para mim, investigadora, é uma busca que faz muito sentido, porque diz das minhas escolhas, do meu modo de pensar e ser; talvez seja a forma que encontrei para resistir, insurgir-me contra esse modo de fazer ciência. Antes de qualquer um, convenci-me de que no meu caso a opção pela palavra investigar,

investigação, foi uma escolha legítima para o que me propunha fazer. E tranquilizei-me. Foi se esboçando para mim a figura da investigadora como de alguém que vai em direção a, que encontra pistas, muito mais mobilizada por perguntas do que por respostas, embora saiba que terá que dar uma resposta em algum momento.

Por que não usar o termo pesquisa, e sim investigação? Recorri ainda à etimologia das palavras pesquisa e investigação. Pesquisar vem do latim *perquirere*, "buscar com afinco", de *per-*, intensificativo, mais *quaerere*, "**indagar**", de *quaestio*, "busca, procura, **problema**"[19]. E investigar vem do latim *investigare*, "procurar, **ir atrás**, tentar descobrir", de *in-*, "em", mais *vestigare*, "**seguir a pista**, ir atrás", de *vestigium*, "**pegada, marca deixada no chão**" (grifos meus).

Por que não usar o termo pesquisa, e sim investigação? Parei e pensei na minha indagação e inquietação, no caminho percorrido e, finalmente, o que parecia sem sentido, inicialmente, ganhou contorno e tornou minha busca mais precisa. A minha opção pelo termo investigação não se deu apenas por implicância com a palavra pesquisa e pelo que ela escondia e que eu associei a uma ciência mais positivista, a um pensamento mais hegemônico, que apresenta um modo de produzir conhecimento na academia, que ainda hoje me remete a uma racionalidade técnica. Tampouco a minha escolha foi calcada somente no sinônimo ou, como escrevi, na troca "de seis por meia dúzia."

Encontrei em Larrosa (2014, p.16) um jeito outro de dizer dessa minha inquietação com as palavras, da força que elas possuem e o que provocam em mim,

> [...]
> As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é

[19] Disponível em: https://origemdapalavra.com.br

> somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que acontece. E isto, o sentido ou sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos [...].

A minha escolha por investigação/investigadora/ investigar também foi impulsionada por um forte elo com o aporte teórico – Walter Benjamin – que assumi como principal referência para (des)orientar meu processo de produzir conhecimento no doutorado.

Foi no "escovar de palavras", que entendi que era investigar o que precisava escovar e não a palavra pesquisar. Conectei os enunciados "ir atrás", "seguir a pista", "pegada", "marca deixada no chão", presentes na etimologia da palavra INVESTIGAR, às imagens construídas por tantas leituras benjaminianas. Reli/li algumas mônadas de Benjamin (1987b) à procura de indícios para essa conexão feita por mim, porque elas são guardadoras também de segredos e de vestígios do que foi viver numa Berlim no século XIX aos olhos de uma criança, porém narrado por um adulto exilado vivendo no século XX. Partilho com você, leitora, alguns fragmentos que fizeram sentido para mim e que talvez possam lhe ajudar a enxergar a linha de pensamento que tracei até aqui.

Caça às borboletas

[...] As borboletas-da-couve com as bordas cortadas, as borboletas-limão de asas muito lustrosas, traziam-me à memória caçadas ardentes que tantas vezes me tinham levado para longe dos caminhos bem arranjados do jardim, para brenhas onde, impotente, enfrentava as conjurações do vento e dos cheiros, da folhagem e do sol, que provavelmente orientavam o voo das borboletas. [...] (1987b, p. 76)

A Caixa de Costura

[...] Além da parte superior da caixa, onde ficavam os carretéis uns ao lado dos outros, onde brilhavam as cartelas pretas das agulhas e onde as tesouras ficavam confinadas a suas capas de couro, havia o fundo

escuro, a desordem, onde reinava o entrançado desfeito, e onde sobras de elástico, ganchos, colchetes, retalhos de seda se amontoavam. Nesse refugo também havia botões; muitos de tal feitio como jamais se viu em roupa alguma. [...] (1987b, p. 129)

A lontra
[...] E assim fiquei muitas vezes numa espera infindável diante daquelas profundezas negras e insondáveis, para tentar descobrir a lontra. Se, por fim, isso acontecia, era apenas por um instante, pois o luzidio inquilino da cisterna logo voltava a desaparecer na noite líquida... (2013, p. 92)

O Coelho da Páscoa Descoberto ou Pequeno Guia dos Esconderijos
Esconder significa: deixar rastos. Porém invisíveis. É a arte da prestidigitação. Rastelli sabia esconder coisas no ar.
Quanto mais aéreo um esconderijo, tanto mais engenhoso. Quanto mais livremente estiver exposto a todos os olhares, tanto melhor. (1987b, p. 237)

Eu professora-formadora-investigadora-narradora-leitora, recolhi nas produções de Benjamin (1987b, 2013, 2018), pistas que pareciam deixadas para mim de que nem tudo que realmente importa está à mostra na "parte superior da caixa de costura", ou nos "caminhos mais seguros e pavimentados de nosso entorno". Por isso se tornou um valor estar atenta a pegadas invisíveis, observar sinais, saber esconder coisas no ar. Ou ainda ler as entrelinhas do sujeito no meio da multidão numa sociedade em constante mudança, como faz o *flâneur*, que transforma a cidade num objeto de investigação, ao perambular despreocupadamente por ruas e galerias, antes de ser seduzido pelo fetiche da mercadoria (MASSAGLI, 2008). Rememorei Edgar Alan Poe – de quem Baudelaire foi leitor e tradutor; Baudelaire, que foi lido e traduzido por Benjamin, no conto *O homem da Multidão* (POE, 2017, p. 380, p. 382), que nos apresenta a um narrador observador, um sujeito com uma sensibilidade ampliada, pronta a captar os flagrantes de um mundo em rápida mutação e que aos poucos vai redirecionando o seu olhar para as minúcias.

[...]

De início, minha observação assumiu um feitio abstrato e generalizante. Olhava os transeuntes em massa e os encarava sob o aspecto de suas relações gregárias. Logo, no entanto, desci aos pormenores e comecei a observar, com minucioso interesse, as inúmeras variedades de silhueta, traje, ar, porte, semblante e expressão fisionômica.
[...]
Havia muitos indivíduos de aparência ousada, característica da raça dos batedores de carteiras que infesta todas as grandes cidades. Eu os olhava com muita curiosidade e achava difícil imaginar que pudessem ser tomados por cavalheiros propriamente ditos. O comprimento do punho de suas camisas, assim como o ar de excessiva franqueza que exibiam, era quanto bastava para denunciá-los de imediato. [...] (grifos meus)

Cheguei por fim na relação entre a palavra investigação e o campo da educação especificamente na formação de professoras e formadoras, e entre possíveis autores selecionei Jacky Beillerot (1998) para dialogar, autor conhecido e lido por conta dessa *investigaçãoformação*, e mais adiante irei narrar meu encontro com ele e o que aprendi. Para Beillerot (1998, p. 119), a investigação da docente ou da formadora se relaciona à produção de conhecimento, pois será no seu fazer que eu me entrego a aprender, a ver e observar. Um fazer que inspire a professora ou a formadora a realizá-lo também quando em sala de aula ou nos espaços formativos. E um observar que requer todo um aprender, pois, segundo o autor, de modo geral muitos de nós, docentes e profissionais da educação, não sabemos observar e ver nossas "classes e grupos". Beillerot defende também que só há investigação "se tem produção de conhecimentos novos (p. 131)" e que formar para investigar é muito diferente de formar pela investigação, o que sinceramente se tornou minha aspiração.

Enfim, nesse movimentar, narrar e rememorar encontrei o sentido que precisava para assumir o uso da palavra investigação/ investigar/investigadora neste contexto.

## Constelações: somos todos feitos de luz[20]

> Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades... Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. Definitivamente, não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações.
>
> (Ailton Krenak)

Ainda dentro dos desafios vividos no mestrado, e que impactaram esta investigação, me arrisquei na época a produzir mônadas e me deixei inspirar por algumas produções benjaminianas para feitura do memorial de formação que compõe a minha dissertação, como já enunciado em Memórias. Nesse exercício me aproximei um pouco da leitura e do estudo da produção de Walter Benjamin, principalmente das obras: *Rua de Mão Única* (1987b, 2013), *Infância Berlinense* (1987b, 2013) e do ensaio *O Narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (1987a) ou em versão mais recente, traduzida por Patricia Lavelle (2020),[21] *O contador de histórias:*

[20] Título emprestado da exposição de arte interativa *Constelação: somos todos feitos de luz*, idealizada pela artista contemporânea Maja Petric, com a curadoria de Antonio Curti, em fev.2020, no Farol Santander. Estive na exposição juntamente com a minha família no mês de fevereiro, quando fomos a São Paulo, num tempo que nem sabíamos o que significaria a pandemia em nossas vidas. Disponível em: https://bora.ai/sp/passeios/exposicaeo-de-arte-imersiva-constelacaeo-somos-todos-feitos-de-luz Acesso em: 28 abr. 2021

[21] Na versão mais recente deste ensaio que li para o doutorado, vertido do original alemão, na produção organizada por Patricia Lavelle publicada pela editora Hedra, a autora e tradutora optou por usar

*considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. Digamos que o meu interesse pelo filósofo, ensaísta e crítico literário alemão, despertado no mestrado, levou-me a novas leituras no limiar das pesquisas, que me fizeram descobrir que ele era um colecionador! Um colecionador de palavras, como afirma Ferraz (2014).

Benjamim (2018, p. 63) descreve o colecionador no *exposé Paris, capital do século XIX,* escrito em 1935, da seguinte forma:

> O interior da residência é o refúgio da arte. O colecionador é o verdadeiro habitante desse interior. Assume o papel de transfigurador das coisas. Recai-lhe a tarefa de Sísifo de, pela sua posse, retirar das coisas o seu caráter de mercadorias. No lugar do valor de uso, empresta-lhe tão somente um valor afetivo. O colecionador sonha não só estar num mundo longínquo ou pretérito, mas também num mundo melhor, em que os homens estejam tão despojados daquilo que necessitam quanto no cotidiano, estando as coisas, contudo, liberadas da obrigação de serem úteis.

Um colecionador, assim como eu, que traz um pouco de Sísifo[22], assim como eu! Achado que revelou para mim um cristal da minha experiência como colecionadora, narrada na mônada Coleções [78], parte de meu Memorial de formação (2016) e de que partilho um pequeno fragmento, e na mônada Colecionadora [69], escrita no durante da tese. Cristal que é poeira de estrela de toda essa investigação e que, por isso, reapresento neste outro contexto.

"contador de histórias" no lugar de "narrador", ao traduzir *Erzähler* por "contador de histórias" e não mais por narrador como acontecia até então. Narrador vem da versão francesa (2020, p.12-13).

[22] Na dissertação de mestrado trabalhei com a imagem de Sísifo como metáfora para o agir da formadora de formadoras (FRAUENDORF, 2016).

[78] Coleções

**Selo**
Uma das minhas primeiras coleções, para além de papel de carta, foi a de selos usados. Incentivada por meu pai num tempo em que ainda era costume enviar e receber cartas.
Uma época em que se tinha guardado no escritório de casa selos para serem colados nas correspondências. Não era uma coleção de selos novos, raros, nem tão pouco de determinada temática, mas de selos que recebíamos nas diversas correspondências que chegavam em casa. Lembro de já ficar à espreita para esperar meus pais abrirem as correspondências. Depois eles logo me entregavam o envelope e eu começava o procedimento.
Era preciso ser cautelosa, retirar cuidadosamente do envelope, para não o rasgar, pois um movimento errado e lá se ia a integridade do selo postal. Para então tirar a cola com um pano úmido, quando necessário, para só depois guardar no classificador, uma espécie de álbum com pequenas divisórias plastificadas para acondicionar devidamente cada selo.
Descobri que os selos, mesmo usados, são extremamente delicados e frágeis [...].
(Renata 1.ª 2016; 2.ª out.2020; 3.ª mar.2021)

[69] Colecionadora

Eu geralmente começo novas coleções sem muita pretensão ou objetivo preestabelecido. Não é algo muito intencional do tipo: agora vou colecionar garrafas. Rememorando minha história de colecionadora, percebo que as coleções foram ganhando sentido e vida, à medida que um artefato se tornava importante para mim. Assim foi com a coleção de colares, que começou por

conta de um presente que ganhei de uma aluna quando era professora de educação infantil, e que foi sendo ampliada com colares ganhos de presente ou comprados em viagens da formadora de formadoras. Percurso parecido ao que ocorreu com a coleção de livros infantis – uma paixão da época de professora que transbordou por conta da necessidade de ter livros interessantes para ler e compartilhar nos momentos de formação de professoras, coordenadoras, técnicas de educação e que recebeu novos contornos por conta da maternidade. Adorava ir às livrarias e ficar na sessão de livros infantis vasculhando títulos, folheando livros, lendo histórias; hoje reconheço que o que eu fazia era flanar por títulos, prateleiras, ilustrações, sem pressa, no movimento contrário ao consumo desenfreado. Mais recentemente comecei a colecionar imagens de Espírito Santo – desejo ligado mais à minha religiosidade; tem também coleção de artesanatos comprados nas cidades por onde passo por conta de viagens pessoais ou de trabalho por dar valor ao artista local; coleciono desenhos infantis garimpados nos meus guardados de professora, mãe e formadora; garrafas vazias também coleciono e, nesse caso específico, reconheço que a paixão pela forma, pela estética volta a me seduzir. E, num novo conjunto dentro da coleção de imagens, recolho da dispersão fotos, montagens, desenhos de Walter Benjamin. Definitivamente não é qualquer quinquilharia que captura meu interesse.

(Renata 1.ª fev.2021)

[66] Quinquilharias[23]

*Figura 4 Mônada Imagética*

(Renata 1.ª maio,2021)

Essa afinidade – pelas coleções – apontou o caminho a percorrer no doutorado. Assim, incitada por estes dois interesses: aprofundar os conhecimentos das produções de Walter Benjamim e mergulhar no universo da formadora de formadoras, nasceu a ideia de (re)colher narrativas de formadoras, a fim de organizar uma coleção. Essa escolha inicial foi movida em grande parte pelo desejo de colecionar mônadas pessoais e narrativas de formadoras, que pudessem vir a se configurar numa síntese possível, mas não única, do universo desse grupo de profissionais. Para Ferraz (2014, p. 24),

[23] A coleção de latas presente na imagem, embora não seja minha, faz parte de minha história e de minha família, pois é da minha sogra, e há mais de 30 anos acompanho o crescimento. Há um laço afetivo com as latas e algumas histórias de como foram adquiridas, com o lugar onde ficam expostas, com a dona da coleção; ou, dizendo de outra forma, ao redor da coleção paira uma constelação de memórias.

> [...] por ser sempre uma escolha casual e pessoal, qualquer quinquilharia pode interessar ao colecionador, que vê nesta um resumo do mundo. Entre a dispersão e o vazio, a desordem e a ordem, funda-se uma coleção como promessa de uma perenidade que sempre se dissipa em seu propósito.

Desenhar o percurso desta investigação baseada na proposta de iniciar uma coleção se justifica pelo fato de o trabalho da colecionadora ser muito próximo ao da investigadora no meu entender, pois os interesses giram em torno de pistas, marcas, resquícios, encontrados a cada saída a campo, e a imagem de devir da investigação já me fez começar a me interrogar: quais seriam os achados que uma coleção poderia oferecer? O que iria capturar minha atenção fluida ao juntar, ler essas narrativas? E as minhas colegas formadoras de formadoras, que relações fariam, ao terem acesso a essas escritas? E vou além, porque eu considero que essa proximidade colecionadora/investigadora é ainda mais potente a uma investigadora narrativa. Clandinin e Connelly (2011, p. 120) afirmam que "fazer parte da experiência se torna parte de sua história e esse movimento o faz revivê-la, ressignificá-la". Movimento que também acontece quando fundamos e alimentamos uma coleção, justamente porque ela traz em sua essência as memórias que tangenciam a conquista do objeto em si, uma vez que todo artefato é singular e guarda uma história. O ato de unir as peças nos faz, enquanto colecionadoras, rememorar e significar cada experiência, porque, ao colocá-las lado a lado, ganham uma nova razão de ser.

Instigada pela ideia da coleção, rememorei quando ouvi a palavra **Constelação** dita por Adriana Koyama – (professora pesquisadora– GEPEC) num encontro do grupo de terça[24] (1.º semestre 2017), quando refletíamos sobre

[24] Grupo de Terça é um coletivo que faz parte do GEPEC – FE - Unicamp, e que reúne quinzenalmente diferentes profissionais da educação com ou sem vínculo com a Universidade para dialogar, estudar sobre temas diversos relacionados ao campo da educação.

a tese de doutorado: *Canto da Odisseia e as Narrativas Docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico educacional*, de Cynthia Simioni França, defendida em 2015. Adriana comentou – no meu entendimento apoiado em minhas anotações – que as mônadas produzidas por Cynthia em sua pesquisa produziram constelações – algo que é coletivo, mas construído por quem lê. Complementou que essa era uma imagem benjaminiana.

Benjamin faz uso da palavra "constelação" como metáfora, ao refletir como se configura internamente uma imagem da história, quando se comparam dois fenômenos entre si, mesmo que sejam aparentemente distintos e tenham ocorrido em tempos distantes. Semelhante ao que acontece com as linhas que unem estrelas numa constelação e que dependem da posição de quem observa. Para o autor, ao cotejá-los, surge uma certa conexão (BUCK-MORSS, 2000).

A imagem de estrela e constelação – presente no título da *investigaçãoformação* – refere-se então a dois grandes movimentos. Um relacionado à coleção de mônadas e narrativas composta por textos meus e das formadoras de formadoras, produzidos e recolhidos entre 2019 e 2021. E um segundo movimento, que se refere ao diálogo que estabeleci com formadoras de formadoras, autoras e autores diversos do campo da educação, da literatura a partir das leituras de mundo, de palavra, de narrativas escritas e visuais. Ao cotejar toda essa produção, reordenei e desenhei constelações possíveis, um enredamento (DELORY-MOMBERGER, 2012), que compôs um grande mosaico de ideias, sentimentos, saberes da formadora de formadoras, não para instituir uma verdade sobre essa profissional, muito menos com o desejo de universalizar o conhecimento, mas para propor possíveis compreensões de seu fazer e saber, a partir das minhas redes interpretativas construídas na investigação, que será sempre carregada das percepções, dos sentidos que consegui atribuir em determinado *espaçotempo*. Embora incerto, ponderei ser um caminho possível, porque

> o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. Sem dúvida, somente a humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente do seu passado. Isso quer dizer: somente para a humanidade redimida o passado é citável, em cada um dos seus momentos. Cada momento vivido transforma-se numa *citation à l'ordre du jour* — e esse dia é justamente o do juízo final.
> (BENJAMIN, 1987a, p. 223)

As duas imagens – estrelas e constelações - me movimentaram e me fizeram pensar, ler e encontrar preciosidades que desconhecia e que foram me oferecendo mais elementos para encantar-me e apropriar-me da metáfora. Imagens como:

"...constelações são grupos de diversas estrelas vistas a partir da Terra, parecendo estar bem próximas umas das outras, e que formam uma figura determinada, às vezes um leão, ou uma cruz. A proximidade, no entanto, é apenas aparente, dado o ponto de vista do observador. Estas estrelas estão, na verdade, há anos-luz de distância umas das outras, e as constelações são criações do ser humano, não sendo grupos que necessariamente estão ligados por qualquer motivo..." [25]

"...muitas estrelas vistas no céu noturno simplesmente já não existem mais. São ecos de um passado distante, às vezes, de milhares de anos, e muito mais antigos que a Via Láctea e o nosso jovem Sistema Solar. No universo, tudo possui um ciclo, e com as estrelas não poderia ser diferente: elas nascem, crescem e morrem. A luz emitida pelas estrelas viaja a 300 mil quilômetros por segundo em todas as direções, em viagens que podem durar milhões de anos. Até o momento em que o brilho das estrelas

[25] Disponível em: https://osr.org/pt-br/blog/astronomia-br/constelacoes/?currency=BRL Acesso em: 27 mar. 2021.

alcança nossa visão, a maioria delas esgotou a energia, em processos de explosões estelares e nebulosas."[26]

"...Para diversos indígenas brasileiros, como os Tupi-Guarani e os Terena da família Aruak, uma das figuras principais que podemos observar no céu noturno é a grande Constelação da Ema, que fica entre a constelação de Escorpião e o Cruzeiro do Sul. Segundo seus mitos, a Ema tenta devorar dois ovos de pássaro próximos ao seu bico, representados pelas estrelas alfa Muscae e beta Muscae, e o Cruzeiro do Sul estaria segurando o bico da ave que, de outra forma, acabaria devorando toda a humanidade. Grupos Terena do oeste paulista têm a ema como animal sagrado, utilizando historicamente suas penas para produção de objetos e vestimentas rituais"[27].

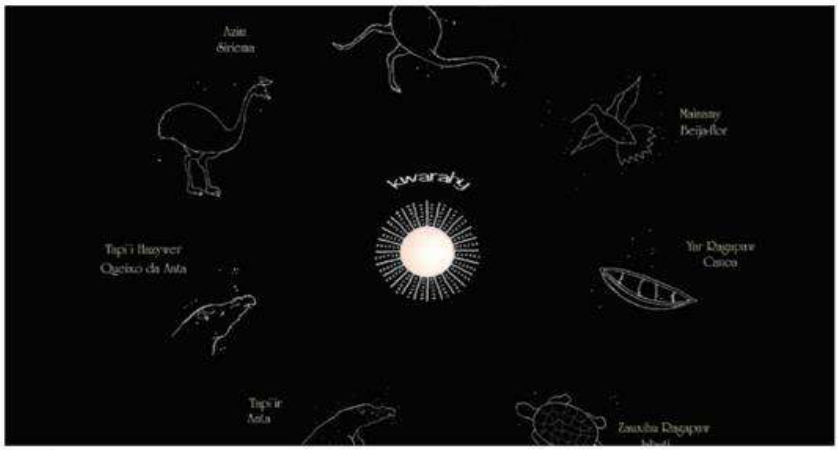



*Figura 5 Constelação da Ema*

A ETNOASTRONOMIA afro-indígena-brasileira une conhecimentos dos povos nativos que habitavam nosso

[26] Disponível em: https://agencia.ufc.br/a-luz-que-explica-o-passado-do-universo/ Acesso em: 27 mar. 2021.
[27] Disponível em: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/ Acesso em: 06 maio 2023.

país com os de africanos que vieram escravizados para o Brasil. Ao me deparar com a matéria "Relações Afro – indígenas" escrita por Germano Afonso na *Scientific American Brasil* me encantei, mas fiquei ainda mais extasiada pela montagem do quadro *Dança tapuia*, de Albert Eckout, e a foto de George Ermakoff [28] no livro *O Negro na fotografia brasileira do século XIX*[29], revelador do tamanho de minha ignorância sobre um saber construído a partir da relação de culturas tão diferentes, distantes, mas ao mesmo tempo próximas espacialmente, devido ao encontro em solo brasileiro.

*Figura 6 SEQ Figura * ARABIC 4 Dança tapuia, de Albert Eckout*

[28] George Ermakoff - Colecionador, dono de rico acervo de fotografias, sobretudo relacionadas ao Rio de Janeiro. Autor de vários livros, como *Rio de Janeiro – Uma crônica fotográfica* e *O negro na fotografia brasileira do século XIX*.

[29] Relações Afro-indígenas, por Germano Afonso. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4458368/mod_book/chapter/20068/textos/Texto_1_sem3.pdf Acesso em: 17 abr. 2021.

*Figura 7 foto de George Ermakoff*

Eu não tinha conhecimento sobre Etnoastronomia, e foi por uma indicação de meu orientador, compartilhada em rede social, que li sobre essa forma de pensar a astronomia e encontrei outras publicações; também desconhecia a produção de uma forma outra de saber em relação às estrelas, fruto da união entre os conhecimentos dos africanos trazidos como escravos para o Brasil e os de indígenas que aqui já viviam. Tampouco sabia que havia constelações com denominações diferentes daquela a que eu estava familiarizada. São nesses flagrantes que vou tomando consciência, no sentido de estranhamento ao que me parecia natural, de como sou impregnada por um discurso que se apresentava para mim até então como único possível para pensar as relações no mundo (KRENAK, 2020; MBEMBE, 2014). Fiquei maravilhada ao ler que "a Etnoastronomia nos ensina que existem tantos seres no céu quanto os povos humanos podem observar (PEREIRA, 2019)."

Uma outra imagem alegórica que junto a essas e que foi uma das mais impactantes que li recentemente, está no livro: *O bebedor de horizontes*, de Mia Couto (2018), e que apresenta um saber outro sobre a origem das estrelas e seus sentidos plurais, narrada por um marinheiro negro a um atormentado oficial português, que se percebe indolente e sem coragem, diante dos horrores

de uma caçada ao último governante de um império na África nos finais do século XIX:

*"Antigamente, começou ele por narrar, o firmamento era todo negro, sem nenhuma estrela. Certa vez uma moça, louca de saudade, decidiu caminhar pela escuridão em busca de seu amado. No meio da jornada preparou uma fogueira de uma altura jamais vista. Quando não havia mais lenha no mundo ela atirou para o topo da pilha os panos com que se que cobria. Assim despida ateou o fogo e ficou a ver as faúlhas subirem pela noite. Desse modo nasceram as estrelas.*
*Por que me contas essa história, rapaz, ...*
*Apontando a margem mais próxima, o marinheiro respondeu: Uma noite, deste mesmo barco dispararam balas de canhão que, como estrelas, iluminaram a minha aldeia. Essas estrelas, continuou ele, atiçaram a curiosidade das crianças que, extasiadas, acorreram para o pátio. Nenhuma sobreviveu... Por causa dessas estrelas nunca mais poderei sair deste navio."*

Enfim, imagens em devaneio que muito me ajudaram no terceiro movimento da investigação, porque, assim como as constelações são o produto da imaginação humana, dependente da interpretação e dos sentidos atribuídos ao conjunto de estrelas visíveis por aquele(a) que as lê, a depender da época, da cultura e do lugar de onde as lê, eu, investigadora, ao me debruçar sobre os textos da coleção de mônadas e narrativas de formadoras de formadoras, pude fazer conexões, unir com linhas invisíveis um registro a outro a partir de uma leitura situada, que é a leitura de uma mulher branca, esposa, mãe, filha, professora, formadora, investigadora, narradora, leitora, colecionadora, com os pés nos anos 20 do século XXI, que caminhou de costas para o futuro e com olhos em direção ao passado, como a figura *Angelus Novus*, de Paul Klee, um dos grandes apreços do colecionador Benjamin (1987, p. 226).

# A formadora de formadoras[30]

Na presente *investigaçãoformação* avancei meus conhecimentos sobre a formadora de formadoras e compreendi melhor a dimensão e as especificidades do trabalho desta profissional que atua no terceiro setor, em programas de formação continuada, nas redes públicas, e não no âmbito das universidades, nem dos sistemas públicos de ensino ou para editoras de material didático.

[13] Pés sobre a mesa

Lá estava eu para meu primeiro encontro como formadora externa da rede. Pouco à vontade, eu confesso, porque era a primeira vez que iria trabalhar com diretores de anos iniciais da rede estadual de SP. Apresentei a pauta ao grupo que me olhava meio de lado e desconfiado e dei início então, à leitura pela formadora.
Fazia a leitura quando vi entrar uma diretora, pisava firme, cara de poucos amigos. Ela cruzou, lentamente, toda a sala. O ar pareceu ficar suspenso! Enquanto ela andava, eu mantinha um olho no texto e outro nela. Engoli seco! Notei que segurava uma caixa de *Mac lanche* feliz. Chegou em seu lugar, puxou a cadeira, sentou-se e colocou os pés sobre a mesa. Num visível deboche a minha pessoa e ao que imaginava que eu representava naquele espaço (na leitura que eu fiz ao rememorar a cena). Eu continuei a

[30] O processo de levantamento bibliográfico aqui narrado foi base para a construção do artigo: "Percurso da composição de uma coleção de produções acadêmicas em educação sobre formador de formadores", de minha autoria em parceria com Guilherme do Val Toledo Prado, publicado na *Revista Olhares*, ago.2021.
Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11254. Acesso em: 07 abr. 2023.

leitura, um olho no texto e outro nela. Então, ela me interrompeu e disse: "vida de diretor é assim: sem tempo de almoçar" e por fim comunicou que iria fazê-lo por lá, o que concordei e timidamente, com o coração acelerado, respondi: fique à vontade.
Retomei a leitura! Agarrada ao livro e ao texto. Canetti foi minha fortaleza. Ao recuperar meus guardados, vi que havia escolhido para ler naquele encontro um trecho do livro *A língua absolvida*, de Elias Canetti. Isso foi em 2009.
(Renata 1.ª junho,2019; 2.ª julho, 2023)

A releitura do texto*: O[A] formador[a] de formador[a] – o que já se sabe sobre esse[a] profissional?* [31](FRAUENDORF, 2016, p. 62), que integra o capítulo 3 de minha dissertação: *Vozes que se entrecruzam na busca da minha identidade profissional como formadora de formador*, no momento de escrita desta tese me levou ao reencontro de muitas das dificuldades vivenciadas por mim no processo de produção de conhecimento sobre a formadora de formadoras na época.

A escassez de pesquisas e estudos referentes a esta profissional, já apontada por Vaillant (2003), em minha dissertação (2016) e por Gonzáles (2018), ainda é uma realidade e um mistério para mim, pois a considero, no âmbito da composição do conhecimento com a escola, uma figura tão importante – mesmo que externa ao sistema de ensino – quanto os demais sujeitos – professoras, coordenadoras pedagógicas, diretoras, técnicas de educação –, sobre os quais já há uma produção significativa de pesquisas e estudos acadêmicos. A formadora de formadoras, no contexto do terceiro setor, tornou-se, no meu entender, a partir do lugar que piso,

[31] Título original: *O formador de formador – o que já se sabe sobre esse profissional?*, que no decorrer desta *investigaçãoformação* compreendi que deveria ser alterado para o feminino.

dos olhos com que observo e dos ouvidos com que escuto, em muitos casos uma das responsáveis diretas por fazer acontecer e mediar os processos formativos lá na ponta – isto é, acabou assumindo um papel na concretização do trabalho pedagógico nas instituições escolares, contribuindo (ou não) tanto para suportar didaticamente as professoras, como para apoiar as técnicas da secretaria e/ou as coordenadoras pedagógicas no desenvolvimento de ações formativas.

Diante deste "céu ainda encoberto" e a fim de identificar os avanços de conhecimentos sobre esta profissional, recuperei o primeiro levantamento bibliográfico realizado em 2014 no mestrado, que teve como palavras-chaves: formador de formador; formação de formador. Naquele levantamento fiz a busca nos bancos de dados do Google Acadêmico e na Biblioteca Digital, localizando dissertações e teses que se aproximavam da figura da formadora de formadoras, porém em contextos diversos ao meu recorte, tais como: Gastaldi (2012); Gouveia (2012); Pierini (2014); Proença (2014); Soligo (2007). Para expor os achados desta primeira coleção, organizei um quadro intitulado: *Panorama atual da variação de denominação de cargo, contexto de formação, sujeito da formação e atuação do formador de formador no ano de 2014* (FRAUENDORF, 2016, p. 66; FRAUENDORF; PRADO, 2021b, p. 126), tomando como referência principalmente as contribuições e produções alinhadas à ideia defendida por Imbernon (2011, p. 94) de que esta profissional deveria ter o papel de

> [...] guia e mediador [a] entre iguais, o [a] de amigo[a] crítico[a] que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica [...]

Passados seis anos do estudo em questão, o que teria mudado nessa realidade referente ao campo de

atuação – saberes e fazeres – dessa profissional? Será que já haveria uma maior compreensão e precisão do que se entende por formadora de formadora (MARCELO GARCIA, 1999)? Que vestígios sobre os saberes e fazeres da formadora de formadoras a tendência ao retorno de uma racionalidade técnica nesse campo (FERRY, 1990; IMBERNON, 2011) indicia e faz soar o sinal de alerta? Essas novas inquietações, assim como as estrelas e as constelações para os navegantes, me indicaram direções possíveis a seguir no novo levantamento bibliográfico.

# “Desempacotando” bancos de dados e repositórios: *velhosnovos* caminhos para conhecer a formadora de formadoras

Escolhi narrar não só os achados acerca da produção acadêmica sobre a formadora de formadoras, como também dar a conhecer fragmentos do percurso que trilhei ao escavar os bancos de dados e não temer me perder. No artigo "Percurso da composição de uma coleção de produções acadêmicas em educação sobre formador de formadores", de minha autoria em parceria com Guilherme do Val Toledo Prado, publicado na Revista *Olhares*, em agosto de 2021, a leitora poderá conhecer mais detalhadamente como foi o processo de ir "desempacotando as caixas de papelão, trazendo à luz do dia" [...] documentos, que adormeciam na escuridão fria de repositórios e bancos de dados, assim como faz o colecionador ao desempacotar a biblioteca, em *Imagens do Pensamento*, de Walter Benjamin (1987b, p. 227), principalmente quando, em 2020, o acesso aos espaços públicos como bibliotecas foi impedido devido ao isolamento social em virtude da Covid 19. Assim, considero importante afirmar que

> [...] a coleção aqui apresentada é por certo inacabada e que poderá ser mais uma vez revisitada para ser complementada com documentos e preciosidades, talvez escondidos nas prateleiras de alguma biblioteca, livraria ou sebo, aguardando o momento certo para serem encontrados (FRAUENDORF; PRADO, 2021b, p. 131).

Neste segundo levantamento bibliográfico (2018 a 2020), alarguei o olhar, desejando encontrar avanços em relação ao que já se sabia sobre os saberes e fazeres desta profissional e com isso unir os novos achados ao que já

tinha do período 2013 a 2014. Minha suposição inicial era a de haver maior produção acadêmica, uma vez que a quantidade de programas de formação continuada fruto de parcerias entre entidades do terceiro setor e sistemas de ensino públicos havia aumentado consideravelmente e, consequentemente, ampliado os de formadoras de formadoras, numa possível resposta a um mundo em rápida transformação também no âmbito da educação; este é um dado empírico que tem origem nas observações de meu entorno e relacionamento profissional. O movimento de levantar, selecionar, organizar, salvar as produções acadêmicas dentro do tema gerou uma nova coleção de artigos, teses e dissertações, o que foi ao mesmo tempo para mim, uma investigadora e colecionadora, um processo árduo e muito prazeroso que irei de forma sintética expor adiante, na versão mais atualizada do *Panorama atual da variação de denominação de cargo, contexto de formação, sujeito da formação e atuação do formador de formador* (Quadro 1).

A exposição dos objetos de uma coleção só ganha sentido para o(a) colecionador(a) quando ele(a) narra como, quando e onde conquistou determinado artefato, justamente porque, narrando como iniciou e ampliou a coleção, o(a) colecionador(a) oferta *flashes* de memórias relacionados à conquista do objeto recoberto por camadas de tempos, espaços, sentimentos, valores sociais e culturais, já que todo artefato é singular e guarda uma história, para Benjamin (1987a). Percebi o quanto o ato de tirar da dispersão ou de colecionar, no meu caso específico as produções acadêmicas, tornou possível para mim, professora-formadora-investigadora-narradora-leitora-colecionadora, reviver e ressignificar fragmentos da experiência vivida no mestrado. Ato que também gerou perguntas para além das iniciais: Por que ainda se estuda tão pouco essa profissional? Sua atuação na educação não interessa a quem pensa política de formação continuada? Ser formadora de formadoras, assim como professora, seria considerado, como problematizam Ferry (1990) e Novoa (2002), uma atividade fácil e natural, o que

justificaria a pouca produção acadêmica? A escassez de pesquisas se associaria ao fato de se tratar de um objeto de estudo e investigação difuso, como indica Beillerot (1998)? Indagações que imaginava a princípio serem apenas minhas, mas que na composição da coleção percebi que algumas também interessaram a investigadoras e investigadores do campo da formação de formadores como: Borges (2019); Estepa; Gallego-Dominguez (2018); Ferreira (2017); Ferreira (2018); Gonzales - Vallejos (2018); Mello (2019); Samia (2016).

Na coleção atual, exposta no Quadro 1, as alterações em relação ao primeiro levantamento bibliográfico (2014) estão marcadas pela cor azul.

**Quadro 1**: Panorama atual da variação de denominação de cargo, contexto de formação, sujeito da formação e atuação do formador de formador (2023)[32]

| | Cargo | Contexto de atuação | Sujeito da formação | Ação |
|---|---|---|---|---|
| Bellerot 1998 | Formador de formador | Centros de formação, instituições educativas | Professores, instrutor, animador, formador de formadores | Formar novos formadores; aperfeiçoar, atualizar formadores em exercício. |
| Marcelo 1999 | Docente de crianças, jovens e adultos | Escola e universidade | Alunos e professores | Próprias do professor |
| | Professor universitário | Universidade | Alunos universitários | Formar professores de Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio e disciplinas específicas. |
| | Professor universitário – tutores da prática | Universidade | Professores iniciantes | Assessorar e supervisionar professores em formação durante estágios. |
| | Professor universitário – orientador | Universidade | Professores iniciantes | Assessorar e supervisionar professores iniciantes, considerando o contexto articulado a suas práticas. |
| | Assessores de formação – profissionais de ensino | Centros de formação | Professores em geral | Ser responsável pelo planejamento, desenvolvimento e evolução da formação dos professores. |
| | Professores (com certa experiência profissional) | Educação não formal | Professores em geral | Realizar atividades e ações de formação a fim de capacitar os formadores tanto em relação ao conhecimento do objeto a ser ensinado como da competência pedagógica. |
| Cunha 2006 | Coordenador Pedagógico | Escola | Equipe de professores | Promover um ambiente de troca e tomada de consciência, abrindo mão de uma postura de especialista que determine o que os professores devem fazer (p.36). |
| Statonato 2010 | Professor Coordenador de Oficina Pedagógica | Oficina Pedagógica – Diretorias de Ensino | Professores Coordenadores | Realizar ações de formação junto aos Professores-Coordenadores, responsável por acompanhar e implementar Programa Ler e Escrever |
| Imbernon 2011 | Assessor de formação permanente | Centros de formação, escolas, secretarias | Profissionais da educação | "Realizar assessoria pedagógica, planejamento de tarefas formativas, assessoria a escolas, trabalhos de gestão e administração da formação, além de assumir responsabilidades na equipe pedagógica (p.93)". |
| Gastaldi 2012 | Técnico da Secretaria da rede municipal - Ed. Infantil | Centros de formação, escolas, secretarias municipais de educação | Professores, coordenadores, diretores de Ed. Infantil da rede municipal | "Realizar supervisões na instituição, organizar e desenvolver encontros de formação permanente, produção de documentação, como diretrizes e registros (p.40)" |
| Marques 2012 | Assessor técnico pedagógico | Escolas | diretor | Apoiar o diretor, especificamente em áreas que esse não domina. |
| Ferreira 2013 | Técnico de Ação Educativa | Centro de formação profissional | Adultos com interesse pela área dos Serviços de Apoio a Crianças e Jovens, profissionais da área da educação | Formar adultos, profissionais da educação para atuar em centros infantis que atendem crianças até 6 anos de idade. |

[32] Esse quadro elaborado em 2020 foi novamente atualizado em 2021 após a qualificação.

| | Cargo | Contexto de atuação | Sujeito da formação | Ação |
|---|---|---|---|---|
| Proença 2014 | Supervisora da prática pedagógica | Sistema municipal de Ensino | Profissionais da rede municipal | Promover uma atitude de mediação no contexto escolar que possa favorecer o processo reflexivo destes profissionais, considerando as condições do vivido e seus conflitos (p.94) |
| Frauendorf 2016 | Formador de Formador | Centros de formação, escolas, secretarias de educação municipal ou estadual | Professores, coordenador, diretores, equipe técnica da rede municipal/estadual ed. Infantil e anos iniciais | Mediar ações de formação em serivço (presencial ou a distância) para contribuir para o desenvolimento pessoal e profissional de profissionais da educação por meio de Programa de formação |
| Samia 2016 | Formador de Formador | Centros de formação, escolas, secretarias de educação municipal ou estadual | Profissionais da Educação Infantil, em diferentes funções, quer no âmbito das universidades, nas redes públicas ou em projetos sociais | Desenvolver profissionalidade docente dos professores, profissionais da educação da primeira infância. |
| Ferreira 2017 | Formador de Formador | Oficina Pedagógica | professores, coordenadores pedagógicos | Mediar enquanto técnica da Secretaria municipal ações de formação em serivço para professores e coordenadores pedagógicos. |
| Ferreira 2018 | Formador de Formador | Centros de formação, escolas, secretarias de educação municipal ou estadual | Professores, coordenador, diretores, equipe técnica da rede municipal/estadual ed. Infantil e anos iniciais | Mediar ações de formação em serivço (presencial ou a distância) para contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de profissionais da educação por meio de Programa de formação |
| Gonzáles 2018 | Formador de Formador | Centros de formação | Professores | Preparação de docentes e responsável pelo desenho e implantação de programas de formação continuada |
| Estepa & Gallego Dominguez 2018 | Assessor Externo | Centros Educacionais | Profissionais da educação Infantil, em diferentes funções, quer no âmbito das universidades, nas redes públicas ou em projetos sociais. | Preparação de profissionais e responsável pelo desenho e implantação de programas de formação continuada |
| Mello 2019 | Formador de Formador | Centros de formação, escolas, secretarias de educação municipal ou estadual | Professores, coordenador, diretores, equipe técnica da rede municipal/estadual responsáveis pela alfabetização | Mediar ações de formação em serivço (presencial ou a distância) para contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de profissionais da educação por meio de Programa de formação continuada de profissionais alfabetizadores |
| Borges 2019 | Formador de Formador | Escolas, centros educacionais | Professores de ed. Infantil | Desenvolver profissionalidade docente da educação da primeira infância. |
| Prado et al. 2019 | Formador de Formador | Centros de formação, escolas, secretarias de educação municipal ou estadual | Professores, coordenador, diretores, equipe técnica da rede municipal/estadual ed. Infantil e anos iniciais | Mediar ações de formação em serivço (presencial ou a distância) para contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de profissionais da educação por meio de Programa de formação e/ou cursos; ações formativas centradas na escola. |

Com este quadro, síntese do percurso percorrido na composição da coleção de produções acadêmicas sobre o formador de formador no campo da educação, ofereço a você, leitora, uma imagem dos objetos da coleção; deixo marcas de um movimento de reinventariar achados iniciais ampliados com novas produções sobre a temática da

investigação, indiciando e validando a ideia de inventário da pesquisa (PRADO; MORAIS, 2011; PRADO *et al*., 2018; FRAUENDORF; PRADO, 2022), como parte do processo de desenvolvimento de uma *investigaçãoformação* que aprofundarei mais adiante.

## A colecionadora e a *investigadoraformadora* ...

> [...] colecionar e ler são gestos derivados um do outro, não à toa a raiz etimológica de coleção (*collectio*) deriva de *legere*, que, originariamente, remetia às ideias de colher, escolher, recolher. Três verbos que dizem tanto da prática exercida por um leitor, quanto do gesto físico do próprio colecionador: ambos colhem palavras e objetos, tirando-os da dispersão.
>
> (Bruna Ferraz)

No percurso de composição desta coleção com publicações nacionais e internacionais (2013 a 2019) sobre o/a formador(a) de formadores(as) eu conjuguei ações intencionalmente planejadas como: definição da área de conhecimento: educação; tema da pesquisa: formação continuada - formador de formador; delimitação de datas da pesquisa: 2013 a 2019, com ações inesperadas como o flanar por diferentes *sites* e repositórios, me deixando levar por vezes para documentos que não necessariamente respondiam ao que procurava de forma direta, mas que davam algum tipo de pista que me ajudaria no refinamento do tema da pesquisa, ainda difuso em função da variedade de nomes com que este(a) profissional – formador de formador – é identificado em diversos campos de atuação, como já apontado pelos estudos de Beillerot (1998) e Marcelo Garcia (1999). Com isso arrisquei-me em trajetórias diferentes.

Como investigadora e colecionadora, que se forma e que compõe coleções no *continuum* da investigação, aprendi que o levantamento bibliográfico pode tornar-se mais formativo e significativo, quando acolho as minhas sensibilidades de leitora, meus conhecimentos de mundo, minhas possibilidades de desenhar relações entre as obras, os autores, os contextos, as experiências, as lembranças e

os esquecimentos; quando abro espaços para o acaso, para me perder na escuridão da floresta (MATOS, 1990) e então seguir pegadas e vestígios, de modo a valorizar meu instinto de investigadora e meu saber experiencial de formadora na produção de conhecimento. Um produzir conhecimento mais subjetivo, que, se por um lado não se opõe à cientifização, à matematização do saber, fruto da modernidade tardia[33] (GALZERANI, 2009), por outro desconfia desse modo que se apresenta como único para qualquer tempo e lugar, independente do campo, objeto e sujeito da pesquisa. Um percurso em que, procurei não me deixar iludir com o aparato da técnica como sinal de modernidade, corri riscos de "queda no abismo", ou mesmo de desestabilizar o padrão, como fui provocada, ao ler Krenak (2020, p. 57). Enfim,

> um jeito de pensar e familiarizar-se com o conjunto de conhecimentos disponível de determinada área, que aposta na razão e percepção do "leitorpesquisador" que, ao percorrer um conjunto de palavras, ideias, é capaz de costurar relações entre os textos, os contextos e os sujeitos, as experiências, estejam essas explícitas ou escondidas; um "leitorpesquisador" que faz uso da tecnologia como o trabalhador faz da enxada e que, por essa razão, não teme voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se "espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois 'fatos' [dados] nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação (BENJAMIN, 1987a, p. 239)." Uma proposta arriscada, não há dúvida!
>
> (FRAUENDORF; PRADO, 2021b)

[33] A ideia de modernidade radical, tardia para Galzerani (2009), retrata o afastamento das experiências que fazem sentido ao sujeito na relação com o outro, um movimento em que o valor está no progresso tecnológico, e não no humano, o que implica no desaparecimento da dimensão tempo, espaço e relação com o outro.

Frente a esse contexto ainda difuso sobre a profissional, eu perambulei por diferentes *sites* para achar os documentos para a coleção atual, como: BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações[34], Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp[35], *Site* de teses e dissertações e periódicos da Capes[36], SCIELO Brasil[37], Repositório da Universidade de Lisboa[38], Repositório da Universidade de Barcelona[39], Repositório da Universidade de Buenos Aires[40], Redalyc[41], Dialnet[42], Google Acadêmico[43], Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec)[44]. E organizei os documentos em cinco conjuntos: artigos: formador de formador (1994-2012/ 2013-2019); dissertações e teses; livro/capítulo de livro; publicações e outros.

Na varredura por tantos *sites* de busca e repositórios – fantasia que me perseguiu de que algum poderia ter algo específico que outro não tinha –, localizei 106 produções referentes direta ou indiretamente ao eixo formador de formadores, próximos ao recorte pretendido, durante o período de 1994 a 2019. Para este estudo me detive nos artigos, nas teses e nas dissertações publicados e interpretados no período de 2013 a 2019 (limiar entre mestrado e doutorado). No entanto, ao longo desse percurso abri uma exceção para estudar, considerar e assumir como referência importante dessa investigação o autor Jacky Beillerot, responsável por uma das primeiras menções ao termo "formador de formador", relacionado ao campo da educação, no livro: *La formacion de formadores*

[34] Disponível em: https://bdtd.ibict.br/
[35] Disponível em: http://www.sbu.unicamp.br/sbu/
[36] Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/
[37] Disponível em: https://www.scielo.br/
[38] Disponível em: https://repositorio.ul.pt/
[39] Disponível em: https://crai.ub.edu/
[40] Disponível em: http://repositorio.sociales.uba.ar/
[41] Disponível em: https://www.redalyc.org/
[42] Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/
[43] Disponível em: https://scholar.google.com.br/
[44] Disponível em: https://www.gov.br/inep/

*(entre la teoria y la prática)*. A fim de delimitar melhor a investigação, descartei publicações pertencentes à ideia do(a) formador(a) de formador(a) no contexto do ensino superior, que atua para editoras, e a de formador(a) de professor(a) que abordasse os saberes, fazeres e transformações na perspectiva do formando, ou ainda casos em que o campo de estudo não fosse o da educação – por exemplo, na área da saúde ou de recursos humanos –, o que me levou a um número mais limitado de produções.

Nesse compilar localizei: 34 publicações relacionadas ao recorte: profissional em programas de formação continuada, responsável por formar novos(as) formadores(as); (coordenadores(as) pedagógicos(as) e equipe técnica de secretarias de educação); professores (as), atuando em escolas, centros de formação, secretarias de educação, diretorias ou regionais de ensino. Quinze artigos foram publicados em periódicos variados; 4 artigos publicados em anais de seminários nacionais e internacionais, 11 dissertações de mestrado; 1 capítulo de *E-book*, 1 capítulo de livro e 2 teses de doutorado: Ferreira (2013), que já fazia parte da coleção de 2014, e Samia (2016). Para organizar essa coleção (Quadro1) criei uma planilha de EXCELL com sete colunas: BANCO DE DADOS/ AUTOR/ TÍTULO/ ANO/ PUBLICAÇÃO/ TIPO (artigo, dissertação, tese) / RESUMO, dividida em duas abas: **2013 a 2019/ anterior a 2013**.

Escolhi partilhar com vocês, leitoras, algumas das publicações mais recentes (2016 -2019) e que trazem, de algum modo, com destaque o lugar de fala da formadora de formadoras: uma tese; duas dissertações de mestrado profissional; cinco artigos de publicações nacionais e internacionais. Para aqueles que desejarem acessar os demais documentos disponibilizo a planilha com detalhamento completo de as publicações que localizei ( https://drive.google.com/drive/folders/1I8wn_FyHoxetSmBsZby0A2rSY6fY_ZR8?usp=sharing).

Em *Singularidades nas experiências de formadores da educação infantil,* tese defendida na Universidade

Federal da Bahia, no ano de 2016, a pesquisadora Mônica Samia apresenta como se dá o processo de formação de formadores de Educação Infantil em determinado contexto formativo e também contribui para o entendimento da formação continuada como processo singular, que reconhece na parceria entre formador e sujeito da formação um eixo estruturante da relação de ensino e de aprendizagem do adulto profissional. Um conhecimento fruto de experiências significativas de todos os atores envolvidos num processo formativo, concepção com a qual dialogo bastante. Uma produção que fez muito sentido para mim não só pela temática, como também por se tratar de uma pesquisa narrativa em educação, que tem como aporte teórico principal um autor – Bakhtin –, que não desenvolveu seus estudos no campo da educação, muito embora muito contribua, o que também se aproxima desta investigação, que se apoia nos estudos de Walter Benjamin, um teórico não especificamente do campo da educação, menos ainda da formação continuada.

> [...] Ao investigar o que dá contornos próprios à formação de formadores que atuam neste segmento [Educação Infantil], buscou-se, por meio das narrativas orais, compreender que experiências tiveram especial significado nos seus percursos formativos, ou seja, aquelas que contribuíram na constituição do ser formador e, dessa forma, colaborar tanto para os estudos sobre formação, quanto para o estatuto específico da profissão, relativo ao processo de profissionalização[...] A pesquisa de campo envolveu a escuta de formadores, a partir de Rodas de Conversa - a roda de formadores e a roda de observação - e Entrevistas com Especialistas, que compuseram o quadro metodológico. Na grande roda de diálogo que foi o percurso investigativo, emergiram com força as ideias de formação, como um processo singular de tornar-se o que se é; do formador como um parceiro na aventura de conduzir alguém até si mesmo; da potência de uma formação pautada em experiências de naturezas

> diversas, representada pela ciranda de experiências; da emergência da escuta de crianças como dispositivo de formação, para a consolidação de uma relação alteritária entre adulto e criança. Emergiu ainda a força do diálogo, das experiências e das narrativas, como potentes condutoras de percursos investigativos e formativos [..] (SAMIA, 2016, p. 7).

O levantamento de produções acadêmicas realizado por Samia (2016) me ajudou bastante no processo de revisão bibliográfica correspondente à temática, me ofertando pistas de investigações que seriam relevantes para minha leitura e outras desnecessárias, por abordar o formador de formador que atua na universidade.

Na dissertação de mestrado profissional, *Formação continuada de formadores técnicos de Secretaria de Educação*, dissertação defendida em 2017 por Ana Paula Alves Pereira Ferreira, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a autora investiga os processos de formação continuada dos formadores de professores e Coordenadores Pedagógicos da Oficina Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Francisco Morato, partindo do princípio de que os formadores, assim como as demais pessoas, são seres inacabados também em seus exercícios profissionais e que se formam enquanto formam. Conclui que a formação continuada dos formadores depende mais de iniciativas pessoais do próprio formador do que de iniciativas dos sistemas a que pertencem, pois, assim como outros profissionais da educação, percebem-se na solidão ao realizar o seu trabalho e formar outras pessoas. Como Samia (2016), Ferreira (2018) também compreende que a formação se dá em serviço e que o conhecimento é produto das interações entre pares, com os formandos, com o objeto de estudo por meio de leituras e nas atividades formativas das quais participam. Esta investigação traz um contexto de trabalho muito próximo ao que vivi, relacionado a programas de formação continuada em que eu era a formadora de profissionais como a autora.

*As significações do formador de formadores sobre sua atividade profissional no âmbito da formação continuada em serviço*, dissertação de mestrado profissional, defendida em 2018 por Rodinilson Luiz Ferreira, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, foi outro achado importante. A investigação tensiona as significações que o "formador de formadores" constrói sobre sua atividade profissional no âmbito da formação continuada em serviço, antes, durante e depois da participação em um programa de formação no âmbito público, em parceria com setor privado. Para Ferreira, esses profissionais se formam em serviço e no contexto de trabalho, pois é na sua atividade profissional que enfrentam e resolvem problemas, desenvolvem e aperfeiçoam procedimentos, bem como lançam mão de estratégias de trabalho ajustadas à realidade e ao grupo com o qual está atuando. A associação do papel do formador de formador como agente de mudança da prática do sujeito em formação, como aquele que garante a formação do outro, é bem presente no texto. Essa é uma das significações construídas por muitos formadores assim como eu, que durante muito tempo também pensava desse modo. No entanto, no transcorrer dessa *investigaçãoformação* fui me dando conta do que esse discurso em si pode carregar e que mais adiante, no movimento 03 aprofundarei.

No percurso encontrei, no ano de 2019, dois artigos publicados em periódicos, e recuperei um capítulo escrito pelo meu orientador em parceria comigo e mais duas colegas do grupo de pesquisa para um *e-book* organizado por Francisco Imbernon, Alexandre Shigunov Neto e Ivan Fortunato (PRADO; PROENÇA; FRAUENDORF, 2019).

No artigo "O papel do formador no processo de formação continuada: formadores ou informadores", de Simoni P. Borges, publicado em dezembro de 2019 pela *Research, Society and Development*, a autora reflete sobre a importância do formador no processo formativo, de modo a compreender o seu papel no contexto da formação continuada de professores. A ênfase dada no estudo é

sobre a atuação do formador e o que diferencia seus modos de ser/agir: formador ou informador.

O segundo artigo, "Reflexões de uma experiência enquanto formadora regional no contexto do Pnaic em Mato Grosso", de Angela R.C. Mello, foi publicado na edição de julho/setembro de 2019, na *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE)*. Nele a autora partilha alguns aspectos de sua experiência como formadora regional do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), edição final de 2017/2018, coordenado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Universitário de Rondonópolis.

E o capítulo: "Formação de professores em narrativas singulares", escrito por mim em parceria com Guilherme do Val Toledo Prado, Heloísa Helena Dias Martins Proença e Lucianna de Melo Munhoz Magri, que faz parte do *ebook*: *Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas*, organizado por Francisco Imbernon, Alexandre Shigunov Neto e Ivan Fortunato (PRADO *et al.*, 2019). Ao narrarmos nossas trajetórias como formadoras e pesquisadoras, que atuam e investigam a formação continuada de professores e demais profissionais da instituição escolar, reafirmamos um princípio que muito nos é caro, de que a formação precisa levar em conta o percurso de construção de autonomia dos sujeitos (FREIRE, 2010) no processo formativo, além de defendermos uma concepção de formação continuada de profissionais da educação, amparada em práticas que considerem o cotidiano, suas necessidades e os sujeitos em interação.

Por fim, os achados de 2018 referentes ao recorte da investigação foram dos artigos: "El estudio del formador latinoamericano: un campo de investigación 'en construcción'", María Paz de González-Vallejos. Publicado em abril de 2018 na *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, apresenta uma revisão sistemática de literatura latino-americana sobre os estudos do formador. A autora conclui que os estudos sobre o

formador na América Latina são um campo em "processo de construção", com avanço teórico e empírico insuficiente. Contudo, apesar de trazer informações sobre o formador de modo geral, foca mais no formador de professor. E a publicação de Paulino M. Estepa e Carmem Gallego-Dominguez, "Condiciones de desarrollo profesional del tecnico docente Dominicano como asesor pedagógico", em abril de 2018, na *Revista de Investigación en Educación*. Os autores abordam a formação de assessores externos aos centros educacionais como um fator determinante em qualquer etapa de desenvolvimento profissional com vistas à melhora da instituição; problematizam especificamente a atuação de técnicos na República Dominicana e o quanto ainda é presente a ideia de formador como o sujeito que supervisiona e inspeciona os profissionais da instituição – assim como aqui em nosso país, eu complemento.

# Achados na coleção

> Toda existência humana é uma vida em busca de uma narrativa.
> (Richard Kearney)

A coleção de produções acadêmicas sobre o recorte: formação continuada – formador de formador no âmbito da parceria entre sistema público de ensino e terceiro setor trouxe algumas respostas às minhas inquietações e aos questionamentos iniciais, deixando outras abertas a futuras investigações. O estudo da literatura específica me possibilitou uma melhor compreensão e precisão do que se entende por formador de formadores (termo sempre no masculino nas publicações), circunscrito ao terceiro setor. Geralmente a formadora de formadoras é externa à rede de educação; atua com diversos profissionais convocados pela secretaria de ensino, e pode ser docente, coordenadora pedagógica, diretora, técnica da secretaria, o que faz com que raramente estas profissionais da rede pública participem das formações por desejo próprio (NOVOA, 2002); e, por fim, relaciona-se com pares com maior ou menor grau de experiência de vida e/ou na prática docente, de gestão, ou de formação, contrariando uma verdade, que se quer absoluta em muitas concepções de formação – formadora *expert* -, a formadora, recoberta pela fantasmagoria de que tem mais saber (ESTEPA e GALLEGO-DOMINGUEZ, 2018; FERREIRA, 2017; FERREIRA, 2018; FRAUENDORF, 2016; MELLO, 2019; PRADO *et al*., 2019; SAMIA, 2016). Importante destacar que estes achados me fizeram pensar que houve a ampliação do público envolvido nos processos de formação continuada, para além do e da docente, legitimando a ideia de uma escola como espaço coletivo e de colaboração na produção de conhecimento. Em compensação, não excluiu a imagem construída social e culturalmente do professor e da professora como únicos responsáveis pelo sucesso ou

fracasso do processo de aprendizagem dos estudantes (GASTALDI, 2013).

A leitura do conjunto de textos da coleção também me levou a compreender que, no contexto das universidades, o(a) formador(a) de formador(a) é, na grande maioria das vezes, o(a) professor(a) de licenciatura/graduação que forma futuros docentes e, por essa razão, trabalha com o conhecimento profissional básico (ANDRE; PASSOS, 2014). Ou o professor(a) que exerce a docência em cursos de mestrado profissional em programas de pós-graduação (SAMIA, 2016), o que difere essencialmente do recorte desta investigação, que persegue a produção de conhecimento sobre a atuação profissional da formadora de formadoras no âmbito de programas de formação continuada em serviço, no terceiro setor, pelo olhar da formadora de formadoras (ALMEIDA; PLACCO, 2018; FERREIRA, 2018; FRAUENDORF, 2016).

Duas das principais diferenças entre a formadora de formadoras no contexto da formação inicial na universidade e no contexto de programas de formação continuada são o sujeito de sua atuação e a relação *espaçotempo*. Enquanto na universidade a formação é com vistas ao vir a ser, a uma futura profissional da educação, que ainda não tem experiência profissional legitimada institucionalmente, nos programas de formação continuada em serviço a formação é com vistas ao que já se é, ou seja uma profissional – adulta, professora , cujo avanço no conhecimento se dá ancorado ao fazer, à experiência profissional de quem já está inserida no contexto e no cotidiano da instituição, seja na escola (docentes, gestores) ou de modo indireto, no papel de técnicos, via secretarias de educação, regionais, diretorias ou núcleos de ensino (ESTEPA; GALLEGO-DOMINGUEZ, 2018; FERREIRA, 2017; FERREIRA, 2018; MELLO, 2019; PRADO *et al.*, 2019).

Enfim, atualmente eu já consigo definir com maior nitidez que eu, formadora de formadoras, sou uma profissional da formação continuada, que tem a interação com o outro e a relação com o saber e suas ambiguidades

como partes importantes de seu ofício. Nesse sentido, a formação continuada para mim se apresenta como processo permanente – uma relação com o saber em constante construção, alicerçado na partilha de narrativas que advêm de experiências vividas e lampejos de memórias revestidas de sensibilidades, tensões, ambivalências –, permeado por diálogos, repleto de outros e outras, singularidades dos territórios e dos tantos possíveis intercâmbios (BENJAMIN, 1987a; PRADO *et al*., 2019; SAMIA, 2016).

Tal concepção se opõe ao saber que se quer único e apresenta-se como uma verdade que oprime, que se traduz numa racionalidade técnica, organiza-se em função de evidências, de prescrições de soluções comuns, submissas à lógica do capital, tão presentes em certas organizações de iniciativa privada e demais parceiros, que "oferecem" as formações para as redes de ensino (FERRY, 1990). Nesse âmbito a formadora de formadoras é aquela que aplica, replica uma técnica, trazendo, impondo ou mesmo reiterando, por vezes, a narrativa de grupos dominantes na sociedade. Beillerot (1998, p. 93) afirma: *"Las sociedades definen qué saberes son legítimos. En la legitimidad del saber las luchas son a veces muy fuertes y esto se da y rodea la creacion de uma nueva disciplina".*

A outra inquietação referente à formação profissional da formadora de formadoras ainda permanece como algo a ser melhor compreendido, porque, passados seis anos do primeiro levantamento bibliográfico, o quadro de instituições ou cursos de formação, seja em nível de graduação, pós-graduação e/ou formação continuada, disponíveis para esta profissional é bastante escasso, o que faz com que ainda, em geral, essas profissionais se formem em serviço e entre pares (BEILLEROT, 1998; ESTEPA; GALLEGO-DOMINGUEZ, 2018; FERREIRA, 2017; FERREIRA, 2018; FRAUENDORF, 2016; GONZÁLEZ, 2018; MELLO, 2019; SAMIA, 2016; VAILLANT, 2003). Em outras palavras, ainda é presente, em diversos contextos, a imagem de que se "dorme professora, acorda formadora" (FERREIRA, 2017, p. 24). Um vestígio importante de algo

que vem sendo naturalizado socialmente: para ser formadora não é preciso formação, talvez por se tratar, na visão de alguns, de uma atividade fácil e natural a todo aquele e aquela que é docente, e por isso não requer algum tipo de iniciativa mais organizada (FERRY, 1990; NOVOA, 2002), seja institucionalmente, seja em pares ou coletivos de formadoras.

Contrária a essa ideia de que se "dorme professora e acorda formadora", a Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, em 2013, foi a primeira instituição (e ainda é a única) a oferecer a formação de formadores, relacionada ao contexto educativo, no Programa de Pós-graduação em nível de Mestrado Profissional (FORMEP). Esse curso nasceu como resposta à ausência, no Brasil, de inciativas institucionalizadas cujo objeto de estudo fosse a formação de formador – "profissional que, em geral, assume a função de coordenação pedagógica, tornando-se um dos responsáveis pela implementação do projeto político pedagógico, pela formação contínua dos professores e pelo bom andamento das atividades educativas", como consta no *site* do curso[45]. Atualmente conta com duas linhas de pesquisa: *Desenvolvimento profissional do formador e práticas educativas*; *Intervenções avaliativas em espaços educativos*. E desde 2018, a Faculdade de Educação da UNICAMP vem realizando um espaço de formação de formadores, via o Seminário do Mestrado Profissional em Educação Escolar, cujo principal propósito é o de promover o diálogo entre professores, estudantes e as pesquisas no campo de formação de formadores, além de outros[46].

Não tenho mais dúvidas da necessária institucionalização da formação da formadora de formadoras, porque poderá conferir uma melhor definição a sua atuação, a seus saberes e fazeres e, com isso, gerar uma produção de conhecimento mais específica desta

[45]Disponível em: https://www.pucsp.br/ .Acesso em: 11 maio 2023.
[46] Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/galerias/formacao-de-formadores-i-seminario-de-pesquisa-do-mestrado-profissional-em-educacao . Acesso em: 02 mar. 2021.

profissional e de seu campo de atuação. Mas seria suficiente apenas essa institucionalização para se pensar numa formação da formadora de formadoras que coloca em relação de equipolência – ampliando a contribuição de Larrosa (2014) - os pares de formação de ciência/técnica; teoria/prática; experiência/sentido?

Ao narrar como fui compondo a coleção de produções acadêmicas, pretendi não só contribuir com as discussões e reflexões sobre o eixo: formação continuada - formador(a) de formadores(as), mas também apresentar um modo outro de buscar, selecionar e organizar a literatura de determinada área, não mais eficiente, nem tampouco mais infalível do que se apresenta quase que exclusivamente no momento. Propus-me realizar um movimento que segue em descompasso com o praticado atualmente. Neste a seleção geralmente obedece a padrões orientados por indexadores e algoritmos, atendendo ao par ciência/técnica (LARROSA, 2014), e praticamente exclui o sujeito da experiência.

Ao admirar o firmamento negro me questionei se essa forma que atende ao par ciência/técnica seria a única possível de se relacionar com as produções. Pensei no que seria mais coerente com uma investigação que tem a metodologia narrativa em sua radicalidade como princípio. Talvez, mais uma vez, tenha ousado ao fazer uma escolha em que sentidos, experiências, memória – atendendo ao par experiência/sentido (LARROSA, 2014) - significassem e apoiassem minhas decisões para além do caminho orientado por um tecnicismo segundo Kitchenham e Charters (2007): previamente definido, delimitado por protocolos, pouco suscetíveis ao erro e com isso caracterizado por ser abrangente e não tendencioso (será?), num tipo de abordagem científica mais canônica, positivista, para a qual muitas vezes me vi sendo empurrada a seguir, justamente por ser a que baliza muitos dos critérios de seleção de artigos para revistas acadêmicas. Precisei me encher de coragem para continuar a olhar para o céu numa noite escura e nublada, em que muitas das estrelas se escondiam atrás das nuvens, e com

isso correr riscos. Neste olhar me perdi em pensamentos para encontrar-me; alegrei-me com achados – pequenos que fossem –, guardando-os e alimentando uma coleção de saber e de literatura.

No percurso de revisar o conhecimento produzido no campo da formação continuada, relacionado ao foco desta investigação, entendi ser possível construir um saber experiencial, alinhando memória e suas contradições e experiência, compreendendo memória como meio onde se deu a experiência vivida e que, ao ser escavada e trazida à tona por mim – investigadora –, explode em fragmentos, lampejos, reinaugurando o velho mundo, numa tarefa que despertou a minha paixão de colecionadora.

Como professora-formadora-investigadora-narradora-leitora-colecionadora, compreendi, ao rever o movimento que fiz, que a minha intencionalidade foi a de mostrar que o ato de levantar, revisar a bibliografia específica, por vezes realizado de forma mecânica e burocratizado, pode tornar-se mais formativo e significativo para a investigadora, colocando em equipolência a técnica, as sensibilidades de leitora, o conhecimento de mundo, as possibilidades de desenhar relações entre as obras, os autores, os contextos, as experiências, as lembranças e os esquecimentos, como o foi para mim e que, muito embora esse jeito outro de fazer o levantamento bibliográfico seja bem mais subjetivo – disso não tenho dúvida –, não é menos importante, ou menos válido para se produzir conhecimento, apenas diferente.

## Um passo atrás...

Cara leitora, caro leitor, antes de avançar no diálogo sobre o ofício da formadora de formadoras considero ser necessário dar um passo atrás, para narrar sobre a origem desse ofício. Você, leitora, deve estar se perguntando se a figura do formador no campo da educação é algo tão recente, e por essa razão há poucas investigações acadêmicas. Por que dizer formador(a) e não professor(a), instrutor(a) ou tutor(a)? Quem são esses formadores(as) de formadores(as)? Bem, arrisco que essas podem ser também questões das leitoras porque inicialmente eram questões minhas e que o mestrado não deu conta de responder, o que na minha percepção sobre o meu conhecimento sobre a profissional se apresenta como um avanço.

Dois dos autores que só conheci na fase do doutorado e por isso não constaram no primeiro levantamento bibliográfico realizado em 2014 foram Beillerot e Ferry. Jacky Beillerot (1939-2004), docente e pesquisador na Universidade de Paris X Nanterre, interessado pela Formação de Formadores desde 1974, conciliou esse interesse com outros campos de conhecimento como história, ciências políticas, psicanálise e a sua militância sindical e política. E Gilles Ferry (1917 - 2007), professor emérito de ciências da educação na mesma universidade, é reconhecido como uma das figuras fundadoras das Ciências da Educação na França. Uma curiosidade sobre Ferry, que talvez justifique seu interesse pelo campo da formação, é que, após ser feito prisioneiro da 2ª. Guerra Mundial e ter conseguido escapar, dedicou um tempo a ser "treinador" (1941), antes de se tornar professor de ensino médio.

Em 1994, Beillerot foi convidado pela Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires a participar do Seminário de abertura das atividades da carreira de Formação de Formadores, que resultou no livro *La formacion de formadores*, parte da coleção *Formación*

*de Formadores,* publicado em 1998 pela Ediciones Novedades Educativas. A obra está organizada em cinco subtemas: 1. El Formador y la formación. 2. Las instituciones de formación de formadores. 3. La formación de formadores y de docentes: entre teoría y práctica. 4. Naturaleza y concepción de los saberes. 5. Investigación y formación. Nessa coleção há também uma obra de Gilles Ferry intitulada *Pedagogia de la Formación*. O livro é composto por duas partes: "Casos y Problemática de la educación de adultos" e "La formación: dinâmica del desarrollo personal". A publicação foi produzida a partir de duas ações de formação que Ferry desenvolveu em 1996 como parte do curso: *Formación de Formadores*, um seminário interno de 8 horas de duração e um curso de Pós-graduação aberto, de 12 horas.

Eu comprei o livro de Beillerot, uma preciosidade para minha coleção de livros, em um congresso sobre formação permanente de professores organizado pela Universidad Nacional de Tres de Febrero, la Universidad Pedagógica, la Universidad de Barcelona (España) y el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación realizado em Buenos Aires no ano de 2014, mas só fui lê-lo tempos depois. Digo uma preciosidade porque atualmente não se consegue comprá-lo com facilidade na versão em espanhol: aparece como indisponível para venda nos mais variados *sites* de livrarias e sebos. Rememoro com tristeza que tive nas mãos o livro de Ferry, da mesma coleção, mas no final acabei decidindo por não o adquirir, um arrependimento sem dúvida. No entanto, consegui me aproximar deste segundo autor por meio da leitura do capítulo 2: "La tarea de formarse do livro El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la prática" (FERRY, 1990)[47]. Beillerot e Ferry são pioneiros na reflexão sobre formação de formador no contexto francês.

[47] Disponível em: "https://yessicr.files.wordpress.com/2013/03/g-ferry.pdf%20%20%20"Acesso em: 16 maio 2023.

## Primeiras pegadas: formador de formador

[23] Casa ou rotina (antes da pandemia)

Trabalhar em casa também faz parte de meu cotidiano como formadora. Há momentos intensos de viagens, formações por tantos lugares, espaços e tempos, que, quando fico por mais de uma semana trabalhando em casa, estranho e provoco estranhamentos. As filhas, o filho, a funcionária, logo vêm a perguntar: mas você vai ficar em casa hoje? Essa semana não vai viajar? Ao ficar em casa, o espaço se mantém, e o tempo, este corre do mesmo jeito!
Estar em casa se configura em momentos de respiro, na possibilidade de revisitar a minha essência. Iniciar o dia caminhando no parque, depois de ler algumas notícias no jornal, indignar-me, tomar o café.
Estar no meu escritório, de frente a uma parede azul, cercada por meus livros organizados na estante, outros tantos deitados sobre a minha mesa; ficar próxima às minhas coleções: imagens de Espírito Santo; artesanatos – sempre trago das viagens um objeto feito por algum artesão local.
Passar o dia diante de meu computador e nem perceber que escureceu. Ter os filhos, o marido, circulando pelos espaços, solicitando atenção; a cachorra pedindo carinho, enquanto estou a digitar.
Perceber o barulho das cigarras em determinada época do ano, a preencher o silêncio entre meus pensamentos; o som do piano tocado pela filha a ensaiar.
Pensar no que comer, o que precisa comprar, paradas para um café, saídas para levar e pegar filhos em algum lugar, responder mensagens de *e-*

*mail*, atender o telefone fixo para nada, porque quem me conhece e sabe que pouco estou em casa, não liga no telefone de casa; participar de reuniões a distância, produzir relatórios, apresentações, elaborar planejamentos, ler, escrever devolutivas, estudar, escrever narrativas...
Enfim, ser mulher, esposa, mãe, dona de casa, formadora, ~~pesquisadora~~ "*ops"(sic*, investigadora).

(Renata 1.ª fev.2020; 2.ª nov.2020; 3.ª abril 2021)

A leitura dos dois autores franceses entrançada, principalmente, à releitura de Novoa (2002) e Imbernon (2011, 2018), aos estudos de Benjamin (1987a, b, 2013, 2018), às leituras de Sennett (2008); Ailton Krenak (2020) e Achilles Mbembe (2014), unidos às minhas leituras de mundo me provocaram de diversas formas e em diferentes frentes para pensar sobre ser formador de formador e, no meu caso, formadora de formadoras. Novamente diante dessa imensidão celestial me peguei flanando e contemplando a noite estrelada. Do chão que piso me arrisquei a ligar algumas ideias desses autores, na tentativa de avançar um pouco mais no conhecimento sobre a formadora de formadoras; uma linha imaginária, que talvez só eu consiga enxergar a partir do meu ponto de vista que, embora singular é também plural, pelos tantos outros que me compõem.

Um ponto de partida que me fez conectar estudiosos tão distintos em sua formação, campo de atuação, *espaçostempos* vividos, está relacionado à ideia da relevância do outro para cada um deles e também muito cara para mim. Um princípio que, como formadora de formadoras, carrego em meu jeito de "*versersentirescutar*" para os espaços de formação, que fui aprendendo ao longo dos 20 anos de atuação e, que será desvelado a você, leitora e leitor, por meio das mônadas de minha autoria – que encontrará em diferentes trechos dessa produção – e da interpretação das constelações compostas por algumas das mônadas e por narrativas de formadoras de formadoras. Uma outra configuração possível para essa conexão de autores, que não descarta a primeira e sim a compõe e adensa, é o entendimento da vida, do valor da experiência, das memórias individuais e coletivas que me(nos) constitui(em), como essência para esta reflexão, porque cada autor, de seu jeito, me diz (no meu entendimento) que, sem nossa história, sem os outros, ou ainda desprezando o passado, não nos entendemos como pessoa, nem como sociedade. Não somos seres da razão

apenas! Aprendi a agregar valor à vida e à experiência singular do sujeito ao ofício da formadora de formadoras e a reconhecê-los como um importante saber a ser construído por quem deseja ser uma formadora. Este é um conselho que dou a quem está chegando a esse universo.

Entendo ser importante partilhar mais alguns outros achados, frutos da reflexão provocada pela articulação teoria/prática e passado/presente que estabeleci durante este olhar para o céu estrelado e que me ajudaram a me deslocar de certezas e de algumas verdades construídas, das quais nem me dava conta, relacionadas principalmente à origem do ofício do formador e a um sentido possível sobre a ideia de formar-se.

## Cacos da história do ofício de formador

Uma problematização que julgo interessante, apresentada por Beillerot (1998), se refere à origem do trabalho ou ofício do formador, o que entendo não poderia ser diferente, considerando sua história de militância sindical e política. O autor recupera que o início da circulação do termo **formador** na França ocorreu no ano de 1975. Até então a ideia mais comum e presente na narrativa dominante, era a de educação de adultos – dizia-se ensino de adultos e não formação de adultos –, o que começou a aparecer no ano de 1971, devido a uma lei que se referia à expansão da formação permanente profissional. A lei definia, entre outras coisas, obrigações e instituições para essa ação e, por trazer em seu título a palavra "formação", associou-se à palavra "formador" alguns anos depois. Ou seja, toda pessoa que trabalhava numa ação de formação com adultos era um formador. Um termo genérico, de certa forma fruto de uma lei que definia mais precisamente o trabalho ou ofício do formador, embora ele não tivesse recebido um título formalizado, nem tivesse curso. Na contramão de um termo/ofício que nasceu nesse contexto, inexistia um termo para o adulto em formação, que era considerado ouvinte até então. Algo inconcebível para uma sociedade tradicionalista, porque quem estava destinado a aprender eram crianças e jovens; o adulto, na visão desta cultura dominante, já era acabado e por isso tinha terminado seu processo de aprender.

Essa concepção de o sujeito em formação ser um ouvinte é presente ainda, e, em muitos programas de formação que circulam atualmente, é esse o lugar endereçado aos "participantes". Modelos mais transmissivos, que compreendem que a prática nada mais é que a aplicação de uma teoria aprendida, ou um modelo de formação em que o formador é o distribuidor de conhecimento, pressupõem um ouvinte, um receptor ou um aplicador, como sujeito em/da formação. (BEILLEROT, 1998; FERRY, 1990).

Ainda sobre este ofício um outro aspecto que chamou a minha atenção durante meus estudos foi a diferenciação que Beillerot (1998, p. 18) faz entre formador ocasional e responsável pela formação. Rememorei o início de minha trajetória como formadora e me reconheci como uma formadora ocasional, pois atuava paralelamente como professora de educação infantil. Meu trabalho oficial era a docência no contexto da escola particular, e nas brechas, em horários alternativos, desempenhava ocasionalmente ações de formação em outros espaços e ou instituições. Tornar-me formadora foi algo quase natural para mim: era tida como uma boa profissional, reconhecida por apresentar uma prática "inovadora", que por isso tinha o que ensinar a outros – atributos que, por si sós, já me qualificavam para esse ofício, na opinião de meus pares que me indicavam para esse tipo de trabalho. Não fiz curso, aprendi a ser formadora sendo formadora, observando formadoras mais experientes, participando de encontros com profissionais que já tinham uma experiência maior (FERREIRA, 2018; FRAUENDORF, 2016). Depois de aproximadamente dois anos como uma formadora ocasional, assumi o que seria identificado, segundo Beillerot (1998), o papel de responsável pela formação, passando a ser essa a minha principal ocupação desde então. Diante do termo "responsável pela formação", me senti provocada novamente: parei, pensei e refleti o quanto essa visão depositava no formador a responsabilidade pelo processo formativo de outrem. Nesse sentido me perguntei: "se sou a responsável pela formação, isso significa que está em minhas mãos o poder de formar alguém?"; "sou responsável por executar a formação?"; "responsável por pensar a formação?"; "responsável por formar o outro?". Perguntas/provocações que podem ser sintetizadas num jeito outro de perguntar, já presente em publicações anteriores: "*Quien forma el formador?* (MARCELO GARCIA, 1997); *Quem forma quem?* (SOLIGO, 2007)", e que será foco de reflexão logo mais adiante.

Nessa linha de pensamento, tanto a ideia do formador ocasional como do responsável pela formação nasce muito colada ao que se fazia e acontecia no meio empresarial de uma sociedade moderna, seja entre um profissional mais experiente que ensinava, transmitia conhecimento para novatos, seja realizado pelos profissionais de recursos humanos quando os formadores organizavam o plano de formação em função das necessidades de qualificação e dos planos de carreira dos funcionários. O pano de fundo de *flashes* de minha história vivida em São Paulo nos anos 2000, rememorada a partir da leitura de Beillerot, é similar ao que ocorreu na França, no Canadá e em alguns outros países europeus, a partir dos anos 70 do século XX. Mas e no Brasil? Quem poderia me ajudar a conhecer um pouco de como essa ideia de formador apareceu por estas "bandas"? Teriam algumas dessas ideias sido importadas como sinal do que seria uma sociedade avançada?

Movida por essa questão, recorri ao meu inventário e entre os meus guardados localizei a gravação da conversa que tive com a professora Dra. Telma Weisz[48] no

[48] Dra. Telma Weisz - Consultora em projetos educacionais. Doutora em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Participou da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Autora da série de vídeos Por Trás das Letras. Criou e supervisionou no MEC o PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores que em São Paulo recebeu o nome Letra e Vida. Elaborou de 2003 a 2013 as provas de 1o a 3o anos do SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, de Língua Portuguesa. Coordenou e foi professora do Grupo de Tematização da Prática de Sala de Aula de 2003 a 2021. Supervisionou o Programa "Ler e Escrever", na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo de 2007 a 2014. Participou da elaboração do Currículo da Cidade de São Paulo, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental. É coordenadora e professora do Curso de Especialização em Alfabetização (pós-graduação lato sensu) no Instituto Superior de Educação Vera Cruz, São Paulo – desde 2005. É profesora-investigadora na Especialización y Maestría en Escritura y Alfabetización en el Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata - desde 2007. Disponível em: https://telmaweisz.com.br/ Acesso em 14/10/2023

ano de 2019. A conversa com a "mestra", como carinhosamente eu e muitas colegas nos referimos a ela, aconteceu na casa dela no bairro de Sumaré, em São Paulo, em uma tarde do mês de outubro, após termos almoçado juntas. Um privilégio viver esse momento com ela! Já tinha ideia de conversar com Telma, principalmente porque considerei difícil a participação dela na roda de conversa com outras formadoras. Queria saber um pouco mais como essa ideia de formador(a) tinha vindo parar em nosso país, história que não estava nos livros, e ela, por ser uma referência para mim e pioneira nesse ofício, poderia ser uma fonte de informação preciosa. Depois de um ano e meio, ouvi a gravação. Em casa, sozinha, em uma nova fase aguda da pandemia em nosso país, me reencontrei com Telma. A narrativa é cheia de idas e vindas típicas do exercício de rememorar, desvios do assunto, risadas, paradas, cafezinho, como deve ser uma boa conversa, sem a preocupação de ter um roteiro inicial predefinido. A conversa, numa acepção benjaminiana, compreendida como uma oportunidade de "recuperar a dignidade de uma vivência do cotidiano que se perdeu no pensamento moderno sem a qual, não é possível constituir uma experiência autêntica" (MURICY, 2020, p. 50). Relembro que nesse nosso encontro o tempo parou!

Tomei emprestados alguns dos enunciados de Telma, para costurar um pouco como a figura do formador apareceu no Brasil. São fragmentos de nossa conversa que escolhi narrar. De ouvinte e observadora no dia do encontro, me desloquei para o lugar de autora e narradora.

[s/n] Conversa depois do almoço

Sentadas, após o almoço, lado a lado no sofá da sala de visita, inicio a conversa, perguntando para a Telma de onde vinha essa ideia de formadora de formadoras...

[...]Telma contou que sempre foi a formadora da escola, a necessidade vinha do buraco que ela

encontrava nas instituições. Na escola em que ela trabalhava, entre os anos de 1974 e 1979, havia uma reunião à noite uma vez por semana para estudar e discutir a prática. Isso, segundo ela, deu origem a muitas coisas e acabou ficando institucionalizado. Além dessa reunião coletiva havia as reuniões individuais. Telma concluiu, dizendo: *"Nem sei onde aprendi isso! Era essa a lógica! Isso foi uma circunstância, não tinha nem nome. [...]"*

[...] Mais adiante contou que a origem desse trabalho de formador em uma rede de ensino partiu da ideia de ter alguém que fizesse a formação de um grupo, porém, quando se tratava do país, de um estado ou município, o desafio era de como alcançar a todos; que sabia que precisavam ir espalhando pela rede o conhecimento de alfabetização que chegava ao Brasil no final dos anos 90; que o objetivo maior era vencer o fracasso escolar, tão gritante na época e ainda nos nossos dias. A ideia – disse Telma – não era a de ser multiplicador. Já não gostava desse termo e entre risadas falou que "proibia" o uso, porque o sentido disso é o de aplicar uma teoria, o que para uma construtivista era impensável. A ideia era algo que fosse se alastrando, disseminando...

[...] Ao relembrar a estrutura de um programa de formação em nível nacional, comentou que havia uma equipe em cada estado, que tinha se interessado pelo programa e um órgão central coordenando. Também havia uma sistemática de escolha dos profissionais que desempenhariam o papel de formador e rememorou: *"chamava-se dentro das redes municipais e estaduais para um trabalho de 2 semanas [...] Chamava-se de cada núcleo uma boa professora e uma boa coordenadora".* A lógica, contou Telma, era a de formar um grupo que depois pudesse disseminar a

formação [...] *"A boa professora tinha que ser alguém de dentro da sala de aula, ter bons resultados, desenvolver bom trabalho de alfabetização e ter como parceria uma pessoa que fosse do sistema e que pudesse ampliar isso."* Na época lembrou que conseguiu um financiamento de dois anos extensivo para mais dois anos para desenvolver esse projeto, o que nos dias de hoje costuma ser de um ano extensível para dois anos no máximo e com muita sorte.

(Renata 1.ª mar.2021)

O movimento trilhado aqui em nosso país, segundo as palavras e os fragmentos de memórias de Telma, escavadas durante uma vivência cotidiana nada linear – a conversa –, se assemelha muito ao que Beillerot (1998) compartilhou em sua palestra transformada em livro e apresentado anteriormente, no meu entender.

A figura da formadora, inicialmente sem um rótulo ou etiqueta, aquela que se destacava pelo bom trabalho, que assumia naturalmente essa função de dar uma ajuda ou assistência pedagógica dentro da escola, foi ganhando terreno. Um ofício que se iniciou para Telma, assim como para mim, de forma ocasional dentro da escola e passou a ter um caráter mais institucionalizado – a responsável pela formação – em decorrência dos programas de formação, em nível municipal, estadual ou federal (no caso de Telma). Assim, aquela que atuava na formação passou a ser reconhecida como formadora; formador(a) de professor(a); formador(a) de um(a) profissional que atua na formação continuada: **formador(a) de formador(a)**.

No caso da formadora de uma profissional que atua na formação continuada, a relação que se estabelece não é linear, nem pautada na lógica: alguém que ensina/alguém que aprende; ou do(a) profissional experiente/profissional iniciante, porque ambos(as) ensinam e aprendem concomitantemente; e nem sempre

o(a) que assume o(a) papel do(a) mais experiente o é de fato, até porque ele(a) pode ser experiente como docente, mas iniciante como formador(a); experiente profissionalmente, mas menos em sua vida pessoal. Em resposta ao movimento de *investigarformar* me pergunto: mais experiente em quê? Ou mais experiente para quem?

Há ainda muitas outras variáveis nessa relação de formadora de formadoras e sujeitos da/na formação, o que a torna ainda mais complexa, uma vez que o vínculo que se estabelece é entre um sujeito formador e outro também formador, adultos, com experiência profissional; sujeitos que atuam em realidades de trabalho semelhantes, porém distintas; profissionais que muitas vezes representam instituições diferentes, com princípios muito distanciados – principalmente, quando a relação envolve entidades do terceiro setor e do setor público.

Seguindo por essa linha de pensamento, somando-se às leituras e ao conhecimento produzido em relação com a coleção de produções acadêmicas, reconheço o sentimento de ambiguidade como algo constitutivo do ser formadora de formadoras porque, além de estar presente nas relações com outros e com o saber, já comentado anteriormente, também está de certo modo impregnado no contexto de trabalho: programas de formação continuada, fruto de parcerias entre sociedade civil, fundações/instituições e redes públicas de educação. Um espaço ambíguo porque provoca dúvida, incerteza, é indefinido, impreciso e com isso acaba tendo muitos sentidos possíveis. Enfim, um contexto e um termo que é gerador de tensão por desmontar a fantasia de se poder delimitá-lo(a) cirurgicamente, isolá-lo(a), de modo que sua definição prescinda de outros.

A minha compreensão ampliada sobre o ser formadora de formadoras no recorte desta investigação, sob o ponto de vista das ambiguidades (BENJAMIN, 1987a, 2013, 2018), me movimentou por inteira – racionalidades e sensibilidades –, e com isso me autorizei a sair do pensamento dicotômico, marcado por uma visão cartesiana de polos opostos em que se é uma coisa ou

outra. A imagem benjaminiana de ambiguidade, na compreensão que me é possível fazer, refere-se a uma simultaneidade de ações que, por serem opostas, exercem forças que tensionam as ações cotidianas; ações marcadas por um mundo impreciso e contraditório ao mesmo tempo. Produção de conhecimento que dialogou com outros autores como Krenak (2020) e Mbembe (2014), que muito problematizam a ideia de universalidade de pensamento, da homogeneidade de discursos predominantemente marcados por uma cultura dominante, que insiste em apagar, desautorizar, deslegitimar grupos, raças, etnias, que caminham em direção contrária ao que pregam. Porém é ao narrar este processo de elaboração, que me vejo me afastando (pelo menos me esforçando) do pensamento que se diz universal, único, esvaziado e nada heterogêneo e reconhecendo mais um passo à frente na minha possibilidade de compreensão sobre o ser e fazer sensível dessa profissional. A então dificuldade de compreensão, investigação sobre este ofício e essa profissional: formadora de formadoras, ganha para mim mais esta outra possível camada de interpretação.

## Formar-se

Uma investigação se torna formativa à medida que quem dela participa, seja como autora ou coautora, experiencia um processo de desenvolvimento e deslocamento de percepções e sensibilidades sobre si mesma. Ao estudar os autores franceses em particular (Ferry e Beillerot), juntamente com a releitura de Novoa (2002), sacudi pensamentos que de certa forma se encontravam cristalizados, ressignifiquei uma "vivência automatizada" (GALZERANI, 2009) por um discurso de que eu, formadora, formo alguém, de que sou a responsável pela formação continuada, de que altero a prática de alguém.

Essa não é uma discussão nova, há um entendimento de que um provável caminho de desenvolvimento profissional e pessoal é construído por aquele que se forma, e não pelo formador; nas palavras de Ferry (1990, p. 1): "*Formarse es aprender a devenir*". Para o pesquisador português Antonio Novoa, no livro *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico* (2002), essa ideia encontra sintonia na afirmação de que uma boa professora, e aqui amplio para uma boa formadora de formadoras, é aquela que se torna dispensável, que não é necessária porque reconhece que é o outro – sujeito em formação – o responsável por esse transformar-se, tornar-se. Ou, ainda de acordo com a investigadora e colega de grupo de pesquisa, Rosaura Soligo (2007), que já defendia em seu mestrado a ideia de que o sujeito se forma em função das experiências de aprendizagem frutos de seu passado, de valores, desejos próprios e da não indiferença ao outro. Enfim, um sujeito que experiencia ao longo de sua vida processos de aprendizagens e não porque há um terceiro – formador – que se responsabilize por sua formação.

Sendo assim, se a formadora não forma o sujeito adulto; se é a própria pessoa que está no processo formativo que se forma, não faz o menor sentido emitir

enunciados do tipo: *"hoje vou dar uma formação"*; *"já fiz a formação dos coordenadores"*; *"eu sou a responsável pela formação de formadores"*; *"eu sou formadora de formadoras";* nem tampouco sentir-se lisonjeada, ao ouvir *"ela foi minha formadora"*. Enunciados que voltam como lembranças de um passado/presente à minha mente, enquanto leio/releio esses autores e autoras e produzo sentidos na feitura deste texto. É no deslocar de minhas sensibilidades, que vou reconhecendo pistas da Renata formadora de formadoras que ainda acreditava ser quem formava o outro; lembranças potentes que me fizeram despertar do sonho, da fantasmagoria de que formo alguém, e me convocaram a repensar o sentido do termo "formador de formador". Um despertar que permitiu que imagens do passado vivido viessem à tona como alternativa para um questionar-me em relação à minha trajetória tanto pessoal como profissional (KOYAMA, 2015). Vestígios que nem estavam tão engavetados, escondidos atrás das cortinas; eu é que não tinha olhos para enxergá-los, maturidade ou discernimento para reparar. Entendi que, assim como as estrelas que sempre estão no céu, mas só as enxergamos a olho nu, ao escurecer, essas imagens também já implicavam em meu jeito de ser/estar/escutar/dizer/sentir nos espaços formativos. No entanto a "luz do dia", o "brilho do sol", "iluminação elétrica modernizadora" (MATOS, 2018, p. 1695), compreendendo essas metáforas relacionadas a minha pessoa – a formadora como figura central – não me deixavam observar, constatar algo que "teoricamente" parecia tão resolvido, como a luz natural ou a artificial que fazem desaparecer as estrelas do céu. Um questionamento que abriu a possibilidade de construir um presente e um futuro outros.

Penso que aqui aparece mais um elemento a ser incluído na relação ambígua da formadora de formadoras e que, provavelmente, tanto dificulta circunscrever pesquisas e criar vínculos entre os sujeitos que vivem simultaneamente os processos de formação: por que, se não sou eu, formadora, a que formo e respondo a isso socialmente:

qual é o meu papel, de fato, como formadora? qual é o lugar da formação continuada nessa perspectiva?

Escolhi alguns fragmentos que trazem mais subsídios para essa reflexão nas palavras dos próprios autores, não para ocupar o lugar da verdade absoluta ou para atravessar meu pensamento, mas justamente para compartilhar com a leitora as ideias que tanto me deslocaram de certezas que nem eu sabia ter.

> *[...] hasta una acción de formación implique momentos dolorosos, porque estamos confrontados al saber, y, sobre todo a nuestro saber, que seguramente no es ignorância, pero que está tejido de referencias a nuestra vida...*
>
> (BEILLEROT, 1998, p.132-133)

> *[...] La Formación no debe reducirse a uma acción ejercida por um formador sobre um "formado" maleable que reciba de forma pasiva la configuración que le imprimia el formador. [...]*
> *Expresiones tales como "dar" y "receber" una formación, las palavras mismas de "formador" y de "formado" parecen significar esta imagen de la formacion [...]* (FERRY, 1990, p. 53)

> "Ninguém ensina quem não quer aprender (NOVOA, 2002, p. 23)."

A proposta não é esgotar este assunto nesse momento, mas apresentar algumas reflexões iniciais, ao contemplar o firmamento negro, muito mobilizada pelo processo formativo da investigação, bem como contar para a leitora e o leitor o motivo de me referir a esse processo por *investigaçãoformação*. Compreensões que não se encerram aqui, porque serão alargadas com a contribuição da interpretação das constelações desenhadas com fragmentos de mônadas pessoais e narrativas das formadoras de formadoras sobre os nossos fazeres e saberes sensíveis e que a leitora poderá conhecer e observar no 3.º Movimento.

# Conhecendo Benjamin

> [...] Escrevi de imediato a Walter Benjamin para marcar um encontro dentro de dois dias, às quatro horas da tarde. Na hora exata, ele estava lá. Pela primeira vez em minha vida, eu me encontrava diante de um judeu alemão.
>
> (Adrienne Monnier) [49]

Mesmo que de forma mais superficial e até intuitiva em alguns momentos, as ideias de Benjamin (1987a, b, 2013, 2018) me apontavam muitas possibilidades de ler e construir compreensões sobre o contexto de trabalho e sobre o ofício da formadora de formadoras, muito embora em sua produção não houvesse nada nesse sentido.

No campo da educação, especificamente no *Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada* - GEPEC/Unicamp, do qual faço parte, o grupo *Educação das sensibilidades, história e memória* [50], criado pela prof. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani no ano de 2012 e coordenado pela professora pesquisadora Dra. Adriana Koyama desde 2015, vem construindo saberes históricos educacionais alicerçados na racionalidade estética a partir

[49] Adrienne Monnier foi dona da livraria "La Maison des Amis des Livres", situada na rua do Odeon em Paris, de 1915 a 1951, importante ponto de encontro de intelectuais da época, como Paul Valery, Jean Cocteau, André Breton e Walter Benjamin. De cliente assíduo, Benjamin se tornou grande amigo de Adrianne, que veio a ser uma das responsáveis, junto com Jules Romain, por libertá-lo do campo de trabalho voluntário em que ficou retido de 5 de setembro a 22 de novembro de 1939. Este acampamento era destinado a refugiados de origem alemã, considerados apátridas e que estavam na França. Segundo relatos de prisioneiros que conviveram com ele na época, Benjamin, embora fraco fisicamente, suportou as dificuldades e os tempos incertos do campo com "grande serenidade", chegando inclusive a dar no campo um curso de filosofia, para alunos avançados e até editar uma revista (GAGNEBIN, 2020; MONNIER, 2017; WITTE, 2017, p.137).

[50] Disponível em: https://sites.google.com/unicamp.br/educaodas sensibilidades/. Acesso em: 18 jul. 2023.

de contribuições de autores como Walter Benjamin, Edward Palmer Thompson e Peter Gay. Neste grupo os pesquisadores são incentivados a tensionar a naturalização de certas práticas educacionais, fruto de uma abordagem mais instrumental e técnica de se pensar a educação. Um tensionar que na investigação gera deslocamento da imagem da pesquisadora como pessoa em que não só a razão, mas também a percepção são orientadoras de suas escolhas e de seu modo de entender e fazer pesquisa. De 2018 a 2020, eu participei mais ativamente dos estudos indicados ao grupo, principalmente relacionados a Walter Benjamin, bem como acompanhei mais de perto o desenrolar de algumas pesquisas de mestrado e doutorado que se relacionam a memória, história e formação dos sujeitos sociais na modernidade tardia (KOYAMA; GALZERANI; PRADO, 2021). Desse modo as contribuições desse grupo referentes a:

> atenção ao presente, o desvio como método, a mobilização de uma racionalidade estética, em que a razão é ampliada pela percepção e pelas referências trazidas pelas memórias das experiências vividas, e que guiam a constituição de muitas das questões e das descobertas das pesquisas do grupo

- de acordo com a página de apresentação do *site* - são e foram essenciais para eu ler, compreender e pensar com Benjamin, bem como reconhecer linhas de conexão com meu tema de investigação. As produções acadêmicas do grupo de que mais me aproximei e que mais estudei referem-se às culturas das infâncias (BECK, 2019; ZERBINATI, 2020); a memória, narrativa e educação para sensibilidades (CIPOLINI, 2007; CUNHA, 2016; LEME, 2020; ZERBINATI, 2020); e a formação de professores de história (BICHARA, 2017; CUNHA, 2016; FRANÇA, 2015), além dos trabalhos de Koyama (2013) e Galzerani (2002, 2008, 2009, 2013).

A (des) arte de desenhar linhas com colorações benjaminianas, com tons mesclados de demais autores e

autoras do campo da formação continuada, da formadora de formadoras e de outros campos, é totalmente minha. Uma escolha intuitiva, marcada pela afetividade, por sensibilidades e atenção aos saberes construídos em minha experiência pessoal e profissional.

A história desse filósofo alemão, a sua forma de sentir e compreender o mundo, ecoavam em mim, e cada nova leitura ou releitura me abriu tantas possibilidades de pensar o mundo e no mundo, que me senti extremamente encorajada por seguir meu caminho de mãos dadas com ele. Mas como teria Benjamin entrado em minha vida? Teria sido apenas devido aos estudos na época do mestrado? Perguntas que saltaram diante de mim, enquanto assistia uma *live* no mês de setembro de um ano pandêmico (2020) e que me motivaram a escrever uma mônada sobre como foi nosso primeiro encontro.

[36] Omelete de amoras

Numa breve rememoração sobre como Walter Benjamin entrou em minha vida, provocada pelas apresentações durante a Jornada em celebração aos 80 anos de morte do pensador alemão[51], "releio" no sentido de rememorar, fragmentos da mônada Omelete de amoras (BENJAMIN, 1987b, p. 219).

*"...Deves me fazer uma omelete de amoras tal qual saboreei há cinquenta anos, em minha mais tenra infância... tivemos que fugir... até chegarmos a uma floresta escura... Nela vagamos... topamos com uma choupana... vovozinha... a omelete de amoras. Mal tinha levado à boca o primeiro bocado, senti-me maravilhosamente consolado, e uma esperança entrou em meu coração... o cozinheiro disse... como haveria eu de temperá-la com tudo aquilo*

[51] 80 anos da morte de Walter Benjamin – https://www.youtube.com/watch?v=05WjbORxf9I

*que, naquela época, nela desfrutastes: o perigo da batalha e a vigilância do perseguido, o calor do fogo e a doçura do descanso, o presente exótico e o futuro obscuro ...*"

Esse texto chegou a meu conhecimento por meio do Profa - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores no início de 2000, quando começava a viver a experiência de ser formadora de professoras. Na época não sabia que era uma mônada. Não tinha a menor referência sobre quem era Walter Benjamin. Durante alguns anos tentei encontrar mais referências sobre o autor, outros textos, que me capturassem da mesma forma que aconteceu com Omelete de amoras, o que não aconteceu.

A rememoração desse acontecimento, na manhã de um sábado pandêmico de setembro, me desloca para um outro passado recente e que está narrado no memorial de formação de minha dissertação (FRAUENDORF, 2016, p. 34) sobre a primeira vez que ouvi a palavra *mônada* e que aqui recupero em forma e conteúdo ressignificado.

(Renata 1.ª set.2020; 2.ª maio2023)

[63] Mônada

Foi no GEPEC lá por volta de 2010, eu participava de um encontro do grupo de terça[52], quando alguém falou "mônada". Aquela palavra me instigou, fiquei curiosa. Mônada seria um gênero textual? Um portador de texto? Por que não dizer relato? Não seria uma descrição? Em uma primeira aproximação, achei algumas respostas, mas foi na forma de um rápido deslumbramento que não chegou

[52]O Grupo de Terça do GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada) acontece quinzenalmente, e participam professores e profissionais da educação que se reúnem para discutir suas práticas pedagógicas. Eu comecei a frequentar este grupo em 2009.

a ser como um amor à primeira vista. Talvez por não ter compreendido muito do que li. Só em 2014, na disciplina Conhecimento, Ensino e Pesquisa (ministrada por Guilherme do Val Toledo Prado) que me reencontrei com Benjamin e as mônadas e por elas me encantei. Nas minhas investigações e leituras, fui tocada por elas, levada a outros tempos, espaços e ao encontro de pessoas, senti cheiros, vivi emoções. Eu me perguntava a cada vez que terminava a leitura de uma delas: que efeito mágico possuem as mônadas? Como pequenas gotas de histórias juntas conseguem se transformar num grande rio? Ficava intrigada com a completude que também pode ser compreendida pela leitura de uma única gota.
A explicação para esse efeito mágico que as mônadas provocam em mim enquanto leitora, talvez seja o fato de serem "centelhas de sentidos que tornam as narrativas mais do que comunicáveis: tornam-nas experienciáveis" (ROSA *et al.*, 2011, p. 203). Ao contrário das longas narrativas, dos relatos detalhados e recheados de explicações, estes textos, geralmente concisos, são constituídos por palavras certas, na quantidade exata, e se entrelaçam em harmonia. Textos tecidos por palavras que despertam no leitor sensações, sentimentos, provocam emoções de um jeito próprio: encantam, justamente, por conservar uma forma artesanal de comunicação, como nos aconselha Benjamin em *O narrador* (1987a, 2020), pois o mais relevante não se resume a oferecer uma informação ou relato, mas o cristal do acontecimento (1927 *apud* GALZERANI, 2013, p. 85). Encontrei aí uma possível compreensão para o efeito que Omelete de amoras me provocou há mais de 20 anos e continua a provocar.

(Renata 1.ª 2016; 2.ª set.2020)

Assim de mãos dadas com ele, muitas vezes em silêncio, outras sem compreender uma única palavra, às vezes maravilhada, outras tantas perdida, fui seguindo meu caminhar. Entendendo que esse meu andar não precisava ser solitário, fui ao encontro de parceiros(as) e leitores(as) mais experientes em seus estudos, que generosamente passaram saberes, admiração e respeito a uma forma outra de produzir conhecimento tão presente na obra deste pensador do século XX. A aproximação e o mergulho em águas benjaminianas mais profundas foram intermediadas tanto pelo prof. Joaquim Brasil, em 2018, em uma disciplina na qual ele me apresentou Baudelaire – uma fonte de pesquisa e inspiração para Benjamin – e pela prof.ª Dr.ª Adriana Koyama, que me abriu a possibilidade de frequentar o grupo de pesquisa coordenado por ela. Sem essa dupla, sem os colegas de disciplina e de grupo de estudo, pouco avançaria! As primeiras leituras realizadas em colaboração com esses(as) outros(as), foram essenciais para a composição do esqueleto teórico desta investigação, como também foi fortalecendo a minha "musculatura teórica" para me arriscar em novas leituras e releituras e com isso compor mônadas e reflexões acerca do tema que tanto me inquietava. Nesse experimentar e arriscar-me fez sentido para mim a ideia benjaminiana de que *"A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores"* (BENJAMIN, 1987a).

O professor Joaquim Brasil Fontes Jr nos deixou em 2019, alguém que conheci por pouco tempo e tão tardiamente, mas que, mesmo em sua aparente fragilidade, revelou a potência de ser professor, a força e o encantamento pelo conhecimento, pela literatura, pelas palavras, pela diversidade, e que certamente passaram a me constituir, como uma fonte de inspiração do ser professora, formadora, investigadora, narradora, leitora, colecionadora.

# Tão perto e tão longe

*Figura 8 Constelação Orion - foto Carlos Fairban*

A imagem de perder-se no labirinto, segundo Galzerani (2002), ou, no meu caso, de devanear ao admirar a vastidão celestial, inicialmente me gerava medo. Era algo impensável para mim na feitura desta investigação, até iniciar os estudos, as leituras, os diálogos, com textos de Walter Benjamin entrelaçados com leituras de comentadoras benjaminanas como Olgária Matos, Maria Carolina B. Galzerani, Jean Marie Gagnebin, Adriana Koyama, Katia Muricy, entre outras, além da leitura de autores como Proust, Poe e Baudelaire, que são fonte de inspiração e/ou trabalho para o Benjamin leitor-tradutor. Reconheci nesse meu itinerário de

*leitorainvestigadora*, que, para eu conhecer de modo mais intenso este pensador, era necessário transitar não só em textos escritos por ele, mas também por autores que ele lia, bem como por textos escritos por diferentes autores e autoras que partilham a compreensão, as relações estabelecidas a partir de suas experiências pessoais, profissionais, e com isso chegar a camadas mais profundas de compreensão. Foi preciso trazer para perto o que estava longe de mim e me distanciar do que me era tão familiar, para me ajudar a produzir conhecimento sobre a formadora de formadoras.

Nesse movimentar me autorizei a me perder em pensamentos na imensidão celeste, a seguir caminhos que por vezes me desorientavam, outras vezes me levavam ao ponto de início, ficando em dúvida se estava no trajeto certo. Aprendi que nem tudo que parecia próximo, de fato, estava, assim como acontece na imagem escolhida como epígrafe. Na astronomia os objetos estão distantes entre si de uma forma muitas vezes inconcebível, principalmente para quem olha distraidamente para o céu e vê estrelas e constelações tão próximas. O fotógrafo, fazendo uso de uma tecnologia específica, mas também de um olhar atento e sensível, conseguiu num único enquadramento juntar elementos e criar uma ilusão de que a distância não é tão grande assim. Aprendi a ver valor em me perder, a juntar elementos distantes em um ambiente de experimentação em que vivenciar o percurso sem pressa, o processo, é a grande vitória, porque me abre a uma possibilidade outra de produzir conhecimento.

[30] Perder-se

Sempre achei que ser perdida espacial e temporalmente era um problema, talvez até um defeito! Na minha família saber se localizar em qualquer tempo e lugar era considerado uma qualidade, que apenas alguns de nós, filhas e filhos, havíamos herdado de meu pai. Certamente,

eu, não fazia parte dessa turma! A simples imagem de me ver perdida na cidade grande era algo perturbador, um medo que a criança na acepção benjaminiana não manifesta, porque o perder-se abre o desejo de exploração, nos sinaliza Galzerani (2000). A leitura de *Desejo de evidência, desejo de vidência: Walter Benjamin*, de Olgária Chain Feres Matos (1990), abriu um novo horizonte para mim, pois pude alargar a ideia de conhecimento de mundo para além da originária na razão cartesiana, que valoriza o rigor da ciência e da arte de dominar a natureza. Lembro de chegar mais leve ao encontro do grupo Memória, História e Educação das sensibilidades, coordenado pela prof. Adriana Koyama, no início de uma noite de quinta feira de 2018. A descoberta de que perder-se, desorientar-se, poderia me ajudar a me encontrar foi um divisor de águas. A partir da primeira leitura do texto de Matos, das conversas com outros leitores e leitoras, da elaboração de anotações e fichamento e de novas leituras, fui reconstruindo e ampliando a ideia de que perder-se no tempo e no espaço tinha outras possibilidades de compreensão. O trecho da mônada Tiergarten (BENJAMIN, 1987b, p. 73): “não encontrar seu caminho na grande cidade, isto não significa grande coisa. Mas extraviar-se em uma cidade como nos perdemos em uma floresta, demanda toda uma educação”, que li primeiro no texto de Matos, 1990 (p.  17), parecia ter sido escrito para mim. Como o fato de não encontrar o caminho na grande cidade, pode ser pouca coisa? Como que, para alguém se perder, é preciso toda uma educação?

Durante muito tempo parece-me que fomos ensinados a conceber e legitimar uma única forma de produção de conhecimento, um conhecimento marcado pela razão, pela lógica como sinônimos de luz, de clareza, evidência e coerência.

Aquele que se orienta pela verdade, pelas evidências científicas, que segue na linha reta, tende a ser mais respeitado socialmente do que aquele que acolhe também em seu modo de *serestar* no mundo, os ensinamentos que não estão em livros, tampouco repousam em argumentos de autoridade, tecidos com fios de verdade única e absoluta – o sujeito que se deixa orientar pelo cheiro da mata, pelos galhos das árvores, pelos rastros de animais, pelas estrelas no céu. Essa produção de conhecimento científico como verdade, apresentado como um avanço no século XIX, passa a ser algo almejado por muitos dos sujeitos, que até então viviam imersos em suas crenças e no obscurantismo da época medieval. Ao dialogar com essa imagem produzida social e historicamente, desloco-me e percebo por que em nossa sociedade marcadamente eurocêntrica a ideia de perder-se, ser desorientado, acaba majoritariamente sendo associada a um defeito, a um problema e que para mim o oposto, ser orientado era uma herança deixada para poucos. Fico pensando que, se Descartes conhecesse os aplicativos, que nos impedem de nos perdermos, seja no tempo, seja no espaço – símbolo do que há de mais moderno em tempos atuais – e dos quais sou uma refém, vibraria com certeza! O culto pela "clareza", pela "linha reta", pelo "ponto fixo", nas palavras de Matos (1990, p. 21), bem como a incessante busca pelo melhor caminho, do menor tempo gasto, do não correr risco, do não se atentar no trajeto por pistas outras, acaba por imperar em nosso cotidiano. É a ideia de um único ser humano, de uma única forma de existir, que exclui todas as outras, como nos alerta Krenak em *Ideias para adiar o fim do mundo* (2020). É a falsa ideia de uma sociedade civilizada, hierarquicamente superior a sociedades primitivas, regidas pela mentalidade selvagem, compreendendo que a

“mentalidade selvagem não seria capaz de produzir argumentos lógicos, algo específico a raça branca por ser a única a ter vontade e capacidade de construir um percurso histórico”, nas palavras de Mbembe em *Crítica da razão negra* (2014, p. 81).

Nesse processo de leituras e releituras, escritas e reescritas da palavra, do mundo, das experiências: descubro-me! Ou sofro uma ruptura, como se caísse num abismo (KRENAK, 2020, p. 57). Passo a reconhecer que o sujeito que vive com uma atenção armada, que tudo controla, é o mesmo sujeito que só existe porque pensa, como Descartes prega, e não porque sente. Sujeito este que não quer mais ser “enganado” por sinais, imagens, que quem sabe lhe preguem peças, e com isso o confunda, o leve ao erro. Ao me permitir cair num abismo, construo uma outra possibilidade de existir e de compreender aquilo que me cerca e do qual faço parte, sem nem saber que fazia. Fico mais aberta à ideia de que só poderei me reencontrar, se aprender a me perder (GALZERANI, 2000, p. 13).

(Renata 1.ªout.2020; 2.ª nov.2020; 3.ªmar.2021)

# Figuras alegóricas emergem no céu noturno[53]

No admirar desorientado da vastidão da investigação, além das leituras e escritas de mônadas sobre os possíveis sentidos que fui construindo acerca de minhas experiências como formadora de formadoras, também me dediquei a organizar o inventário dos documentos da investigação (FRAUENDORF; PRADO, 2022; PRADO; MORAIS, 2011; PRADO *et al*., 2018). Ao inventariar, compreendi melhor a ideia de que para se perder na cidade grande como na floresta escura era preciso toda uma educação. De fato, foi necessário um deslocamento de tempo e de espaço que me possibilitasse abrir-me a outras epistemologias, outras formas de conceber o mundo, baseando-me numa racionalidade estética em que a relação entre razão e percepção é equipolente, tornando a produção de conhecimento mais sensível e associada à contemplação, e não ao puro domínio de técnicas (BECK, 2019; GALZERANI, 2013; MATOS, 1990). Em outras palavras, a racionalidade estética é

> [...] comprometida com as experiências vividas, capaz de ampliar a imagem das pessoas envolvidas – tanto sob o ponto de vista psíquico, como sob o ponto de vista social –, apresentando-as como portadoras de histórias e memórias, sensibilidades e de racionalidades, dimensões conscientes e inconscientes, lembranças e esquecimentos. Racionalidade que engendra relações mais dinâmicas entre os sujeitos envolvidos nas práticas de produção de conhecimentos,

[53] Fragmentos desse texto somados a "In ventar io flaneurie" (movimento 2) deram origem ao Capítulo 3: "A experiência errante da formadora de formadoras ao inventariar arquivos digitais", escrito por mim em coautoria com Guilherme do Val Toledo Prado para o livro *Formando Formadores para a escola básica do século XXI: Relatos de Pesquisa VII (*2022).

> desenhando interpenetrações dos diferentes saberes e questionando as práticas hierarquizadoras que têm prevalecido neste mundo global (GALZERANI, 2013, p. 57).

E assim, menos armada, parti para uma nova experiência na organização do inventário, completamente diferente da vivida por mim no mestrado, e que está narrada de forma mais detalhada no movimento 2.

No GEPEC, principalmente nas investigações orientadas pelo prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, uma das primeiras tarefas solicitadas é a organização do inventário – compreendendo inventário como um dispositivo de produção de documentos, parte da metodologia narrativa de pesquisa em educação (CÂNDIDO, 2020; FRAUENDORF, 2016; FRAUENDORF; PRADO, 2021b; PRADO *et al*., 2018; PRADO; MORAIS, 2011).

No mestrado, ao inventariar os documentos da pesquisa, andei de mãos dadas com Sísifo,[54] na tentativa de compreender o processo metodológico de organizar os dados e guardados, que compunham o meu modo de produção de conhecimento relacionado à temática da pesquisa. A imagem do eterno castigo e da tarefa sem sentido referente à alegoria de Sísifo me perseguiu por muito tempo, até se transformar em possibilidade de reflexão e conhecimento, num caminhar cheio de potencialidades; enfim, ganhos de aprendizagem no limiar da investigação e de constituição de investigadora, que narra sua própria prática como formadora de formadoras.

No doutorado vivi uma nova relação com o ato de inventariar. Uma relação constituída pelos estudos de algumas obras e produções de Walter Benjamin. A imagem que emergiu nessa nova relação foi a do *flâneur*. O *flâneur* – figura presente na obra do poeta francês do século XIX, Charles Baudelaire, que inspira e retorna em muitos dos

[54] Sísifo, sujeito da mitologia grega que tem como castigo por desafiar a morte – subir montanha acima empurrando uma pedra até o topo. Ao atingi-lo, ela rola até o início da montanha – durante toda a eternidade.

textos de Walter Benjamin (1938 - 1939) – perambula despreocupadamente, de modo ocioso e distraído pelas passagens de uma Paris movimentada; sujeito que ainda não foi seduzido pelo fetichismo da mercadoria, por isso vive em descompasso com o habitante da cidade moderna, que caminha rapidamente pelas ruas da metrópole para chegar ao trabalho e já se rendeu à lógica capitalista, no início de século XIX. É uma figura que está próxima à extinção, assim como o artista de rua, que troca o interior de sua casa pelas ruas, por saber que precisa sair para vender sua arte, mostrar-se (BENJAMIN, 1987a, 2015; CHAVES, 2013; MASSAGLI, 2008).

Entre leituras e estudos sobre o *flâneur* o compreendi como figura alegórica, por se tratar de uma imagem que tensiona, que carrega em si as contradições, que apresenta os sentimentos de ambiguidade do sujeito habitante de uma Paris real e ao mesmo tempo fantasiosa do século XIX. Uma imagem que significa, por isso não eternizada de sujeito; o *flâneur* está ao mesmo tempo perto e distante da multidão, troca o espaço privado/interior burguês pelo espaço público/rua, a qual transforma em sua própria casa. Em meus estudos benjaminianos compreendi que a alegoria não está ligada a um núcleo de verdade ou real a ser "representada/o" no sentido de retratar, eternizar algo; é, sim, uma imagem carregada de não ditos, de entrelinhas, indícios, o que possibilita a construção de significados transitórios (GAGNEBIN, 2013, p. 31-53). *Flâneur* é uma figura imperfeita, constituída a partir de fragmentos e ruínas de uma sociedade, e ao mesmo tempo carrega a sensibilidade aguçada, curiosidade, atenção às minúcias, capacidade de capturar os instantes de uma sociedade que se transforma rapidamente, como faz o observador narrador no conto *O Homem na multidão*, de Poe (2017). Passei a enxergar a figura do *flâneur* como um leitor da rua, da cidade, da multidão, um colecionador de experiências e sentimentos. Ao percorrer a cidade, o olhar do *flâneur* é do estranhamento. Passeia pelas massas humanas, pelas ruas, de forma desordenada, sem um trajeto previamente

definido e que o impeça de capturar os sinais, atentar-se às pistas (GINZBURG, 1989; KRENAK 2020); assim o *flâneur*, em sua atenção flutuante, está aberto ao passado, aberto às memórias involuntárias, que dançam a sua frente. Sua arte é a de perder-se, perder-se, mesmo que momentaneamente, e depois se encontrar (SILVA, 2016).

No céu noturno as figuras alegóricas do *flâneur*, do homem na multidão, da professora - formadora - investigadora - leitora - colecionadora, emergem entre as estrelas.

## *Flâneuse*

*Figura 9 Experiência de flanar por Parati (BR) - janeiro2020 - imagem Renata*

> o "deslocar-se [...] exclui o encontro, e a eficácia exclui o perambular [...]"
>
> (Walter Benjamin)

Abrir-se a esse exercício de caminhar pela multidão de documentos, arquivos digitais recolhidos ao longo de parte da vida pessoal e profissional, também requer todo um aprender, pois, como investigadora, fui muitas vezes capturada pela fantasia de um modo de fazer e pensar ciência, que legitima uma única forma de se produzir conhecimento, subjugado ao controle, às hipóteses prévias condutoras da pesquisa. Cândido (2020), colega de grupo de pesquisa, narra o seu percurso de organizar o inventário com os guardados de experiências vivido por ela, uma professora-pesquisadora, que reflete sobre a própria prática. No seu fazer de pesquisadora descobriu presenças e ausências de sua docência, enquanto narrava como foi se dando seu percurso de construção de conhecimento, sem seguir uma questão prévia, muitas vezes com uma resposta já elaborada que a guiasse.

> Naquela situação me veio à mente a representação de uma professora-pesquisadora ou de um professor-pesquisador que, ao pesquisar sua prática, tinha para si uma única questão e que os supostos desvios que a ou o fazem se distanciar de sua pergunta consistem em atrapalhações e até mesmo em erros. Nesta pesquisa, a professora-pesquisadora ou o professor pesquisador buscaria percorrer um caminho que já tinha em si que sabia, delinearia um capítulo de abordagens teórico-metodológicas, um em que constassem os dados de pesquisa, um com as análises e, por fim, as conclusões que, embora sempre provisórias, pareceriam escritas apenas para legitimar uma hipótese que a pesquisadora ou o pesquisador já teria quando decidisse pesquisar.
>
> (CANDIDO, 2020, p. 54)

Movimento que também fiz e sugiro àquelas que desejam experienciar outras epistemologias, porque o grande valor dado não reside única e exclusivamente no produto final, mas no vivenciar sem pressa, sem cobrança, o percurso de inventariar, compreendendo o inventário como um território potente de experimentação. Entendi que o ato de inventariar como um dispositivo metodológico parte da metodologia narrativa de pesquisa em educação em sua radicalidade é uma alternativa para se produzir conhecimento outro na modernidade. Inventariar nessa abordagem me trouxe a possibilidade de me perceber como uma pessoa em sua inteireza, e não um sujeito bipartido em razão e emoção (GALZERANI, 2013); trouxe a possibilidade de "*verescutarsentir"* o engano, os acasos, as ausências, as presenças, as emoções, como parte integrante de experiências significativas e coletivas (KRENAK, 2020).

Conhecimento, memórias, indagações, inquietações, lampejaram ao olhar meu inventário. O *flâneur* emergiu!

*[Espera...* flâneur*? Por que* flâneur*? Qual o feminino de* flâneur*? Fiquei conjecturando que, se para um homem já fosse talvez inconcebível mostrar-se ocioso ao caminhar pela multidão na cidade que floresce e é sinal de modernidade, o que dizer de uma figura feminina? Onde estaria a mulher, senão em casa, cuidando dos filhos e marido? Mulher na rua, somente prostitutas.* Flâneur *é uma palavra francesa que se refere ao gênero masculino*[55]*. A referência feminina que encontrei para essa imagem é* female flâneur *ou* flâneuse*, já no século XX e assim mesmo em francês, significa um tipo de cadeira, o que é mais louco ainda de imaginar, na minha opinião.]*

Escolhi então, para emoldurar esse meu despertar, as palavras da poetisa paulista Camila Assad, porque lê-las proporcionou-me, como leitora, uma explosão de

[55] *flâneur* in Dicionário infopédia de Francês - Português [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-11-19 20:58:45]. Disponível na Internet: https://www.infopedia.pt/dicionarios/frances-portugues/flâneur.

sentidos e reflexões que não queria deixar guardados só para mim.

> [...] A cidade é espaço e tempo, produção e reprodução. É a compreensão espacial da divisão de classes. As grandes cidades foram idealizadas e erguidas segundo uma perspectiva masculina, onde a presença feminina era desconsiderada nas escolhas quanto à forma, função e acessibilidade dos espaços públicos, visto que à mulher cabiam as funções do lar.
>
> Mesmo quando a mulher acessa o espaço público, esse movimento muitas vezes se resume a uma espécie de expansão da função do espaço privado, como na frequência maior em mercados, farmácias, escolas, postos de saúde, resignificando os espaços públicos como espaços de adequação à manutenção do lar[...](ASSAD, 2019, p.5).[56]

Assim, como se trata de uma *investigaçãoformação* em constante movimento, reelaborei a afirmação anterior e recupero-a ajustada a minha constatação:

Conhecimento, memórias, indagações, inquietações, lampejaram ao olhar meu inventário. A *flâneuse* emergiu!

[56]Na obra *Desterro*, Camila Assad (2019) aborda em forma de poema as cidades e os corpos femininos, principalmente quando atravessados pela cidade; fala sobre as mulheres que se movem na parte invisível das cidades. Publicado pela Edições Macondo, obra premiada pelo ProAC/SP em Criação Literária - Poesia.

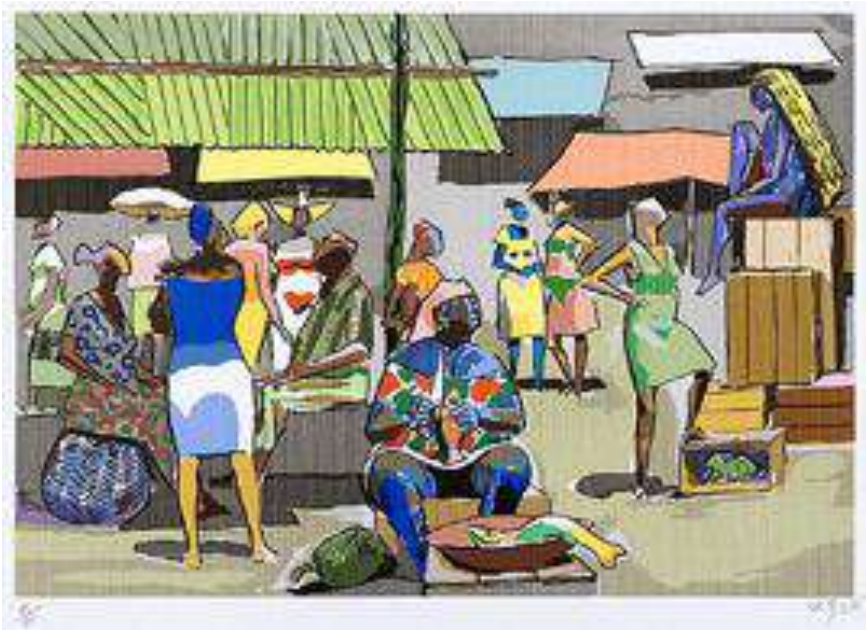


*Figura 10 Sem título Carybé*

... eu, professora-formadora-investigadora-narradora-leitora-colecionadora-*flâneuse*, passeei por arquivos e documentos digitais, que se configuraram como multidão. Vaguei por entre textos, fotos, registros escritos; fui observadora, curiosa, tive olhar atento e de estranhamento, sem um foco predeterminado que me guiasse. Já sabia, devido à experiência construída na época do mestrado, o quão difícil era perseverar nesse ato quando vivo em uma sociedade que cobra resultados, eficiência. De fato, como *flâneuse* não sou apenas observadora passiva, porque ajo, faço escolhas, encontro rumo, foco, desfoco, para então me perder novamente e voltar a me encontrar. Hoje, ao rememorar a experiência do mestrado entendi a angústia que a tarefa "sem sentido" (inventariar) representou para mim. No limiar entre investigações compreendi que a relação que se dá na investigação qualitativa, numa metodologia narrativa de

pesquisa em educação em sua radicalidade, deve ser de outra natureza.

Sísifo, o sujeito atormentado, se despediu, não havia mais espaço para ele nesse trajeto, pois aprendi que o percurso de inventariar não precisava ser pesado, nem em uma única direção, mas poderia ser leve e correr na direção que minha atenção flutuante me levasse, e isso não era um problema e nem desqualificava o ser investigadora na academia.

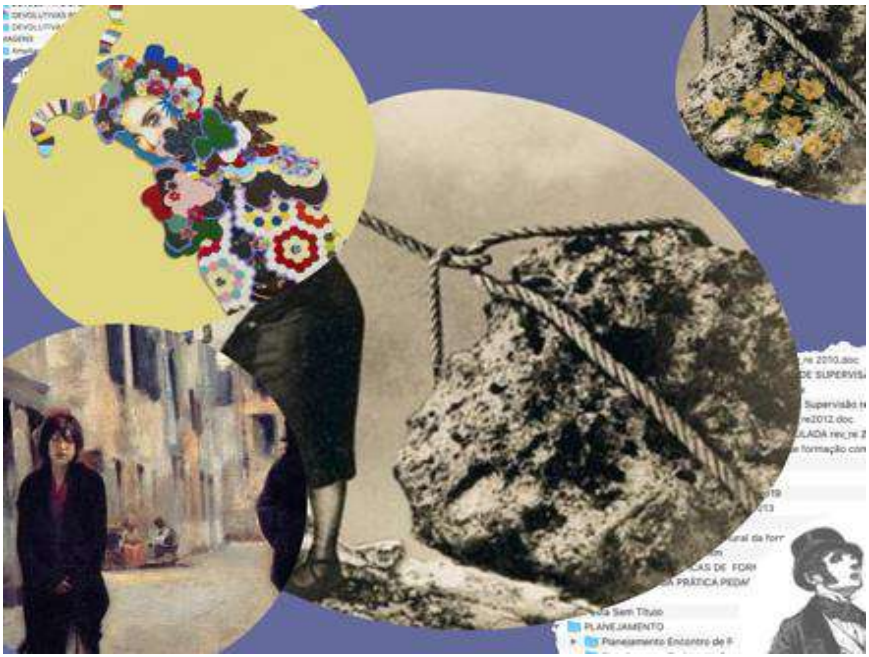


*Figura 11 Flâneuse Digital - colagem de imagens Renata*

Percorri meus arquivos digitais, como a *flâneuse* a cidade. Desloquei-me, observei detalhes, me perdi diante do acervo pessoal, abri-me ao passado, encontrei-me. Ao perambular pelos documentos – unidos como se fossem as ruas abrigadas por galerias parisienses –, li as informações, a vida, as experiências, e captei detalhes, miudezas, rastros. Assim como a *flâneuse*, após circular pela cidade, observando as feições e o caráter de uma

pessoa, orienta-se em direção a sua casa, ao seu interior, eu, investigadora, para não ficar eternamente vagando, sem saber para onde ir, também me orientava pelo meu "tema de interesse" – a formadora de formadoras: seus saberes e fazeres sensíveis.

A documentação é o solo onde se deu a experiência em que eu, professora, formadora, investigadora, narradora, leitora, colecionadora e *flâneuse*, fui cavando. No limiar entre flanar e narrar produzi conhecimentos.

[1] formadora *flâneuse*

> O desenho das ruas e das casas, das praças e dos templos, além de conter a experiência daqueles que os construíram, denota o seu mundo. Por isso as formas e tipologias arquitetônicas podem ser lidas e decifradas como se lê e se decifra um texto. A arquitetura é ao mesmo tempo continente e registro da vida social. Quando um palacete se transforma em cortiço confere- se um novo significado para o território, escreve-se um novo texto.
>
> É como se a cidade fosse um imenso alfabeto com o qual se montam e se desmontam
> palavras, frases, poemas...
> (Camila Assad)

*Figura 12 Paisagem Porto Velho – RO*

a cidade revela-se para a visitante que olha o superficial, o exótico em seu passeio. Nos encontros com os moradores – professoras, coordenadoras, equipe técnica, encarregadas de limpeza, do lanche –, que trazem também colados às suas falas as crianças, as famílias com as quais convivem, a cidade é apresentada de forma mais profunda, em sua inteireza. Entremeada por falas, atos, recusas, as memórias e os esquecimentos vão compondo a imagem da cidade outra, que a trabalhadora não quer, não pode ou não consegue enxergar.

(Renata 1.ª set.2020; 2.ª. abr.2021; 3.ª jul.2023)

Ao "desenterrar cidades soterradas" (BENJAMIN, 1987a), memórias involuntárias emergem de forma transgressora, desordenada, imprevisível, livres do tempo cronológico, desvelando para mim, professora-formadora-investigadora-narradora-leitora-colecionadora-*flâneuse*, mais uma potência do ato de inventariar.

Há duas narrativas que me ajudam a compreender a imagem de memória involuntária presente na obra de Walter Benjamin e são reconhecidamente distantes em tempo, espaço, estética e que eu ousadamente coloco num mesmo enquadramento, criando a ilusão de estarem próximas. Uma é a mônada *Omelete de amoras*, de Benjamin, que compõe a coletânea de textos em *Imagens*

*do pensamento* (1987b, p. 219) e de que já partilhei um trecho anteriormente e revelei o quanto ela é significativa para mim; e outra, uma narrativa visual mais contemporânea, parte de uma animação chamada *Ratatouille*, do ano 2007, produzido pela Pixar, que eu costumava assistir com meu filho, filhas e sobrinhos quando pequenos.

Em *Omelete de amoras* o rei desafia os cozinheiros do reino a fazer uma omelete de amoras que fosse igual à que ele havia comido anos antes, em uma cabana abandonada na floresta, oferecida por uma velha senhora, enquanto fugia da guerra junto com o pai. Era uma memória que o rei queria ter, de forma controlada. Um dos cozinheiros que participa do desafio informa que isso jamais seria possível porque não se tratava de seguir fielmente os passos da receita – o que ele poderia fazer – , mas ele jamais teria como incluir nessa iguaria o tempero de sua rememoração, elaborado com sentidos, afetos, emoções, sentimentos que ele – o rei – trazia junto na experiência de recordar. Imagens, sentimentos, afetos que lampejam sem controle prévio e acontecem involuntariamente. A outra imagem da animação dos anos 2007 apresenta um crítico gastronômico, insensível ao outro, esnobe, uma figura temível, representante de uma classe dominante francesa e extremamente exigente, que era famoso por destruir a reputação dos *chefs* que por ele eram avaliados, por nunca atingirem o que julgava excelência. Na cena o crítico "Anton Ego" prova um *ratatouille*[57] e logo na primeira garfada, o que se vê é uma explosão de imagens e sons que desloca o pensamento da personagem do presente para o passado, permitindo ao espectador acessar um conjunto de lembranças que são próximas emocionalmente de Ego. Nesse movimento de

[57]*Ratatouille* é um prato típico francês, originário da região da Provença, criado no século XVIII, feito com vegetais. A base do *Ratatouille* são tomates, e ainda leva legumes como berinjela, abobrinha, alho, cebola, pimentões e temperos como tomilho e manjericão. Disponível em: https://www.temperando.com/ratatouille/ . Acesso em: 02 abr. 2021.

introspecção e retrospecção recorda, sem esforço para tal, instantes de infância, da casa, da relação de afeto e cuidado da mãe, demonstrado no prato de *ratatouille* que ela lhe oferece, e que compunham aquele tempo. A ironia da situação é que o crítico gastronômico desconhece que o *chef* responsável por tamanha façanha é um rato que se torna amigo do desajeitado ajudante de cozinheiro – enfim, representantes de uma classe inferior, desprezada e invisível para ele, até então.

Essas duas narrativas me ajudaram a compreender a ideia de memória involuntária como uma lembrança, recordação que é acionada sem esforço, sem controle prévio do tipo "quero lembrar de" – enfim, ausente de intenção. São lembranças ou cenas esquecidas, enterradas, que se rompem em imagens visuais, formadas espontaneamente pelo sujeito, geralmente disparadas por um cheiro, um sabor, um sentimento, em suma, por experiências ligadas mais aos nossos sentidos. Lembranças que se revelam experiências potentes e transformadoras do sujeito, como na imagem do rei e do crítico gastronômico (KOYAMA, 2013).

Considero importante dizer que, na compreensão inacabada que teci, o ato de relembrar não se relaciona ao resgate de memórias do passado, menos ainda tem o fim utilitário do reencontro saudosista com o que foi vivido num tempo belo e gracioso, que já não existe mais. Na acepção benjaminiana, é no ato de relembrar realizado pelo sujeito que o passado é reencontrado no presente, pois "*desperta* no presente o eco de um futuro perdido do qual a ação política deve, hoje, dar conta [...]; [a lembrança do passado] depende da ação presente penetrar sua opacidade e retomar o fio de uma história que havia se exaurido" (GAGNEBIN, 2013, p. 89), ato vivido por mim ao explorar, organizar os documentos do inventário.

Embora as recordações aflorem como memória individual de experiências vividas, o sentido que atribuímos a elas não é isolado, mas uma construção histórico-social carregada de indícios, vestígios de

coletivos, pessoas, tempos, espaços, com os quais nos relacionamos ao longo da vida. As imagens que emergiram no ato de rememorar ao inventariar não eram estanques, fechadas em si mesmas, eram imagens dialéticas (SELIGMANN-SILVA, 2012) que geraram tensão, ambivalências, o que me levou a produzir rupturas e interrupções. Imagens potentes, pois se abrem a uma racionalidade outra, menos técnica, em que todos os sentidos são considerados em igualdade de valor com elementos racionais, no que se refere à produção de conhecimentos históricos (GALZERANI, 2013).

Entre descontinuidades e interrupções compreendi que *flâneuse* e investigadora só existem neste contexto porque há um olhar de aposta de um outro. Um outro que me orienta, que me ajuda a significar mais e atribuir mais sentido e valor às minhas escolhas e ações. Um outro que, no lugar de impedir meu transitar pela multidão, de me encarcerar no regularmente esperado, de invalidar o que emerge das memórias involuntárias, encoraja-me e diz: *"vai, se perde e qualquer coisa estou por aqui"*.

Nesse ato de rememorar provocado pelo movimento de inventariar, *flâneuse* e investigadora se fundiram; uma se tornou dependente da outra. Passei a me perguntar: o que seria de uma sem a outra? O que seria de mim? Enquanto me deixava flanar por arquivos, memórias, esquecimentos, leituras, pensamentos, dizeres, sentimentos, havia uma parte de mim que sentia a necessidade de registrar. Registrar para narrar as perambulações, os encontros e desencontros; narrar para partilhar tantos retalhos de experiências da formadora de formadoras, que foram sendo reconhecidos e valorados enquanto encontrava, distraidamente, cacos de lembranças. Registrar para, ao narrar, dizer de mim em relação ao outro, e do outro em relação a mim, quando me ocupei com o pensar sobre a formadora de formadoras e seus saberes, fazeres, suas tensões, seus enganos e pequenas alegrias e tristezas.

A *flâneuse* é de certa forma livre, não tem compromisso com o que a sociedade capitalista espera de

alguém eficiente e produtivo, pode se deter numa observação mais detalhista do tipo interpretativa e com isso se perder em pensamentos; a investigadora, não! Ela tem créditos a cumprir, tem um agir regulado por prazos e expectativas; é nessa ambiguidade, nessa tensão, que fui dando materialidade aos pensamentos e saberes tecidos. Enquanto parte de mim flanava, outra parte de mim escrevia! (GERVAIS, 2013)

# À guisa de arremate

Nesse meu deslocamento de sensibilidades e percepções contemplei a formadora e investigadora impregnada de traços da *flâneuse* (CHAVES, 2021)[58]:

**Curiosa** (no sentido de gostar de conhecer, saber e aprender): sou capaz de percorrer vários dicionários para encontrar o significado de uma única palavra; gosto de saber a origem das coisas; de "xeretar" livros em prateleiras de biblioteca, livraria ou sebo; de querer ouvir histórias da família.
**Distraída:** sou capaz de me concentrar nas pequenas coisas do cotidiano e na visão daquilo que não chama atenção na cidade, nem nos espaços de formação. Sou capaz de morar na mesma casa há anos e não saber qual botão corresponde à luz que quero apagar, por estar imersa em meus pensamentos. Como também sou capaz de me concentrar na cor e estampa da toalha de mesa escolhida para acomodar o café da formação.
**Observadora:** sou capaz de captar no meio da massa aquilo que costuma escapar ao olhar. Sou capaz de encontrar uma mancha sem importância num tecido, um pequeno defeito em objetos, ou um espaço a mais num texto digitado. Quando criança minha mãe dizia que, adulta, eu deveria trabalhar no departamento de controle de qualidade de uma empresa porque ao meu olhar nada escapava.

[58] No início de maio de 2021 assisti à aula virtual: Walter Benjamin e os (des) caminhos do *flâneur*, ministrada virtualmente por Ernani Pinheiro Chaves, professor titular da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Pará (UFPA) e dos Programas de Pós-Graduação em Filosofia e Psicologia da mesma universidade. Foi organizado pelo grupo Filosofia, Cultura e Política. Em sua exposição ele apresenta traços da figura de um *flâneur* do século XIX, que ainda não havia sido tragado pela mercadoria exposta não mais nas Passagens, mas nas Grandes lojas e Magazines.

**Colecionadora:** sou capaz de colecionar objetos aparentemente sem valor, quinquilharias, também coleciono experiências, memórias, garimpadas no meu ato de *flânerie.*

Compreendi por fim que a *flâneuse*, a formadora e a investigadora também se unem ao olhar para o céu estrelado; um convite à pausa, ao descompasso como alegoria no sentido crítico contra o apressado, à ideia de produtividade como sinal de qualidade tão presente em programas de formação continuada, na universidade, em dias atuais.

Ao admirar a multidão/ o firmamento, eu, formadora e investigadora, o faço com olhar da *flâneuse*, "munida com olhos que realmente enxergam" (HOFFMAN, [1822] 2010); observadora atenta, leitora perspicaz.

# Interregno contemplativo

Chegamos ao final do primeiro movimento, entendendo que o esforço feito foi no sentido de apresentar em forma de mônadas o que mobilizou meu trabalho de investigadora em formação e que é arcabouço teórico-metodológico deste texto de tese.

A imagem de um céu noturno, com muitas estrelas visíveis, outras nem tanto, porque brilham menos ou estão escondidas atrás de nuvens, foi a metáfora escolhida por mim para me ajudar a produzir o conhecimento. Eu admirei essa imensidão como professora-formadora-investigadora-narradora-leitora-colecionadora-*flâneuse* e, embora estivesse por vezes sozinha nesse observar, não me senti só! Ao longo de todo o Movimento 1 convidei você, leitora e leitor, a olhar junto comigo para essa escuridão estrelada.

A feitura do texto considerou tanto o tempo regido por Kairós como por Cronos, o que espero de ter deixado impresso nas mônadas, nas conversas com você, leitora e leitor. Kairós quando acolhi interrupções abruptas de meu pensamento, me permiti devanear, abrindo espaço para viver o agora benjaminiano. A passagem de tempo regido por Cronos já foi logo anunciada em *Cronologia de uma tese*, mônada em que relacionei o momento em que estava na investigação à informação do número de vidas perdidas em decorrência do Coronavírus, ao mês, ano de referência; as várias revisões realizadas nas mônadas e que foram denunciadas na sequência numérica e mês de realização; constatações que me impactaram e impactam frequentemente, e que, por vezes, me fizeram questionar o sentido dessa *investigaçãoformação*.

No *continuum* da investigação realizada procurei partilhar imagens de um céu estrelado, feitas sob os olhares e as sensibilidades da *flâneuse*, que se deslocou descompassadamente em função daquilo que lhe chamou atenção no meio da multidão: geralmente detalhes,

pequenas coisas, por vezes até insignificantes ao olhar mais pragmático. Deslocamento que aconteceu muito em detrimento da sua leitura do entorno, de indícios a que atribui significado, ou em decorrência de uma atenção mais fluida, que, embora pudesse levá-la a se perder, não significou que ela não pudesse voltar ao seu ponto de origem; a *flâneuse* sempre retorna a sua casa, ela não fica a vagar eternamente sem rumo. Assim aconteceu comigo, investigadora em formação, ao ir escolhendo as estrelas que queria admirar por mais tempo ou passar rapidamente, ou aquelas que desejava retornar a olhar. A "casa" para retornar nesse contexto da investigação eram o projeto de pesquisa e o interesse por conhecer mais sobre os saberes e fazeres sensíveis da formadora de formadoras, para além da reflexão de minha própria prática, o que havia feito no mestrado como aqui já foi narrado. Nesse vagar errante, com os pés no chão e o olhar no céu, pude explorar o manto estrelado e, quando preciso foi, recuperar os desejos iniciais que me trouxeram até aqui. Talvez em alguns momentos o modo de admirar o céu não tenha sido o melhor, nem o mais lógico, nem o que levou menos tempo e nem o mais eficiente para os padrões de uma sociedade capitalista.

Iniciar esse "olhar para o céu noturno estrelado" com alguns recursos não me impediu de me autorizar, como investigadora em formação, a procurar por alternativas e interlocutores e interlocutoras, que contribuíram para me desviar de um modo mais pragmático, positivista de pensar e fazer ciência, assim como vi ser possível em *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?*, de Tiago de Ribeiro, Rafael de Souza e Carmen Sanches Sampaio (2018). O *por que não* do título foi uma provocação para mim. "Por que não" fazer ciência seguindo outros passos, não melhores nem piores; não mais eficientes ou menos eficientes – apenas outros, porém mantendo o rigor científico, que se espera em uma investigação de doutorado? Por isso o flanar nesse admirar, o surpreender-me com acasos, a atenção às minúcias, o perder-me e o reencontrar-me foram ações

que fizeram parte da metodologia dessa *investigaçãoformação* para encontrar uma resposta a essa provocação: por que não?

A investigação de Ribeiro, Souza e Sampaio (2018) não é a única que traz possibilidades desse fazer outro. Em nosso grupo de pesquisa – GEPEC – as investigações sempre tiveram essa marca, e a cada nova defesa, seja de dissertação ou tese, abre-se uma enormidade de possibilidades. Trabalhos mais recentes – como o de Mariana Soares Leme (2020), que propõe a estudantes de Ensino Fundamental de uma escola municipal de Campinas a participação em experiências com as culturas indígenas em contexto urbano, a fim de apresentar epistemologias e saberes indígenas dentro das práticas de ensino de artes e que contou com uma colaboradora privilegiada, a indígena Nikita Guarani Nhandeva; ou o de Patricia Yumi Fujisawa Cândido (2020), em que a investigadora reflete sobre sua própria prática de professora, a partir não de uma questão de pesquisa, mas que se movimenta em função de perguntas que se faz ao organizar os guardados no inventário de documentos que compõem a investigação – são algumas inspirações que tomei para mim. Também me apoiei e dialoguei com as colegas Vanessa Simas (2018) e Rosaura Soligo (2015), que tematizaram em suas teses, orientadas também por meu orientador, Guilherme do Val Toledo Prado, a abordagem de pesquisa narrativa em três dimensões, por reconhecer indícios do meu trajeto investigativo nessa abordagem.

> [...] pesquisa narrativa em três dimensões é um tipo de pesquisa em que são narrativas as fontes de dados, a forma de registro e também a forma de produzir conhecimento durante o percurso. Esse tipo de abordagem pressupõe um modo de produzir conhecimento narrativamente "no durante", porque a narrativa reflexiva, escrita em progressão, é, ao mesmo tempo, registro (da tese/dissertação) e fonte permanente de dados (complementar às narrativas dos

> sujeitos); portanto, constitutiva da metodologia da pesquisa.
>
> (SOLIGO, 2015, p. 81-82)

Assim essa *investigaçãoformação,* que é movimento, foi sendo alimentada por mim por diversas fontes, as quais, embora diferentes se enredam e no meu entender se mantêm coerentes no princípio, no desejo e no valor à partilha de narrativas pedagógicas[59] (PRADO, 2013, 2018), preservando desse modo algo que nos une: a chama acesa do/da contador/a de histórias.

Diante disso espero que tenha ficado mais compreensível o motivo de ser a narrativa a minha principal forma de comunicar o que fui pensando, interpretando, registrando sobre a formadora de formadoras desde o início da investigação, e não apenas no final. Um outro motivo que me levou a fazer a escolha de viver essa experiência narrativa nas diferentes dimensões, foi o fato de concordar com a ideia que pensamos narrativamente, e desse modo, para mim, o modo mais coerente de revelar isso seria seguir contando histórias, uma arte que estava à beira da extinção já no início do século XX, como anuncia Benjamin na tradução mais recente do ensaio *O Contador de histórias: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (LAVELLE, 2020).

Penso que talvez esta minha escolha – de seguir narrando e contando a história da investigação e as histórias que compõem esta investigação – também encontra eco no meu desejo de trocar experiências; de dar importância a coisas desimportantes para uma sociedade contemporânea; de querer me afastar um pouco do mundo mergulhado em informações em tempo real como sinal de domínio e progresso, ainda com maior ênfase no ano de

[59] Para Prado (2018, p.181), as narrativas pedagógicas são "[...] narrativas de professores e profissionais da escola que retratam cenas da vida cotidiana e refletem e refratam as inúmeras elaborações constituídas e construídas na relação com os processos de ensino e aprendizagem junto aos seus estudantes".

2020 e 2021, em função da pandemia; de seguir num ritmo lento, sem me deixar tomar pelo fetichismo da produtividade. Vejo que muitas pessoas parecem não ter mais tempo, ou talvez lhes falte desejo para contar histórias, e aquelas que se dedicam a isso pouco encontram quem se disponibilize a escutá-las, e muitas vezes optam por se calar por se sentirem estranhas no meio que vivem. Vivemos em uma sociedade que preza pelo imediatismo: hoje mais do que nunca se valoriza saber números, dar informações atualizadas, comentar e se posicionar – rapidamente e, muitas vezes, superficialmente – diante das notícias, sejam falsas ou não, e que circulam pelas mídias sociais, pela TV e pelo jornal escrito. Certamente o mundo em que Benjamin escreveu o ensaio *O Narrador* entre os meses de março a julho de 1936, já lhe oferecia pistas do alto preço que pagaríamos ao abrirmos mão desta arte, e seu ensaio continua a nos servir como um sinal de alerta do quanto "a cotação da experiência caiu. E parece que continuará a cair infinitamente (LAVELLE, 2020, p. 20)".

Gagnebin (1999, p. 2) conta que Benjamin tinha uma questão que muito o inquietava e em que eu vejo relação com esse meu desejo de permanecer contando e ouvindo histórias. Nas palavras da leitora e comentadora do autor alemão, a questão que tanto o preocupava era a seguinte:

> [...] o que é contar uma história? O que é contar história? (O que isso significa? Serve isso para alguma coisa e, se for o caso, para quê? Por que essa necessidade, mas também, tantas vezes, essa incapacidade de contar? E qual é esse prazer, que Platão denunciava como perigo, de escutar histórias, uma história, a história?).

Considero que essa inquietação de Benjamin me convoca a perseverar na arte de contar histórias da formadora de formadoras, o que muito me encorajou a seguir em frente.

Um outro ponto de convergência entre as diversas fontes de consulta e essa *investigaçãoformação* foi a explicitação do lado avesso do texto, ou o avesso do céu. Como autora me ocupei em explicitar o quanto o texto estava em constante movimento porque foi tecido durante a investigação. Investigação que é vida e que – embora parta de algumas inquietações iniciais minhas como formadora de formadoras, relacionadas aos saberes e fazeres sensíveis desta profissional da formação continuada, que atua num contexto de parcerias entre sociedade civil, fundações ou instituições e redes públicas de educação; e embora a investigação de mestrado não tenha dado conta de responder –, não se restringiu ou restringe e nem se encerrou ou encerra nessas inquietações primeiras. À medida que restos de memórias das experiências vividas por mim relampejaram como recordações e me inquietaram, senti necessidade de ir ao encontro dessas novas inquietações, seguir os vestígios à procura de novas perguntas, trazendo uma certa imprevisibilidade e um certo risco, pois se trata de uma pesquisa acadêmica de doutorado, que sei que carrega toda uma expectativa não só na forma como se apresenta, mas também no modo de lidar com o conteúdo.

Forma e conteúdo que se apresentaram para mim como uma coisa única, como também expressado por Walter Benjamim, na mônada *Armários* (1987b, p. 122), ao escrever "[...] que a forma e o conteúdo, que o involucro e o interior... eram uma única coisa [...]", ao narrar a sensação de prazer ao mergulhar as mãos o mais profundo que pudesse nas meias dobradas e arrumadas de forma tradicional e que pareciam uma bolsa, para então desenrolá-las.

Forma e conteúdo que também capturaram a atenção de Morais (2001), principalmente em relação ao estilo de escrita do autor alemão em *Infância em Berlim por volta de 1900*. Segundo a autora, é possível encontrar vestígios da voz de Benjamin nas marcas impressas no papel, e mesmo na produção acadêmica conteúdo e forma não se dissociam. Em uma leitura *flâneuse*, Jaqueline de

Morais, mais que atentar ao conteúdo do ensaio, focar na discussão sobre a infância e a memória, foi movida pelo desejo de "compreender que estrutura textual se utilizou Benjamin, possibilitando que conteúdo e forma pudessem ser lidos como uma unidade de sentidos" ([s.p.]). Reconheço que o desejo de Morais de se perder no estilo do autor é também muito do que me mobilizou e atravessou, no bom sentido, meu olhar e minha curiosidade de leitora. Benjamim me encanta não só pelo **que** escreve, mas também por **como** escreve.

Nesta *investigaçãoformação* a forma é dada por mônadas escritas por mim em diferentes momentos desse admirar o firmamento negro, inclusive durante a produção deste texto; e aparecem com um uma numeração entre colchetes ao lado do título e ao final, entre parênteses, meu nome, o número de versões do texto e a data em que isso foi acontecendo, em tipo de letra "Lucida Sans Typewriter". Algumas dessas mônadas já compunham a coleção, outras foram transformadas a partir do texto de pesquisa da dissertação, e outras foram produzidas, provocadas por toda a *flânerie* feita. O inventário também é um registro em movimento, por isso, vivo e inacabado!

Meu desejo, ao deixar esses resíduos para a leitora e o leitor, é o de oferecer pistas de um dos trabalhos da escritora que flana, narra e investiga, ao mesmo tempo, enquanto tece o texto, e com isso desconstruir uma fantasmagoria de que o registro da pesquisa nasce "acabado", fechado, ou é estático, o que talvez combine mais com um modo de pensar lógico-científico, e não narrativo. Ao registrar o número da versão e a data, vou deixando pegadas de como o texto se transformou em função das muitas leituras e reescritas que fui realizando. Movimento que observo também nas tantas produções de Walter Benjamin, pois não é difícil, ao ler sua obra, encontrar mônadas, ensaios, que se apresentam em diferentes versões, a depender do contexto de escrita e da tradução utilizada. Ainda em relação à forma também incluí alguns fragmentos entre colchetes em que, como

escritora, senti necessidade de conversar diretamente com a leitora e com o leitor. E por fim, cuidei de entrançar numa relação equipolente as mônadas com o discurso científico produzido e reconhecido pela academia, procurando assim ficar mais ajustada ao gênero tese. Esforcei-me em cuidar para que essas contribuições não entrassem de forma verticalizada ou que atravessassem o meu texto como um argumento de autoridade, ou para provar o que estava pensando, mas fazendo um movimento de entrelaçamento de ideias, partindo da interpretação que me foi possível fazer hoje desses discursos, muito impactada pela contribuição de dois autores, Krenak (2020) e Mbembe (2014), que me ajudaram também a reconhecer e flagrar discursos hegemônicos impregnados no meu modo de pensar e me relacionar com o conhecimento que vieram à tona, ao ler, reler, escrever e reescrever o texto de investigação.

Como conteúdo ofertei informações, experiências, cacos de memórias da formadora de formadoras, da coordenadora de programas de formação continuada numa entidade de terceiro setor, da investigadora em formação, que se referiam tanto à metodologia da investigação como a resquícios relacionados aos processos formativos, que mediei e foram sendo partilhados nesse conjunto de mônadas e reflexões. Relembro que a voz narrativa escolhida é a do feminino para o feminino, pois as formadoras de formadoras, profissionais da formação continuada e investigadoras são as principais interlocutoras deste texto – mas de forma alguma se fecha a essa questão de gênero. Todos as pessoas são muito bem-vindas.

Por fim, talvez você esteja se perguntando a razão de não ter oferecido todas essas informações antes, mas confesso que meu desejo foi o de justamente possibilitar um admirar o céu noturno de modo mais livre, sem tantas explanações, partindo da ideia de que quando você, leitora, ao explorar a imensidão celestial, as pistas, pegadas do texto, fragmentos de informações, indícios, poderiam ajudá-la a compreender mais livremente as

minhas escolhas como professora-formadora-investigadora-narradora-leitora-colecionadora-*flâneuse*.

O desejo deste primeiro movimento foi o de apresentar um pouco o processo de investigação, mas não o de esgotá-lo.

# Movimento 02

# Convites a narrar: inventário *flânerie*; comunidade de práticas de formadoras de formadoras e roda de conversa

*[Então, está conseguindo seguir meu deambular? Sentiu-se perdida ao flanar comigo pelo Movimento 01? Bem, agora seguiremos pelo Movimento 02, preparada? Se quiser dar uma espiada no Movimento 03 ou 04 e voltar, fique à vontade, a proposta é que se sinta livre para seguir por onde seus olhos te levarem...*
*No Movimento 02 apresento os três dispositivos* teóricometodológicos *de investigação arquitetados e utilizados na construção dos documentos da investigação como: inventário* flânerie*, comunidade virtual de práticas de formadoras de formadoras e a roda de conversa, para no Movimento 03 constelar parte de minha coleção de mônadas e narrativas de formadoras de formadoras que integram meu inventário de guardados e compõem o* corpus *de documentos da investigação.]*

# In VENTAR io *flânerie*

*Figura 132 Passagem digital e a flâneuse - colagem Renata*

O inventário de pesquisa (CANDIDO, 2020; FRAUENDORF; PRADO, 2022; PRADO *et al.*, 2018; PRADO; MORAIS, 2011) tem em si um valor no reconstruir de histórias e no narrar experiências vividas em tempos e espaços outros, a partir da rememoração (BENJAMIN, 1987a). Frauendorf e Prado (2022) consideram que, nas investigações de abordagem narrativa, a organização de documentos e do acervo de materiais a serem interpretados aliada ao processo de leituras, elaboração de fichamentos, escrita de narrativas são dispositivos tão relevantes para produção de documentos da pesquisa como as entrevistas, memoriais de formação, ateliês biográficos, registros escritos ou orais, entre outros.

Para organizar o inventário dessa *investigaçãoformação*, tomei como base o inventário de minha dissertação de mestrado, que se referia ao período

de 2003 a 2013 (do início das ações de formadora de formadoras ao ano de ingresso no mestrado) e, por se tratar de uma investigação que dialoga com a produção anterior, decidi dar continuidade, inventariando os documentos e os guardados de formadora de formadoras de 2014 a 2019 (ano limite para interpretação e produção de informações para compor o *corpus* de documentos da investigação). Nesse novo ato de inventariar me abri para a experiência de *flanar* sobre os arquivos digitais, apoiando-me nas ideias de Walter Benjamin, conforme já comentado. Segui por caminhos incertos, desvios e, acima de tudo, reconheci que, ao inventariar, o valor do trabalho investigativo podia estar na exploração sem medo do solo escavado; eu, professora-formadora-investigadora-narradora-leitora-colecionadora-*flâneuse*, me dispus e me arrisquei então a narrar esse percurso labiríntico, e não apenas elaborar uma lista de documentos com a finalidade de demonstrar a materialidade da investigação, quase sempre inserida como anexo de dissertações e teses (CANDIDO, 2020; FRAUENDORF, 2016; FRAUENDORF; PRADO, 2022; PRADO; MORAIS, 2011; PRADO *et al*., 2018).

Na produção do inventário no período do mestrado, ao vasculhar os documentos, segui uma lógica linear a partir dos anos e dos meses dos registros, obedeci a uma sequência cronológica, pois temia perder alguma coisa, dado ou informação relevante. Tinha uma ideia de que o inventário era um prestar contas sobre a investigação, uma espécie de relatório, que legitimaria meu processo de investigadora, e por isso "tudo" precisaria estar lá, como se eu tivesse esse controle do tudo. Mesmo percorrendo a metodologia narrativa de pesquisa em educação e me reconhecendo como uma investigadora narrativa, precisei ressignificar a ideia (mesmo que escondida) da investigadora controladora que subestimava, de certa forma, o poder da memória, ao olhar para o passado.

No processo de doutoramento me permiti seguir os caminhos, à medida que a minha atenção e curiosidade fossem capturadas por fotos, relatórios da formação, trechos de registros e de pautas de encontros de formação

– documentos produzidos no cotidiano da formadora de formadoras. Enfim, autorizei-me a experimentar a arte de me perder, para poder me encontrar como *investigadoraformadora* também.

O trabalho com o inventário, em *espaçostempos* distintos, porém ligados, revelou muitos dos saberes que construí sobre esse modo de produzir e organizar documentos que compõem o acervo digital da investigação, tornando-se um dos eixos dela. O percurso linear, refém da lógica de Cronos, em que as datas dos arquivos foram mandatárias do processo de inventariar de outrora, transformou-se e deu lugar para um vagar errante entre os documentos digitais. Entendo que foi uma mudança de concepção sobre esse dispositivo, que passou de "inventário resultado" para o que nomeei por inventário *flânerie,* também muito provocada por uma forma outra de me relacionar com os documentos, em que a investigação em arquivos pode se constituir em uma experiência sensível, quando eu, leitora e investigadora, coloco os documentos em diálogo, o que gera transformações e faz com que eu produza diferentes sentidos, como aprendi na relação com os interlocutores e interlocutoras do grupo Educação das Sensibilidades, história e memória. Neste *continuum*, lampejos de memória e experiências vividas (BENJAMIN, 1987a) foram os principais disparadores do processo de organizar a coleção de documentos que compõe o *corpus* da investigação.

Desse modo, o movimento de escavar a memória de uma experiência vivida, dantes soterrada, ganhou contornos outros, pois não se referia apenas a um passado que se queria visitar porque era belo, e sim a um passado que se articula ao presente e traz possibilidades de futuro. Deslocamento que também vivi durante o processo de produção de conhecimento que compõe esta investigação, pois nem tudo que faz parte desse processo esteve na superfície, era explícito ou mesmo desejável, o que demandou de mim, investigadora, uma exploração mais cuidadosa, atenta, porém não menos sensível (FRAUENDORF; PRADO, 2022).

## Passagens digitais

Para (re)organizar a coleção de documentos dessa *investigaçãoformação* retomei os tópicos/pastas do inventário original: **cartas; cursos-palestras-oficinas como formadora; devolutivas; imagens; planejamentos; produção de crianças; produção de material e registros diversos**, bem como passeei pelos conteúdos de cada um deles**.** Ao pensar sobre esse processo, eu estabeleci uma conexão com o movimento da *flâneuse* pelas ruas que atravessam as Galerias parisienses. Em meu caso o arquivo digital seria como as Galerias; e as pastas seriam as ruas. Considero relevante informar que cada "rua" (pasta) dessas desemboca em "ruas" (pastas) ora pequenas, ora longas e largas, ora levam a "vielas", "becos"; a outras passagens. No entanto, embora circulasse por algumas pastas e documentos digitais familiares, o movimento foi diferente. Primeiro que, ao movimentar meu olhar em torno do desenho do inventário original, compreendi que seria desnecessário "caminhar" por algumas das "ruas" – como **cartas,** por exemplo –, por não haver produções recentes para incluir. Porém pressenti que em outras "ruas" o vagar seria mais demorado, pois eu tinha produzido muitos documentos do meu cotidiano como formadora/coordenadora entre os anos de 2014 e 2019, para além do material inventariado em outros tempos como **devolutivas**, **imagens**, **planejamentos**. Desobediente a Cronos, deus grego do tempo, flanei sem pressa pela "rua" **imagens,** abri aleatoriamente os arquivos com fotos, às vezes mobilizada pela temática, outras incentivada a rever o lugar, algumas provocadas pelo momento do ocorrido. Nesse experienciar errante constatei a necessidade de "reformar" e reorganizar algumas "ruas"; ampliar e introduzir outras, bem como arquitetar outras passagens, uma vez que a "cidade" grande necessitava de novos contornos. Uma reforma que teve como princípios conservar a "cidade

antiga", não me deixar seduzir pelo fetiche da novidade e deletar ou desfazer-me do que era velho ou, no momento, aparentemente inútil.

Em **imagens** incluí os itens: ampliação do universo cultural da formadora; imagens de Walter Benjamin; viagens. Já na "rua" **devolutivas,** dividi o arquivo em devolutivas dadas e devolutivas recebidas – 2003 a 2013; devolutivas dadas e devolutivas recebidas - 2014 a 2019. No período de 2014 a 2019 incorporei as devolutivas que escrevi como coordenadora de programas de formação continuada às que havia escrito como formadora de formadoras. Em **produção de material**, inseri arquivos de materiais didáticos de minha autoria e observei que o período mais intenso dessa produção foi de 2016 a 2018, quando as ações formativas nas redes públicas para mediar ficaram menos frequentes. Vale afirmar que a "entressafra" de programas de formação continuada em redes públicas corresponde à época de trocas de governos municipais, estaduais, que geraram mudanças nas equipes das secretarias de educação. Essas alterações provocam, em alguns casos, descontinuidade nos processos formativos – um problema enfrentado não só pelas equipes técnicas, mas também por muitas de nós, formadoras de formadoras, precarizando o tipo de trabalho realizado e o vínculo profissional estabelecido, ao afetar, de diferentes formas, de estudantes até os diversos profissionais (FRAUENDORF, 2016; MELLO, 2019; SAMIA, 2016; SENNETT, 2008). Abri ainda as "ruas" (pastas): **produções acadêmicas; coleção de mônadas e narrativas; comunidade virtual; rodas de conversa**, para arquivar os demais documentos do cotidiano da *investigadoraformadora-flâneuse* e, com isso, incorporá-los ao inventário.

*Figura 14 Investigadoraflâneuse - colagem Renata*

Enfim, concluo, apoiada em PRADO *et al.* (2018, p. 534), que "a vida de um investigador narrativo não é tão simples como pode parecer aos olhos daqueles que relutam em validar a investigação narrativa como uma opção metodológica de pesquisa no campo da educação".

Toda esta flânerie pela passagem digital trouxe à superfície lembranças do vivido, provocando em mim o desejo de narrá-las para partilhar!

[54] Cidades

Ao longo de 16 anos trabalhando como formadora de formadoras já estive presencial ou virtualmente (algumas formações acontecem a distância, mesmo antes de tempos pandêmicos) em 101 cidades brasileiras. Flanando nos arquivos me dou conta que já percorri as cinco regiões brasileiras, e faltam poucos estados para dizer que já estive em todos. Alguns estados aparecem com mais intensidade tanto de tempo como de espaço, como São Paulo, Bahia e Rondônia. Outros bem menos frequentes, como Mato Grosso e Espírito Santo. Um espaço só em vários tempos! Vários espaços num tempo só! Em algumas cidades o contato com as equipes foi apenas via internet – plataforma de formação e *e-mails*; ou por telefone, na época que ainda era uma forma usual de comunicação com as pessoas; agora a comunicação é praticamente toda feita pelo WhatsApp e via plataforma; *e-mails* raramente; as ligações são para casos extremos do tipo: uma informação urgente, ou alguma necessidade de desfazer ruídos e/ou mal-entendidos. Na verdade, atualmente as ligações de telefone foram substituídas por *calls* ou videochamadas – a linguagem típica do mundo empresarial que adentra a educação. Em algumas cidades estive presencialmente por horas, em outras, por semanas; algumas foram meses, e até anos. Em certos municípios estive apenas uma vez; a outros retornei em diferentes momentos. Criei amizades e afetos em determinadas cidades e, como digo, são redes de ensino que habitam o meu coração. São lugares-pessoas especiais, pelo tanto que me ensinaram e me constituem e talvez nem saibam. Olhar para meu deslocamento tempo e espaço a partir de meu inventário me faz ter uma dimensão outra de meu trabalho.  Faz com que eu perceba que não é apenas a investigadora que faz

flânerie, o ato de passear, mas também a formadora de formadora. Paro, penso e contemplo!
(Renata 1.ª nov.2020; 2.ª fev.2021; 3.ª abr. 2021)

E nesse meu contemplar, da professora-formadora-investigadora-narradora-leitora-colecionadora-*flâneuse*, encontrei um achado sobre o ato de dar devolutivas, narrado a seguir na mônada "Devolutiva". As devolutivas fazem parte do trabalho da profissional de formação continuada, e em minha dissertação de mestrado (2016) receberam toda uma atenção e uma reflexão especiais. O capítulo 5 da dissertação, nomeado por "Parcerias... Eu preciso ser Outros", foi dedicado a discutir essa ação formativa. De lá para cá estrelas se movimentaram no céu, trazendo transformações para meu agir e pensar, no que se refere às devolutivas.

[55] Devolutiva

A devolutiva continua sendo o carro-chefe da interação entre mim e outros – os sujeitos da formação. Na época do mestrado as devolutivas eram exclusivamente da formadora/consultora. Agora, inventariando os documentos a partir de 2014, percebo as devolutivas da formadora de formadoras, mas também aparecem as devolutivas da formadora/coordenadora. De 2015 até o momento passei a assumir funções de coordenação em programas de formação continuada na OSCIP, em que presto serviço, e nesse lugar, embora mantenha a prática das devolutivas, observo que elas têm outro caráter, intencionalidade. Claro, a minha principal interlocutora é outra. Como formadora/coordenadora me relaciono com colegas formadoras, que possuem variada e alargada experiência nesse lugar. Não estão como sujeitos

em formação, o que acontece quando a minha intervenção é a da formadora de formadoras. É certo que todos estamos sempre em formação (FERRY, 1990)! Assim, nesse papel de formar/coordenar, leio e converso com minha interlocutora, dou sugestões, aponto excessos, ausências, me distancio do texto e, mais do que nunca, descobri que tenho aberto espaço para a minha intuição, compreendendo-a como uma forma mais alargada de perceber o mundo, que passa pela memória e pelas experiências da pessoa e coletivas. Fui aprendendo que escutar e acolher esse conhecimento interior do que está por vir pode ser mais preciso do que já está informado e antecipado por outros, como está escrito na mônada: "Madame Ariane, segundo pátio à esquerda" (BENJAMIN, 1987b, p. 63). Reconheço que, ao acolher minhas intuições, legitimo outras formas de conhecimento, principalmente no ambiente profissional. Sempre fui intuitiva e lembro-me bem do conselho de minha mãe, que diz: *"Renata, escute sua intuição!"*. Mas foi nesse perambular pelos documentos das devolutivas que atentei para os momentos em que minhas decisões foram orientadas não apenas por um corpo que aciona sensações de forma biológica, mas de modo entrecruzado de visões e sensibilidades, em que percebo com minha dimensão corpórea a totalidade de meu ser (GALZERANI, 2009; KOYAMA, 2018). Intuição que entendo foi sendo alimentada pelas memórias e experiências vividas não só pessoalmente, mas socialmente, e que teci como formadora em tantos lugares, contextos outros. Como formadora de formadoras, muitas vezes, ficava presa ao conteúdo que tinha que ser discutido, aos procedimentos metodológicos, ao que considerava adequado a determinado grupo. Como formadora/coordenadora que lê as pautas, registros de outras formadoras, me vejo mais livre para pensar e para considerar também os

sujeitos, as relações, a cultura do lugar. Reconheço, nesse movimento de narrar e deixar as memórias involuntárias emergirem (BENJAMIN, 1987a), que um dos trabalhos que me ensinou a dialogar mais fortemente com a cultura local foi um programa em que trabalhei como formadora numa parceria entre uma instituição sem fins lucrativos e a rede municipal de Salvador, de 2015 a 2017.

(Renata 1.ª mar.2020; 2.ª abr.2021)

Enquanto escrevia essa mônada sobre o que o ato de inventariar me proporcionou ao olhar nas dobras do leque do tempo, estive aberta e atenta ao que saltava, fui narrando concomitantemente as memórias involuntárias que emergiam no flanar pelos arquivos digitais, fazendo desse passado não uma imagem eternizada, mas uma experiência única (BENJAMIN,1987a). Meu pensar se deslocou temporal e espacialmente, em total descontinuidade; o contato com fotos, fragmentos de registros, provocou recordações que fizeram ressurgir uma experiência, que foi então rememorada (KOYAMA, 2013, p. 180).

Como um salto do tigre, outra cena de formação ocorrida no ano de 2019, em Aracaju-SE, dançou a minha frente. Vi o artista Luiz Gonzaga trajando figurino do vaqueiro nordestino; escutei ao longe o som do vento, entremeado com o início dos acordes da canção no acordeom, ouvi um certo murmúrio dando pistas do que viria e, na sequência, aquele vozeirão do cantor entoando...

*[Quando olhei a terra ardendo*
*qual fogueira de São João,*
*eu perguntei a Deus do céu, ai*
*porque tamanha judiação...]*[60]

[60] Luiz Gonzaga – "Asa Branca". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MhMIsfsoymg

.... um lampejo da experiência vivida que cintilou para mim, acionado pelos sentidos audição, visão.

*[Desculpe, cara leitora, interromper sua leitura e tessitura do texto, mas a metodologia narrativa de pesquisa em educação que temos assumido no GEPEC (PRADO* et al*., 2015) tem dessas surpresas. Ao narrar e refletir sobre a ação de inventariar, acolho as imagens, ideias que lampejam a minha frente; esse é um aprendizado que carrego na bagagem dos tempos do mestrado e que foi sendo adensado com novas leituras e saberes da experiência da investigadora. A mônada: "Coelho da Páscoa descoberto ou Pequeno Guia de esconderijos, em Imagem do Pensamento" (BENJAMIN,* 1987b*, p. 237) como a obra:* "Sinais: raízes de um paradigma indiciário" *in Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história de Ginzburg (1989) valorizam o ato de usar razão e percepção, seguir rastros, vestígios, atentar ao que está na dobra do tapete, o que, por estarmos armados, reféns de um único modo de produzir conhecimento, deixamos passar. Krenak (2020) também nos ensina a reconhecer na natureza sinais que nos indicam caminhos e possibilidades. Assim eu me deixo levar para onde as pegadas me sugerem, reconhecendo essa epistemologia como uma forma pujante de produzir conhecimento, menos rígida e mais coerente com a metodologia de pesquisa que me proponho a desenvolver.*

*Não ache que não receio realizar esse tipo de ousadia num registro acadêmico, do gênero tese. Imagino que a essa altura do texto, esse movimento de me deixar levar para onde as pegadas me sugerem, ter a atenção fluida e valorar o que não é central, já esteja por demais justificado, mas assim mesmo, por vezes, bate uma certa insegurança, o que me faz procurar encorajamento na sabedoria dos mais velhos. Encontrei em Manoel de Barros (2010), no poema "O apanhador de desperdícios", um enunciado que é um legítimo movimento da* flâneuse *– como disse meu orientador –, com o que concordo. Um enunciado que me enche de coragem para seguir me arriscando,*

*"Dou respeito às coisas desimportantes*
*e aos seres desimportantes."*

*Voltemos ao contexto da cena da formação em Aracaju*.]

Na época do trabalho de formação continuada na rede estadual de Sergipe, eu era a

coordenadora/formadora do programa. O relampejar da experiência emergiu quando remexi os arquivos referentes a ele. Lá em Aracaju, no ano de 2019, tive a oportunidade, durante um encontro de formação com professores(as) e coordenadores(as) dos anos iniciais da rede estadual, de *sentirescutarcantar* a canção "Asa Branca", de Luiz Gonzaga, de um jeito jamais vivido por mim. Nesse rememorar, reencontrei-me com professores(as) e coordenadores(as) sentados em roda, numa sala de aula de uma faculdade particular que sediava o espaço para os encontros; num sábado de manhã, cantando e conversando sobre "Asa Branca", de Luiz Gonzaga; emocionados, de corpo e alma na formação. Lembrei também do tecido que recobriu tal fato: a inclusão dessa proposta no encontro foi movida mais por razões e sensibilidades, numa tentativa de conectar as experiências dos docentes a contextos sociais mais amplos (FRANÇA, 2019).

## Deambular pelo inventário produz saberes

Organizar o inventário, em diferentes *espaçostempos*, porém interconectados, muito me ensinou sobre esse modo outro de produzir documentos da investigação, que sistematizo e compartilho com você, leitora e leitor que me acompanhou até aqui, pois podem lhe ofertar outros indícios na busca por sentido em toda esta narrativa.

Aprendi que posso produzir conhecimento a partir do olhar de estranhamento que construo no vagar errante entre os meus documentos (digitais ou não) – da prática da formadora de formadoras –, composto por imagens, registros, pautas, ao andar e explorar as "galerias e ruas da cidade". Um saber do tipo venatório (GINZBURG, 1989), em que se atribui valor para acasos, achados e que, para algumas pessoas, pode ser insignificante, até mesmo desprezível. Um tipo de saber que contribui para nós, investigadoras, retratarmos e interpretarmos determinada realidade, por vezes complexa e nem sempre observável explicitamente. É um saber que nasce de memórias e experiências vividas, impregnado de tantos outros. Memórias e experiências que, ao serem revolvidas no movimento do inventariar, possibilitou-me significar e ressignificar o vivido, pois foi possível não somente rever as cenas, as imagens com olhos de agora, mas também trazer à superfície parte dos sentidos, sentimentos e percepções que recobriam aqueles acontecimentos, tornando esse passado uma experiência única, e não algo a ser eternizado.

Aprendi que na experiência errante de inventariar arquivos digitais encontro-me e construo saberes, a partir da tríplica arquitetônica bakhtiniana – compreensão tão cara ao GEPEC e ao NOZSOUTRES –: o outro para mim, eu para o outro e o eu para mim (BAKHTIN, 2003), desvelando as inúmeras facetas que me constituem, no

caso desta investigação, de professora-formadora-investigadora-narradora-leitora-colecionadora-*flâneuse*.

Aprendi a reconhecer vestígios da *flâneuse* na constituição tanto da investigadora como da formadora de formadoras, ao caminhar por "galerias e transitar por ruas" compostas por tantos documentos.

Aprendi que o grande valor de todo este processo pode residir no experienciar o percurso de inventariar sem pressa, em descompasso com o ritmo da academia, que nos pressiona com prazos cada vez menores; no concebê-lo como um ambiente de experimentação, que torna possível construir uma relação outra com os documentos, a partir de uma leitura sensível em que ressignifico e atualizo as experiências vividas, o que me abre a uma possibilidade outra de produção de conhecimento, no cerne de uma sociedade capitalista em pleno século XXI.

Diante de tantos aprendizados explicitados, o ato de inventariar, para mim, vai para além de simplesmente organizar documentos da pesquisa, de trazer memórias à superfície – configura-se como uma fértil oportunidade de ver e dar a ver, com uma nova lente, as relações e as tensões entre mim e outros em *espaçostempos* diversos.

O inventário não foi o único dispositivo metodológico utilizado para produção de documentos nesta investigação. Para acessar as experiências de formadoras de formadoras, eu lancei mão de dois outros dispositivos: um virtual, a Comunidade de práticas de formadoras de formadoras; e outro presencial, que foi a Roda de Conversa de formadoras.

## Comunidade de Práticas de formadoras de formadoras e as Rodas de Conversa

Conforme já anunciado no Movimento 01, a coleção de mônadas e narrativas é composta por escritos meus e de colegas formadoras de formadoras. Também já contei a vocês, leitoras e leitores, da minha dificuldade em acessar essas histórias porque a formadora de formadoras parece não ter o hábito da escrita de sua experiência, embora costume solicitá-la àqueles com quem atua. Precisei encontrar, então, nessa *investigaçãoformação*, um modo que provocasse, disparasse nas formadoras de formadoras o desejo de escrita sobre sua prática e seu cotidiano. Encontrei dois! Um dos dispositivos criado foi mais inusitado por se tratar de um grupo fechado em rede social, identificado por Comunidade de práticas de formadoras de formadoras, e outro mais familiar – Rodas de conversa entre formadoras realizadas em três cidades brasileiras (BRAGANÇA, 2018; RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018; SAMIA, 2016; SKLIAR, 2018).

A seguir narro fragmentos da experiência vivida do lugar da professora-formadora-investigadora-narradora-leitora-colecionadora-*flâneuse* como administradora e participante do grupo fechado em rede social e encerro com algumas narrativas de formadoras de formadoras, publicadas na comunidade virtual. E, na sequência, conto a você, leitora e leitor, como foram as rodas de conversas, bem como te apresento algumas narrativas que nasceram encarnadas nos diálogos, nos sentimentos, nos olhares, nas emoções, nas memórias que atravessaram nossos encontros.

Considero que esses dois dispositivos *teóricometodológicos* se configuraram também em propostas formativas tanto para mim quanto para quem delas participou, ampliando e ressignificando a dimensão da *investigaçãoformação*, por ofertarem situações/ momentos de reflexão sobre a própria prática, intercâmbio

de ideias, acolhimento, cumplicidade e produção de conhecimento sobre os saberes e fazeres, sensíveis ou não, da formadora de formadoras.

Ao rememorar os cotidianos da profissional da formação continuada, que atua no terceiro setor, a formadora de formadoras traz em suas narrativas fragmentos de experiências pessoais e formativas que a ensinam e nos ensinam a ser formadoras, fortalecendo o princípio de que a formação se produz em partilha em/sobre contextos de trabalho (PLACCO; SOUZA, 2018).

# Comunidade de Práticas de formadoras de formadoras[61]

Numa certa noite de verão do ano de 2019, ainda no início da i*nvestigaçãoformação,* enquanto estava a admirar estrelas na escuridão e a pensar em como poderia fazer para convidar formadoras de formadoras a narrarem sobre suas experiências vividas nos espaços de formação, tive a ideia de lançar mão de um dispositivo, não muito convencional à época nas investigações acadêmicas, mas que naquele momento me pareceu uma possível alternativa. Então, munida por esse desejo de provocar as escritas das formadoras, considerei um espaço de circulação que fosse de certa forma público, mas preservasse uma certa privacidade, que tivesse leitoras dos mais variados lugares, que se identificassem com as histórias de formadoras por terem algo em comum, e decidi criar um grupo privado em rede social, um canal para troca de experiências entre essas profissionais e que pudesse funcionar como uma comunidade de práticas de formadoras de formadoras. Compreendia naquele momento, a partir da leitura de Imbernon (2011, p. 97), que

> uma comunidade de práticas é um grupo constituído com o intuito de desenvolver um conhecimento especializado. O termo não pode ser equiparado ao que denominamos comunidade científica, já que sua finalidade é informar e comunicar experiências e compartilhar aprendizagens baseadas na reflexão (atualmente se une ao conceito de gestão do conhecimento ou prática reflexiva).

A comunidade colocou em diálogo muitas

[61] Esse fragmento originou o artigo: "Comunidade virtual de práticas de formador de formadores: um convite à escrita de narrativas de experiências vividas", publicado na revista *Educar em Revista* em maio de 2021, escrito por mim em parceria com meu orientador, prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.

formadoras que atuavam e atuam em diferentes contextos formativos e realizam diversas ações, fazendo uso de um meio que potencializou a interação. Potente porque, ao aliar lampejos de memória e de experiência das participantes, tornou-se um espaço de reflexão sobre saberes e fazeres dessas profissionais e um espaço de formação. Ou, em outras palavras, esse grupo constituiu-se na tentativa do "estar junto virtual", como defende Valente no artigo "Educação à distância no ensino superior: soluções e flexibilizações" (2003).

A comunidade foi criada em 10 de fevereiro de 2019, constituída por 106 pessoas, em sua maioria mulheres, formadoras de formadoras que atuam em escolas, centros de formação, secretarias de educação, diretorias ou regionais de ensino e administrada por mim. Atualmente encontra-se desativada. A *investigaçãoformação* considerou as produções do ano de 2019.

Ideia germinada, comunidade em movimento, desejo de fomentar a constituição de um coletivo, mesmo que virtual, posto em prática. Porém o que viria não sabia, era um mistério, assim como é o universo para muitos de nós. Mistério que, se por um lado assustava, por outro instigava.

Se considerar, numa linha de pensamento mais benjaminiana, que a experiência é a base do conhecimento, que a experiência se constitui coletivamente e que essa é uma forma de produção de conhecimento das sociedades, talvez comunidades de práticas com essa característica possam vir a se contrapor ao movimento de enfraquecimento e desvalorização dos coletivos, gerado em decorrência da modernidade capitalista. Talvez uma comunidade virtual possa vir a se configurar como uma brecha no movimento a favor do individualismo instituído na sociedade, por oportunizar "olhar a formação sob outro ponto de vista, de um lugar que se acha nas sombras, que não está sendo olhado (PLACCO; SOUZA, 2018, p. 13)". Uma possibilidade de brecha, que não deixa de também ser ambígua, se levarmos em conta que a rede social é uma invenção da modernidade que, em nome do "desejo" de encurtar a

distância, estreitar a relação *espaçostempos* entre pessoas e mundo, conectar diferentes realidades e pensamentos, está também por reforçar o individualismo, a ideia da vida como mercadoria, do prazer acima de tudo, da "sociedade de espetáculo (DEBORD, 2003)", em que todos precisam ver e ser vistos, marca da lógica capitalista. Época de excessos de (des)informação, de impaciências; tempos que fortalecem a imagem fantasmagórica (BENJAMIN, 2018) do mundo moderno caracterizado pelo belo, ideal, feliz, imediato e prazeroso. Sentimento ambíguo porque, alguns de nós(eu), enquanto almejam (almejo) como sociedade esse mundo encurtado de distâncias, conectado nos diferentes *espaçostempos*, ainda mais em período de pandemia, rechaçam(rechaço) todo o resto que vem junto!

Mesmo frente a todo esse sentimento de ambiguidade, foi nas palavras de Benjamin no ensaio *Experiência e Pobreza* (1987a, p. 115) que busquei inspiração para criar este coletivo virtual, uma vez que, segundo o autor, é preciso "transmitir de boca em boca" as experiências vividas. A arte está nessa transmissão, nesse comunicar, porque os acontecimentos que não foram narrados não deixam vestígios. Portanto, o conhecimento é algo produzido quando comunicamos aos outros o processo vivido, os saberes construídos; quando intercambiamos visões, sentimentos, que fazem sentido para mim na relação com o outro. De modo geral as produções acadêmicas, as investigações, tratam sobre o formador de formadores (formadora de formadoras nem aparece) (BEILLEROT, 1998; FERRY, 1990; GONZALES - VALLEJOS, 2018), e são raras as publicações que se ocupam em comunicar os saberes experienciais construídos por tantas profissionais em seu cotidiano, como é possível encontrar em: Ferreira (2018); Frauendorf e Prado (2017); Mello (2019) e Samia (2016).

Para participar desse grupo privado convidei algumas pessoas mais próximas ao meu círculo de relações, que já atuavam como formadoras de formadoras. O movimento de adesão foi muito rápido, e após nove dias de criação, o grupo já continha 69 participantes, incluindo

algumas profissionais indicadas por essas participantes originais. Por se tratar de um grupo privado, os convites para participação precisavam de autorização prévia. Esse cuidado refletia a minha preocupação em não desconfigurar a essência da comunidade de práticas, garantindo a reunião apenas de formadoras de formadoras naquele momento da investigação. Para quem chegava ao espaço, a comunidade de práticas era apresentada da seguinte forma:

> *"Este é um grupo fechado que nasce pelo desejo de criar um canal para troca de experiências entre formadoras de formadoras. Em minha trajetória como formadora de formadoras tenho encontrado muitas(os) formadoras(es) e elas/eles sempre têm boas histórias para contar, mas nem sempre as registram. Já ouvi histórias inspiradoras e felizes; outras inspiradoras e tristes; algumas nada inspiradoras, mas muito potentes para se refletir sobre a nossa atuação e as condições de trabalho oferecidas. Histórias divertidas, inusitadas, comuns... enfim, há um mundo a se descobrir pela voz das formadoras. Meu convite é a escrita de uma experiência, ou uma memória, ou um fragmento de um acontecimento, ocorrido durante um encontro de formação, preparação para o encontro, visita à escola, por exemplo... Enfim, gostaria muito de ouvir a sua história e assim organizar uma coleção de histórias de formadoras de formadoras: se você tivesse que narrar uma experiência sua como formadora ou formador, qual seria?... Vamos juntos fortalecer esse nosso trabalho e campo de atuação na educação, criando uma comunidade de práticas de formadora de formadoras."*

Com esse convite as participantes da comunidade virtual adentraram e passaram a conviver com as narrativas, que ali eram socializadas e, por conta da confiança constituída, puderam experimentar partilhar suas práticas e vivências dentro do grupo virtual, seja publicando suas histórias de forma espontânea, seja

comentando ou reagindo às histórias publicadas, seja enviando por correio eletrônico primeiro, para depois se sentirem confiantes em postá-las, ou não. Também experimentaram essa participação pelo silêncio, apenas pelo fato de *serestar* naquele coletivo.

# Movimento na Comunidade

A vida é mais tempo
alegre do que triste.
Melhor é ser.
(Adélia Prado)

O movimento inicial de postagens e reações foi bem mais lento do que o previsto e bem menos interativo do que supus enquanto investigadora. Talvez ainda houvesse uma certa resistência das formadoras a escrever, a expor-se. Ou talvez dificuldade, ou ainda falta de interesse, tempo? Talvez meu olhar ainda estivesse aprisionado na falsa ideia de sucesso relacionado às ações a curto prazo, ao imediatismo de respostas, como é vendido no novo capitalismo (SENNETT, 2008). O problema estava neles ou em algo que eu não enxergava?

Na plataforma digital escolhida para criação da comunidade há seis diferentes tipos de reação possíveis, sendo: "curti", "amei", "haha", "uau", "triste" e "grr". Além disso, é possível apenas visualizar a postagem ou comentá-la e, nos comentários, reagir e responder. Não pretendo aprofundar esse assunto, mas tratar brevemente sobre os sentidos atribuídos às reações ou não reações às postagens e à forma como isso foi impulsionando, constituindo e mesmo direcionando (ou aprisionando) as escolhas e os caminhos trilhados no fomento à comunidade. Sentidos que também foram sendo alargados e ressignificados ao longo de todo o processo vivido, como, por exemplo, a relação construída com a ausência de resposta ou "silêncio", como nomeei frente a algumas postagens.

O silêncio, no sentido de calar-se, é também uma forma de manifestação, porém não controlável por algoritmos. Sentidos e significados para os silêncios se intuem, porque não há um único sentido possível de ser atribuído, como no caso da comunidade: a ausência de resposta podia ser lida como "vi e não me interessei em ler"; "vi, mas não tinha tempo para ler"; "vi, li e não quero

me manifestar"; "vi, li e depois volto para comentar", mas acaba não voltando, entre outros. Para Benjamin (1987a) o silêncio também era entendido como uma manifestação, porém dos horrores vividos na Primeira Grande Guerra. Os soldados que voltavam mudos da guerra não tinham o que comunicar porque eram experiências que desejavam silenciar, deixavam de narrar para não se deparar com o passado que queriam apagar. O silêncio nas redes sociais pode ter outra conotação: não se refere necessariamente a um passado que se deseja esquecer, mas é também uma manifestação, no meu entender, uma forma de comunicação possível, que, assim como no início do século XX – a mudez dos soldados –, deixa vestígios, um vestígio marcado pela ausência: ausência de narrativas, ausência de reações, no caso da comunidade. Por mais que não se tenha manifestado em reações ou escritas de comentários, aquela que passou pela comunidade deixava sua pegada ao visualizar a postagem. "O silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas" (ORLANDI, 2007, p. 32).

Fui aprendendo a ler que o fato de visualizar ou "curtir" uma postagem podia significar uma aproximação, ainda que superficial, ao conteúdo, porém não era necessariamente indicação de leitura do conteúdo. Já reações como "amei", "triste" e "uau" pressupunham um tipo de interação um pouco mais específica com a postagem, o que provavelmente teria demandado uma leitura, pois eram reações que idealmente demonstravam uma forte aprovação, empatia com a situação/publicação ou mesmo interesse ou ainda surpresa[62]. Outra forma de reação possível eram os comentários das leitoras, o que inferi que exigia da autora não só a leitura do conteúdo postado, a reação imediata, mas também a produção de

[62]Sobre reações nas redes sociais, informações disponíveis em: https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2016/02/grr-uau-haha-entenda-significados-dos-botoes-do-facebook-reactions.html

um texto em resposta, em que ela expressasse a opinião sobre o que leu, tendendo o discurso a ser menos formal e os textos de pequena a média extensão.

A comunidade virtual recebeu, inicialmente, duas postagens espontâneas de participantes e uma minha como administradora. Porém o máximo de reações, nas primeiras semanas, foram apenas algumas "curtidas" e visualizações.

Diante dessa primeira constatação, eu fiz a postagem de uma reflexão que está em minha dissertação de mestrado, em forma de mônada, lançando junto a seguinte provocação: "o(a) formador(a) de formador(as), o que já se sabe sobre esse profissional?" Considerei que poderia ser uma provocação potente e outra forma de iniciar o diálogo, já que na comunidade havia diferentes formadoras, que atuavam em diferentes instâncias e contextos, unido ainda à ideia da dificuldade de definição do papel de uma formadora de formadora com a qual frequentemente nos deparamos na literatura sobre a temática (IMBERNON, 2011; MARCELO GARCIA, 1999). Essa indefinição sobre o papel dessa profissional foi comunicada aos participantes por meio da seguinte mônada[63]:

> "A formadora de formadoras – o que já se sabe sobre essa profissional?
> Essa pergunta durante o processo de autoinvestigação realizado no mestrado me angustiou bastante porque atinei que essa definição não era precisa e que havia pouca literatura sobre esse tema. Isto gerou, naquele momento, uma crise de identidade profissional, por perceber que não era ainda uma atividade

[63] Utilizei o sombreamento cinza para diferenciar o texto de pesquisa das mônadas, narrativas publicadas na comunidade virtual.

> socialmente reconhecida [...]. Penso que toda essa confusão e falta de compreensão vêm coladas a transformações sofridas pela concepção de formação continuada e às diferentes denominações que essa profissional recebe: assessora, formadora, consultora, supervisora, professora-formadora, orientadora. Claro que não se trata de uma simples variação de nomes, mas de ações bem específicas que mudam conforme o programa, o contexto, a condição de produção, o processo de formação vivido pelos sujeitos da formação, entre outras variáveis..."
>
> (Registro feito em Comunidade de práticas de formadora de formadoras, publicado em 19/02/2019)[64]

Essa *postagem-provocação* gerou 58 visualizações, dois comentários de participantes, uma réplica minha, uma tréplica e 4 curtidas. Será que o enunciado não havia sido convidativo ou provocador o suficiente? Novamente o sentimento de ambiguidade surgiu!

Diante do silêncio e/ou pouca interação, eu escrevi um novo "convitintimação" ou convite/intimação, de forma a recuperar o objetivo da comunidade: ser um espaço de

[64] Essa mônada é muito reveladora do processo que vivi no mestrado sobre o sentido de minha atuação como formadora de formadoras, por isso senti necessidade de reapresentá-la na Comunidade virtual, de forma que se constituísse em uma postagem provocação, com a finalidade de incentivar o desejo pela escrita. Embora tenha sido produzida originalmente para compor o texto de dissertação – outra esfera de circulação, e portador, ela foi reutilizada, já com alguns ajustes para ser publicada como um incentivo na Comunidade virtual. O texto da mônada que fez parte do artigo e está na comunidade é o mesmo do original. No entanto, para incorporá-lo nesse texto já a altero para a voz narrativa feminina, uma especificidade desse contexto.

partilha de experiências, como pode ser visto no fragmento a seguir:

> "Olá, queridos formadores e formadoras desta comunidade, nosso espaço de partilha de experiências está aberto e aguardando contribuições! Todas nós temos uma vida intensa de atribuições como: preparação de pauta, escrita de devolutivas, viagens, realização de encontros, acompanhamentos às escolas, organização de ppt, seleção de textos para estudo e/ou para leitura literária, entre outras tantas coisas, não, é? Então, que tal contar para nós um pouquinho do seu cotidiano como formador(a) de formador(a)!"
>
> (Registro feito em Comunidade de práticas de formadora de formadoras, publicado em 27/02/2019)

A postagem foi visualizada por 55 membros, recebeu 8 "curtidas" e 1 comentário/pergunta: Onde postar?, que foi respondido diretamente à participante, orientando-a como fazer.

Ainda como resposta a essa provocação a comunidade recebeu a postagem de uma narrativa de Cora,[65] em que ela contou sobre a sua experiência durante 17 anos como

[65] Alguns dos nomes utilizados são fictícios, escolhidos pelas próprias autoras, como Melissa, ou por mim inspirados em nomes de autoras da literatura como Cora, Hilda, e outros são das próprias autoras, que preferiram assim ou por terem publicado direto na comunidade. A razão para a inspiração por nome de autoras da literatura é pela minha paixão por ler e por compreender que a formação do(a) leitor(a) está entre um dos compromissos da formadora, isto é, despertar no outro o desejo de ler e ampliar seus repertórios e experiências de leitura.

coordenadora pedagógica em uma escola e a rotina de escrever devolutivas aos registros das professoras.

> "Fui coordenadora pedagógica de escola municipal por mais de 17 anos, em minha rotina analisava as atividades dos cadernos dos alunos, uma série por semana. Após observar cadernos de alunos médios, anotava uma devolutiva para a professora. Nessa devolutiva, em caderno próprio, anotava sugestões de atividades, questionava as cópias excessivas em cadernos de quarto e quintos anos, por exemplo, etc. Essas devolutivas eram formativas na medida em que conversava com as professoras no momento de entregá-las."
>
> (Registro feito por Cora em Comunidade de práticas de formadora de formadoras, publicado em 27/02/2019)

A postagem recebeu como reação 8 "curtidas" e foi visualizada por 38 membros. Quatro dias depois do "convitintimação", também se sentindo talvez provocada, Melissa – coordenadora pedagógica da rede pública e formadora de formadoras em programa de formação continuada do governo federal – postou a sua narrativa: *Uma escola sem livros*. Essa postagem gerou 10 reações sendo 9 "curtidas" e 1 "amei" – minha. Foi visualizada por 43 membros.

> "Uma escola sem livros
> Desenvolvendo um trabalho de formação em outras escolas, não na

que atuo como Professora Coordenadora vivenciei um momento que venho compartilhar neste grupo, através desta narrativa.
No encontro planejado para a semana, a proposta era estudar com os professores alfabetizadores, leitura. O objetivo era dar luz às concepções de leitura subjacentes das práticas pedagógicas, e juntos pensarmos como a escola pode se reinventar, partindo da análise dos seus indicadores internos e externos, para então, realizar um Plano de Ação que apresente uma proposta de intervenção por parte da equipe escolar, em especial dos professores e da professora coordenadora, com o intuito de fazer os alunos avançarem na construção dos conhecimentos esperados para o ano, principalmente com relação à leitura. [...]
Pauta formativa pronta. Fiz uma reunião prévia com a professora coordenadora, visando traçar, juntas, um caminho para a proposta de uma ação na escola em relação à leitura. Tal foi a minha surpresa, quando ela me disse que a escola não possuía acervo literário. Nenhum livro, nada! Fiquei paralisada e pensando "como pode uma escola não ter livros?"[...]

(Registro feito por Melissa em Comunidade de Práticas de Formadora de formadoras, publicado em 28/02/2019)

Recebeu também o meu comentário no sentido de ampliar o diálogo, porque me senti provocada a ressignificar minha prática, ao compreender que saber lidar com o inesperado pode também ser visto como um saber da formadora, e não apenas como um obstáculo, um problema do outro, como tantas vezes considerei e que pude atualizar ao rememorar tantas situações em que algo similar havia acontecido. Este comentário gerou duas reações: uma "curtida" e um "amei" – sendo esse da própria autora do comentário.

> "Acho essa sua narrativa tão forte, Melissa! Ela me faz pensar nas tantas vezes que fiz todo um planejamento partindo de algo que achava ser um fato e no momento real me deparar com outra realidade. Penso que aprender a lidar com isso e passar a considerá-la nos momentos de planejar é um saber de formadora."
>
> (Registro feito por mim em Comunidade de Práticas de Formadora de formadoras, publicado em 28/02/2019, em resposta à postagem de Melissa)

Nesse movimento compreendi que tinha muito a aprender, pois inicialmente me prendi, enquanto "leitora" do movimento da comunidade, na ausência de reações e na falta de interação. Fiquei aprisionada à imagem empobrecida do sentido do silêncio, imagem socialmente construída como algo desvalorizado, relacionado ao descaso, ao desinteresse, como se o valor da ação de narrar pudesse ser medido pela quantidade de barulho desordenado ou por burburinho de reações.

Ao refletir e recuperar esse percurso em parceria com meu orientador, conseguimos perceber que a provocação gerou um movimento reflexivo, encorajou

duas participantes a escreverem, gerou reações diferentes, gerou ditos e não ditos. Uma reflexão que de certa forma me (nos) encorajou a não abandonar a proposta da Comunidade de Práticas até se seguir um novo e longo silêncio.

## Silêncios...outros

> ...todo o silêncio é música em estado de gravidez.
>
> (Mia Couto)

Quase um mês se passou sem que ninguém postasse, comentasse ou mesmo reagisse a alguma postagem. Foi também um mês puxado de trabalho para mim, com muitas viagens, o que me fez considerar o quanto isso é rotineiro na vida da formadora de formadoras, principalmente quando não pertence à rede de ensino de atuação, fazendo com que viaje e circule por diferentes lugares, num curto intervalo de tempo. Nesse rápido exercício de reflexão pude me colocar no lugar da formadora que participava da comunidade de práticas e conjecturei que: "*se esperava que algo fosse publicado na comunidade de práticas após uma formação, porque eu não havia dado o primeiro passo nesse sentido?"* Diante dessa autoprovocação/constatação, eu fiz uma publicação em tom de desabafo diante do que havia observado em um certo acontecimento.

> "Estive fora vários dias fazendo formação. Fui à Bahia, passei por SP e dei uma chegada em Sergipe, isso em duas semanas! Apesar do cansaço e da vontade de voltar para casa, penso que essa é uma das minhas grandes alegrias como formadora. A possibilidade de circular pelo Brasil, conhecer diferentes realidades, relacionar-me com pessoas distintas que, ao revelar diferentes experiências, contam as dores e os encantos do dia a dia da escola. Por outro lado, nesse trajeto me deparo, muitas vezes, com situações tão

> desafiadoras e assustadoras e me sinto tão impotente e frágil que preciso encontrar coragem para seguir adiante. E a coragem vem do desejo de transformar o espaço da escola como um lugar de vida e aprendizagem e não reprodutor de exclusão."
>
> (Registro feito por mim em Comunidade de Práticas de Formadora de formadoras, publicado em 21/03/2019)

Essa postagem gerou 24 reações: 18 "curtidas" e 6 "amei", 77 visualizações e 7 comentários, sendo 4 compostos por texto verbal e 3 como resposta de aprovação/ aceitação com uso de emoji.[66]

> "Formar, formando-se e transformando-se para a construção desse espaço de reconstrução desse lugar de vida! Um presente, ganho? Não, conquistado! Grande e generosa parceria!"
>
> (Comentário postado por Hilda)

> "É remar contra a maré parceira. Sobre remar contra a maré já aprendemos um pouco, não é?"
>
> (Comentário postado por Adélia)

[66]Emoji: são ideogramas e *smiles* usados em mensagens eletrônicas e páginas web. Eles existem em diversos gêneros, incluindo: expressões faciais, objetos, lugares, animais e tipos de clima. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Emoji. Acesso em: 26 jul. 2020.

Reflexões que mobilizaram o meu desejo de me posicionar novamente e reagir de forma afetiva, porém ampliando um pouco mais a reflexão:

> "Com certeza, Adélia! Remar contra muitas marés, às vezes num mesmo espaço de tempo e lugar. E a gente sai com coração apertado, vendo o tanto que precisa ser feito. Por isso trabalhar em parceria é o que pode dar sentido e nos fortalecer!"
>
> (Meu comentário em resposta aos comentários postados por Hilda e Adélia)

Elena se sentiu mobilizada a escrever frente às publicações:

> "Eu também estive imersa em uma formação na semana passada e na sexta pensava, apesar de muito cansada e querendo voltar para casa, o quanto amo tudo isso! Conhecer as pessoas, aprender com elas quando pensamos e refletimos sobre os conteúdos da formação é algo incrível para mim! Sempre vou às escolas para me aproximar das realidades locais e manter minha conexão do que porque estamos ali, a razão de todo nosso trabalho: a garantia das aprendizagens das crianças! São elas a razão de tudo."
>
> (Comentário de Elena a minha postagem inicial)

Essa postagem provocou uma curtida de outro membro, e meu comentário, que gerou a reação da autora

> "Fico pensando o quanto essa conexão é fundamental para não perdermos o pé da realidade e nos ajuda a não cairmos na armadilha fácil de transformar os nossos dizeres em apenas mais dizeres e discursos que nada agregam de fato às aprendizagens das crianças".

Nesses lampejos das experiências vividas encontrei os vestígios do princípio de uma comunidade de aprendizagem (WENGER, 2001), cuja relevância está na possibilidade de troca dos saberes experienciáveis produzidos no calor da ação e da reflexão. A minha postagem provocou uma série de reações que ainda não tinha observado, como, por exemplo, seis "amei" de diferentes participantes do grupo. Então me perguntei: teria a narrativa as provocado a pensar em coisas que ainda não haviam pensado?

A exposição do sentimento, do humano, de uma racionalidade mais estética e ética do que técnica (GALZERANI, 2013), por meio de minha publicação, materializou uma experiência vivida por mim e talvez por outros tantos, e esse encontro possibilitou que a palavra circulasse, sem controle, sem limites. Entendi que a narrativa singular abriu a brecha para que algumas participantes sentissem o desejo de escrever, compartilhar seus sentimentos, partilhar suas impressões em diferentes *espaçostempos* e contextos.

Um dos elementos que constitui uma Comunidade de Práticas é o fato de que as pessoas participam ou, nesse caso, partilham ações que vão sendo significadas e ressignificadas a partir do diálogo com o outro, parceiro de trabalho (WENGER, 2001). Sem dúvida, eu abro uma possibilidade de comunicação mais profunda, sensível e humana com outras formadoras, quando eu narro meu

cotidiano de formadora de formadoras e, ao rememorar o acontecido, explicito não apenas o acontecido, mas também os sentimentos ambíguos envolvidos em minha prática: frustrada por me perceber frágil e com limites – imagem bem distinta da que se idealiza da formadora como a pessoa que tem respostas para tudo, que transforma a prática do outro, aquela que será a responsável por trazer o avanço, o que há de mais moderno em termos de educação (BEILLEROT, 1998; FERRY, 1990; FRAUENDORF, 2016; PRADO *et al*., 2019).

Encontro palavras que me ajudam a dizer sobre essa constatação na leitura que faço de Kearney (2012, p. 419, grifo meu): "é precisamente este jogo de diferença e identidade – experimentar a si próprio como outro e o outro como a si próprio – que provoca uma reversão de nossa atitude natural diante das coisas e nos abre novas maneiras de ver e ser".

Na tessitura dos comentários e das reações aconteceram encontros, uma aproximação mais profunda com o outro. Posso dizer que houve mais que o sentimento de empatia porque existiram troca e tensão, houve correspondência na experiência (GALZERANI, 2009).

## Noite Estrelada

Após 77 dias de criação do espaço virtual para partilha de experiências vividas por formadoras de formadoras e com 78 participantes, eu mudei a imagem de capa do grupo e, embora o movimento da comunidade não correspondesse ao que havia imaginado inicialmente – várias postagens de narrativas das participantes, grande interação via comentários às publicações –, havia o que comemorar e marcar, conforme é possível observar na postagem a seguir. Elegi como capa a obra "Noite Estrelada", de Van Gogh, e deixei a seguinte mensagem ao grupo:

> "Olá, membros desta comunidade! Já faz 77 dias que esta comunidade foi criada, e estamos atualmente com 78 participantes. Um grupo constituído por formadoras de formadoras que, por meio da escrita de algumas experiências partilhadas, tem me ajudado a refletir sobre muitas coisas relacionadas a nossas ações, desafios, limites e alegrias[...]. Para Walter Benjamin aí está o poder das narrativas que, ao serem compartilhadas no grupo ao qual pertenço, transforma uma simples vivência em experiência.
> E é esta a finalidade de uma comunidade de práticas: informar, comunicar experiências e compartilhar aprendizagens baseadas na reflexão. Interessante pensar nisso! [...].
> E termino com um convite para que você passeie, despretensiosamente, sem rumo determinado, deixe-se perder no labirinto dos comentários,

> postagens desta comunidade e, acaso se depare com algum escrito, imagem, comentário que de alguma forma te provoque, ou te atravesse de algum modo, deixe uma marca de que por ali passou. Que tal?”

Era preciso pensar, e o convite para passear pela comunidade era uma oportunidade de parar o tempo, de interromper o pensamento e sair do lugar comum! Rememorar o percurso vivido após dois meses e meio de criação foi extremante importante para mim e meu orientador, investigadores narrativos, a fim de alargarmos a nossa compreensão sobre o real papel desse dispositivo. Ao passear pela comunidade despretensiosamente, como uma *flâneuse* (BENJAMIN, 2018), pude observar um movimento do grupo que não estava sendo reconhecido. Era preciso admitir que havia o que comemorar porque havia diálogos, havia várias formas de reações das participantes, assim como muitas visualizações de diferentes postagens; e havia silêncios, silêncios compreendidos como também uma forma de se manifestar e que, embora ainda gerem certo desconforto, passaram a ser mais validados no contexto da investigação.

Esse caminhar despretensioso pelas “vitrines da comunidade”, num espaço similar às Passagens parisienses do século XIX, em que a estrutura, os ferros e os vidros são semelhantes à ideia de conexão, redes sociais e murais, muito me ensinou como *investigadoraformadora*. Entendi ser essa uma relação de sentido possível de se construir com a comunidade virtual. Todo esse movimento me fez despertar, acordar do sonho em que é preciso ter um número grande de curtidas, visualizações, comentários, para significar que algo é eficiente ou tem sucesso. Havia sido capturada pelo movimento da modernidade capitalista, me reconheci refém de uma sociedade que aplaude o instantâneo, o imediato, e talvez por isso me sentia incomodada com o que julgava ser o “fracasso da comunidade”.

# O que aprendi com a comunidade?

> O livro pode valer pelo muito que nele não deveu caber.
> (Guimarães Rosa)

Certamente, para mim e para meu orientador a Comunidade virtual de práticas de formadoras de formadoras não tinha funcionado como intuímos que seria. De lugar de circulação intensa de narrativas escritas e imagens de situações do cotidiano de formadoras de diferentes contextos, ela passou a ser o lugar do pensar, do experimentar, do contemplar, de reflexão e aprendizagem da professora-formadora-investigadora-narradora-leitora-colecionadora-*flâneuse*, entremeado pelos silêncios, pelas ausências, por presenças, por distintas manifestações de participantes, por escritas de comentários. Não considero que isso desmereça o propósito inicial ou se configure apenas numa "evidência" de um caminho diferente das expectativas traçadas inicialmente. Compreendi que a história até aqui narrada revela uma trajetória que foi sendo construída e modificada enquanto o dispositivo – comunidade virtual – foi sendo colocado em uso, à medida que diferentes pessoas passaram a se relacionar das mais diversas formas, e, principalmente, à medida que possibilidades e sentidos outros puderam ser traçados por nós e para além de nós. Todo esse fazer contribuiu intensamente para compreender o que se relacionava tanto à temática da formadora de formadoras como também à da investigadora narrativa em constante formação.

> Ao escrever sobre o que lhe acontece, sobre o que lhe toca, sobre suas experiências, o educador/pesquisador vai construindo uma consciência do que se passa com ele e, assim como o fotógrafo toma decisões sobre o que focar, tipo de luz necessária, melhor ângulo, o

> que incluir e o que excluir na cena. Ele vai realizando escolhas ao registrar, e será justamente neste processo de narrar, das reflexões suscitadas, aliado a explicitação do porquê de ter selecionado determinado tema, ou experiência, que poderá tornar o texto um material precioso para ser analisado e compreendido
>
> (FRAUENDORF *et al*., 2016, p. 354).

Nas palavras de Imbernon (2011, p. 59) encontrei incentivo, inspiração e alento para continuar o movimento da comunidade, pensando na potência que ela se constituiu, relacionada tanto à formação continuada como à investigação:

> Ninguém aprende a dirigir ou a nadar unicamente mediante apresentações de power point. Ninguém aprende a refletir ou a projetar teoricamente. Muitas das coisas em formação permanente não se ensinam, se aprendem. Situemos os professores [formadoras de formadoras], não tanto em uma atitude de que lhes ensinemos, mas sim em situações de aprendizagem. Para isso deveremos mais que ensinar ou formar, criar situações e espaços de reflexão e formação.

Em se tratando de uma *investigaçãoformação,* considero importante partilhar algumas pistas de reflexões e aprendizagens, do que relacionar-se com esses fragmentos de experiências vividas, numa comunidade virtual, me oportunizou como pessoa, profissional e investigadora.

**Aprendi:**

...a olhar para as brechas e compreender o movimento que a comunidade foi desvelando.
...a repensar a ideia de que eficiência, sucesso, está relacionada à quantidade de curtidas e comentários de uma postagem.

...a despertar o desejo pelo diálogo e interação – seja via escrita ou imagem.
...a entender que a reverberação do que circula virtualmente pode ir além do que é visível e explicitado pelas reações dos participantes, sendo falsa a ideia de que para tudo há controle.
...a compreender que uma comunidade virtual é um coletivo que tem um ritmo, movimento próprio, que pode caminhar em descompasso com valores de uma sociedade capitalista.
...a compreender que talvez a formadora de formadoras ainda não tenha o hábito de partilhar suas experiências, seja num registro escrito ou imagem.
...a enxergar que para alguns há uma ideia de que para escrever é preciso "estar certo", ter uma prática exemplar, e por isso para esses sujeitos se torna um desafio se arriscar na escrita partilhável de suas experiências.
...a compreender o dispositivo de escrita de narrativas à medida que foi se revelando para mim (nós).
...a compreender que "eu" sou um sujeito mergulhado na cultura e por isso toda a minha percepção e conhecimento estão sendo produzidos social e historicamente.
... a compreender que é o uso sensível da tecnologia que se abre como possibilidade de produzir conhecimento, e não o domínio dela, no caso de um grupo fechado em rede social.
...a compreender que, para que uma comunidade de práticas aconteça, ela precisa ser formada por pessoas que desejam estar ali, desejam aprender e trocar e que tenham um vínculo de confiança. Ninguém se expõe para aquele que desconhece!

Em outras palavras, posso dizer que experimentei a ideia de que

> o trabalho com a narrativa de vida coloca o pesquisador diante de uma epistemologia do diálogo, da partilha, da empatia entre dois sujeitos que aprendem, que formam em comunhão,

> assim, uma nova epistemologia de investigação e de formação (BRAGANÇA, 2009, p. 37).

Como investigadora em formação, narrei a minha experiência em relação à experiência de tantos outros que, de forma explícita ou implícita, circularam e construíram este coletivo, ainda que virtualmente. Após hesitar e refletir algum tempo se a comunidade se configuraria também num dispositivo *teoricometodológico* formativo, compreendi que poderia interpretá-la desse modo, pois entendi que, ao acessar os enunciados publicados, muitas dessas formadoras de formadoras se sentiram tocadas, provocadas ou desejosas de rever, repensar, legitimar sua prática de profissional da formação continuada, assim como aconteceu comigo. A questão que vinha à minha cabeça na sequência – num pensamento mais cartesiano – era relacionada ao controle, a dados que comprovassem, evidenciassem se de fato foi formativa. Foi então que, num encontro de orientação, em que eu e Guilherme estávamos conversando e pensando sobre essa questão, ele teve a seguinte sacada, que recuperei em minhas anotações de orientação:

> *Benjamin também ao contar as histórias na radio nos anos de 1929 a 1932 (BENJAMIN, 2015) não tinha dimensão de quem atingia e nem se atingia. Isso não o fez parar. Mais do que saber o fim que teriam suas narrativas, a potência estava na possibilidade de fazer a palavra circular, em comunicar ideias, acontecimentos, sentimentos...*

Nesse sentido, as diferentes vozes e silêncios que circularam no grupo fechado deixaram um rastro de poeira estelar no grande céu da comunidade de práticas.

No total foram publicadas na Comunidade Virtual 28 narrativas no período de fevereiro de 2019 a dezembro de 2019, seja de forma espontânea pela formadora participante, seja por mim. Outras tantas foram geradas

em comentários ou silêncios a algumas dessas postagens. Sem dúvida houve circulação de palavras!

Caso a leitora e o leitor fiquem curiosos e desejem conhecer como foi a movimentação no grupo fechado ao longo de 2019 e parte de 2020, bem como acessar as narrativas, imagens, comentários que circularam por lá nos meses subsequentes, disponibilizei como apêndice o Diário da Comunidade Virtual.[67] Nesse registro reuni todas as postagens e comentários que circularam no grupo. Documento que faz parte de meu inventário e que foi de grande valia quando precisei recuperar narrativas, ou me perdia nas postagens, nas datas e precisava localizar informações, sem que precisasse entrar na rede social. Algumas das narrativas postadas na comunidade são apresentadas nas constelações, no próximo Movimento. Olhei muitas vezes para esse céu recoberto de estrelas!

[67] Para acessar o Diário da Comunidade: https://drive.google.com/file/d/1YRc21LYe2HCSWogcScEm-ePm9AXp0hv3/view?usp=sharing

## Rodas de Conversa

O outro caminho percorrido para acessar as histórias, as memórias e as experiências vividas das formadoras de formadoras foi a realização de encontros presenciais ou Roda de Conversa, como escolhi nomear. Samia (2016, p. 20) também propôs rodas de conversas com formadoras de formadoras da educação infantil, por reconhecê-las como um importante dispositivo para emergirem narrativas e o rememorar de experiências significativas do vivido, permitindo "conhecer seus contextos de *vidaformação*, sua visão sobre educação de crianças e os sentidos atribuídos à vivência da roda".

Estar atenta e disposta a correr riscos fez com que eu abrisse espaço para uma metodologia que me movimentou mais ao sabor dos ventos de sentidos e sensibilidades, me proporcionou o exercício de escuta e do acolher experiências vividas pelas participantes, favorecendo a criação e a circulação de fragmentos de memórias que passaram a ser significativas coletivamente. Com isso, cada roda foi se modificando em função do percurso investigativo, que fui percorrendo porque eu, investigadora em formação, também fui me (trans)formando.

Então, para além das narrativas e mônadas já pertencentes à coleção, as que nasceram no ambiente virtual, também compõem os documentos da investigação a materialidade produzida no meu reencontro – da professora-formadora-investigadora-narradora-leitora-colecionadora–*flâneuse* – com anotações e gravações das rodas de conversas com as formadoras, num *espaçotempo* outro de quando ocorridas. Materialidade que se constituiu não apenas dos ditos e não ditos, mas pela forma como reverberaram em mim as experiências trazidas à tona por *flashes* de memórias – voluntárias e involuntárias, com suas contradições e tensões – dos momentos de encontro presencial. Mais do que me preocupar em transmitir o

"puro em si da coisa narrada como um relatório ou uma informação", meu empenho foi no sentido de mergulhar o vivido em minha vida para então retirá-la de mim, imprimindo na narrativa a minha marca, tal qual "a mão do oleiro na argila do vaso" (BENJAMIN, 2012, p. 221). Materialidade em que não escondo o movimento característico da narrativa em que o que digo, o que o outro diz, as minhas experiências e as experiências das formadoras, as minhas narrativas e as narrativas das formadoras se amalgamam (SERPA, 2018, p. 103). Essa produção contribuiu não só para alargar a minha compreensão sobre esse dispositivo, que envolve conversas e memórias, mas também para legitimá-lo num modo outro de fazer pesquisa, contrário à lógica hegemônica que por vezes, circula no universo acadêmico.

Assim, optei por não fazer transcrições das conversas, mas me colocar em diálogo e escuta com palavras, sentidos, pensamentos, silêncios, revestidos de percepções, racionalidades e sensibilidades evocadas ao rememorar os momentos vividos nas rodas, transformando-os em mônadas. Uma decisão coerente, no meu modo de ver, com a metodologia narrativa de pesquisa em educação em sua radicalidade (SERODIO; PRADO, 2017), por compreender como fantasmagoria a forte ideia que circula no meio acadêmico de que, ao transcrever o conteúdo de uma entrevista oral, de uma conversa, o pesquisador captura tudo o que foi dito pelo participante, incluindo as pausas, os vícios de linguagem, as entonações, acessando a tudo o que foi falado e comunicado, de modo a ser mais fiel à situação e distanciar-se em uma análise objetiva, "isolando" o que escuta de sua experiência – uma ação em que não deve transparecer sua marca. Decisão em que considerei a autoprovocação: Será mesmo tão isenta a pesquisadora, ao transcrever as falas de modo que não deixe suas marcas? Como conseguimos ter esse controle e distanciamento desejável no ato de transcrever se somos sujeitos mergulhados na cultura, e nossas percepções e conhecimentos são produzidos social e historicamente?

As conversas partilhadas nas rodas de conversa que mantiveram, no meu entender e perceber, a essência fundamental da narrativa de se constituir numa "forma artesanal de comunicação" (BENJAMIN, 2012, p. 221), aconteceram com três grupos diferentes, em *espaçostempos* específicos, no ano de 2019, da forma apresentada no quadro 2.

| Local | Mês | Nº. participantes |
|---|---|---|
| Salvador – BA | Maio | 18 |
| São Paulo – SP | Agosto | 09 |
| Campinas – SP | Dezembro | 06 |

*Quadro 2: Rodas de Conversa*

No total participaram 32 formadoras e 1 formador, 29 dos quais atuam ou atuaram em contextos semelhantes ao meu contexto de trabalho: formadora de formadoras em programas de formação continuada, fruto de parceria entre terceiro setor e rede pública de educação; e 3 que atuaram como formadoras de formadoras, porém vinculadas à rede de ensino a que pertenciam na época. É interessante destacar que, embora as rodas tivessem o propósito comum de provocar o encontro entre pares, possibilitar uma conversa entre profissionais que atuam em contextos de trabalho semelhantes – enfim, suscitar o entrelaçamento de tempos, espaços e, sobretudo, visões de mundos plurais –, cada encontro de pessoas e memórias foi me dizendo coisas em relação não só ao conteúdo, mas também à forma. Tempos depois, estudando sobre a conversa como metodologia de investigação possível, aprendi que essa mobilidade faz parte da metodologia.

> Uma pesquisa que aposta no acontecimento da conversa como metodologia de investigação como um golpe que desafia a polícia metodológica hegemônica tão bem representada por questionários, roteiros, procedimentos rígidos. Ao apostar na conversa buscamos na relação de pesquisa abrir-nos ao acontecimento e aos possíveis que ele conjura

> mesmo que isso por vezes possa significar a necessidade de desconstrução/reconstrução da própria investigação.
> (RIBEIRO; SANCHES SAMPAIO; SOUZA, 2016, p. 33)

Nas mônadas escritas após as rodas e em resposta ao vivido, a leitora encontrará vestígios da minha mudança de postura da primeira roda realizada em Salvador – *Controle* –, passando por São Paulo, *Ao redor da mesa,* até a última em Campinas, *Narrativa Visual* (fig.15). Com a leitura de Muricy (2020, p. 50), estudiosa de Benjamin, no artigo "Mulheres silenciosas: a mulher e o feminino em Walter Benjamin", ampliei meu saber, pois para o pensador alemão a conversa é sempre uma forma de chamar o passado, um mergulho da memória. Para a autora não é tanto o assunto que importa, por compreender o passado como disparador da conversa.

Levei a materialidade textual e de imagens fruto das Rodas para circular na comunidade virtual, produzindo sentidos, recordações e construções de narrativas outras, não só para quem participou presencialmente como para as demais leitoras do grupo fechado. Ao acessarem a mônada e as fotos do encontro, todas nós, membros do coletivo virtual, pudemos ser afetadas: fomos provocadas, tocadas, comovidas, gerando reações e comentários, novos encontros, diálogos e rememorações.

> A conversa é talvez de alguma maneira e em alguma medida a arte de se fazer presente, de dar o tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar e partilhar com o outro o que nos habita fazendo dessa ação não só uma possibilidade de investigação, mas, antes, de transformar-se no próprio ato de investigar.
> (RIBEIRO; SANCHES SAMPAIO; SOUZA, 2016, p. 36)

Assim como a Comunidade virtual de práticas de formadoras de formadoras, as Rodas de Conversa e o entrelaçamento das duas propostas se configuraram num

dispositivo *teóricometodológico* bastante potente para fomentar a arte e o desejo de contar histórias entre um grupo de profissionais que possuem muitas experiências partilháveis, porém guardadas, às vezes silenciadas, ou em vias de apagamento, porque dificilmente as narram, seja de forma oral ou escrita entre pares.

## Primeira Roda…

Na roda de conversa em Salvador as coisas não saíram como eu esperava. A proposta inicial era realizar a leitura de quatro narrativas de minha coleção de mônadas e narrativas para as e os participantes e convidá-las(os) a escolher um texto, fragmento, palavra, que tivesse evocado memórias de formações, sentimentos vividos em outros *espaçostempos* – enfim, os efeitos provocados por palavras alheias. Inicialmente dispunha de em torno de uma hora para realizar a roda, mas, por conta de alguns atrasos para organização do grupo que se encontrava em formação, esse tempo foi encurtado, e as coisas aconteceram mais rápido do que gostaria. Com isso, terminei esse momento frustrada e insatisfeita, o que só fui ressignificar tempos depois, ao organizar os registros dessa roda e aprofundar sobre o sentido da conversa como metodologia de investigação.

> [...] Conversa-se não tanto sobre um texto, mas sobre seus efeitos sobre alguém, conversa-se não tanto sobre um saber, mas sobre suas ressonâncias em nós, conversa-se não para saber, mas para manter tensas as dúvidas essenciais: o amor, a morte, o destino, o tempo [...] (SKLIAR, 2018, p. 12).

Ao refletir sobre a experiência da roda em Salvador, considerei que, para além das narrativas que seriam lidas por mim, também poderia solicitar às convidadas das futuras rodas que levassem um objeto, uma imagem, uma música, um poema, que apresentasse a ideia de ser formadora de formadoras e com isso produzir imagens, metáforas, sobre essa profissional da formação. A outra decisão que tomei, a partir do vivido em Salvador, foi a de diminuir o número de participantes da roda – afinal, uma conversa é uma forma de exposição em que, ao mesmo tempo em que conversamos com as demais participantes, conversamos conosco, o que é dificultado quando há um grupo grande (SKLIAR, 2018).

No movimentar-me como investigadora em formação, reorganizei a proposta da Roda de Conversa, reduzi o número de convidadas e criei um grupo no WhatsApp específico para cada encontro (São Paulo e Campinas), para trocar informações, o qual inaugurei com a mensagem/convite:

> *"Olá, meninas queridas! Organizei esse grupo para facilitar nossa combinação para nosso encontro. Antes de mais nada gostaria de agradecer imensamente a disponibilidade de vocês me ajudarem a pensar nessas questões da formadora. Tenho certeza de que será um momento bem bacana e potente. Para participar basta a presença de vocês e levar algo que represente o que é ser formadora de formadoras para você. Pode ser uma imagem, uma foto, uma música, um poema..."*

A fim de partilhar com você, leitora, a materialidade produzida no movimentar das rodas de conversa, precisei fazer escolhas. Assim, selecionei a mônada escrita por mim para dizer da experiência como investigadora com cada roda de conversa: *Controle, Ao redor da Mesa, Narrativa Visual*. E as produzidas por mim após o meu mergulho nas narrativas orais das formadoras na roda de Salvador: *Aposentadoria*; na roda de São Paulo: *Poema*; e na roda de Campinas: *Arrogância*.

## Notas sobre as rodas de conversa - setembro 2020[68]

**Roda de conversa Salvador – 17/05/19**
Total de participantes: 18
**Ideias recorrentes** – parceria, coragem, improvável,
Narrativas lidas: Ledo engano; Uma escola sem livros, Professoras parceiras – (professoras parceiras foi a mais escolhida, seguida de ledo engano)
(Além das três lidas, levei mais uma: Caminhos e Descobertas, que acabei não lendo por conta do tempo)

[19] Controle[69]

Primeira roda de conversa com formadoras de formadoras, uma experiência inaugural para mim como investigadora. As rodas fazem parte de meus encontros de formações com formadoras, mas lá eu sou a formadora.
Cuidei do planejamento e do que propor. Fiz o convite ao meu grupo de trabalho para quem desejasse ficar um pouco além do encontro e participar de nossa roda. Parecia estar tudo sob controle!
No momento da roda um grupo grande se formou. Dezoito pessoas. Nosso tempo ao redor de 40 minutos. Coloquei o celular no centro da roda para gravar a conversa. A ansiedade da investigadora toma conta de mim. A fantasia de que tenho o controle, por um lado se revela, mas por outro: Como trabalhar com tanta gente e o tempo curto? E se não der certo?
Fiz a proposta, combinei que leria quatro narrativas de minha coleção de narrativas de

[68] Nem tudo que há nas notas foi explorado neste texto, o que deixa e abre uma enormidade de possibilidades para outras publicações.
[69] Mônada escrita após a primeira roda de conversa em Salvador.

formadora e que cada um/uma poderia escolher uma para comentar, narrar as próprias experiências, memórias que, involuntariamente, vinham à lembrança.

Li a primeira narrativa! Olhei para o relógio, não vai dar tempo de nada!
Li a segunda! Olhei o relógio, isso não vai funcionar!
Li a terceira, já querendo parar! Mas insisti.
Li a quarta! Nem sei como terminei e realizei a leitura.

O desespero toma conta de mim. O que tinha planejado não ia funcionar. Como formadora, esse sentimento de lidar com o inesperado é mais tranquilo. Como investigadora, me senti incompetente. A fantasmagoria de que tudo tem que estar sob controle volta a assombrar.
Abri o espaço para o diálogo. Dezoito pessoas na sala e o silêncio toma conta do ambiente.
Novamente pensei: não funcionou! Isso não dá certo.
E, de repente, um participante rememora uma experiência vivida por ele, provocado pela leitura da narrativa “Professoras Parceiras”.
Outra formadora emendou, e assim 5 participantes explicitaram o diálogo tecido com as narrativas e suas próprias vidas.
Foi bonito e emocionante.
O tempo acabou!
Recolhi os materiais, me despedi das pessoas e fui ouvir a gravação. O celular tinha travado no meio e a gravação não aconteceu. O fantasma “sob controle” acena sarcasticamente para mim...
O registro escrito me salvou!
Saí frustrada da roda. Nem olhei para os registros que fiz. Me achei uma péssima investigadora. Como assim: não cuidar das

variáveis, não antecipar os problemas, não controlar a atividade...
Poderia ter desprezado os escritos, o momento, e proposto um novo encontro. Poderia ter apagado os fragmentos dos registros escritos feitos por mim. Mas simplesmente os guardei.
Passado um tempo organizando os registros da pesquisa, retomei os escritos daquela roda e me emocionei! Quantas coisas foram ditas, sentimentos e saberes partilhados. Os escritos estavam mais para um "amontoado de ruínas" do que para um texto claro e coerente.
Tal como uma historiadora materialista, eu inicio um trabalho de recolher esses fragmentos misturados e dispersos.
Quanto conhecimento dali poderá ser produzido? Vi potência, onde inicialmente só conseguia ver cacos!

(Renata 1.ª maio2019; 2.ª maio2021)

Dos cacos recolhidos nas anotações esparsas da roda produzi a narrativa *Aposentadoria*, que foi disparada pela leitura da narrativa *Professoras Parceiras*, que realizei na roda.

[31] Professoras-parceiras
Lelê[70]

Entre os anos de 2013 a 2016 fui formadora, por uma OSCIP, em uma Secretaria Municipal na região de Campinas. Trabalhamos com a educação infantil, crianças de 0 a 3 e de 4 e 5. Tive algumas professoras que me marcaram neste

[70] Apelido da autora. Narrativa enviada por *e-mail* e postada por mim na Comunidade Virtual em 17 abr. 2019.

período, foram muitos encontros e diferentes temáticas.
Uma delas tinha 70 anos, estava no berçário, se aposentando pela segunda vez como professora. Já havia se aposentado pelo Estado e ia se aposentar naquele ano pela prefeitura. Ela começou barulhenta, e eu pensei que seria uma dessas professoras que diz que já sabe tudo e não topa fazer nada. Mas não! Ela continuou barulhenta, até o último dia. Mas ela topava tudo e, embora soubesse um tanto de coisas, estava sempre disponível a aprender novas. Era dessas professoras que abraçam, que acolhem, que sabem sempre comentar algo bonito de seus alunos.
Ela se aposentou um ano antes de a formação acabar e, depois das duas aposentadorias como professora, passou a fazer artesanato.
A segunda professora que quero comentar, deste mesmo processo formativo, também topava tudo. Foi, dentre todo o grupo, a que mais descobriu maneiras de incorporar o que era proposto. Trabalhou com registros, criando cadernos da turma, assim que foi apresentada a eles, pois reconheceu a qualidade da proposta e não quis perder a chance de oferecer isto para seus alunos e para ela mesma. Foi uma professora que fez com que suas colegas não pudessem usar a desculpa de que não dava nem para tentar. São professoras-parceiras como esta, que tornam o espaço da formação docente em momentos de prazer, de acreditarmos que vale a pena, que mudanças ocorrem.
Esta também saiu no meio da formação, pois foi convidada para ser coordenadora de uma escola de Fundamental 1. Explicou que, apesar da tentativa, reconhecia que era melhor no trabalho com fundamental.
Foram duas pessoas que passaram pelo mesmo grupo, que conviveram comigo como formadora e

que me deram de presente a confirmação do quanto pode ser prazeroso trabalhar com professoras.

[40] Aposentadoria
Rosi[71]

...tenho trabalhado com muitas professoras que estão se aposentando. Chego a municípios que têm muitos professores para aposentar. Convido para participar de uma roda sentada no chão, eles dizem: *"ah, não dá não! Tenho dor na coluna!"*. E eu fico pensando: Meus Deus como fazem com as crianças?

[71] Nome fictício da participante da Roda de Conversa em Salvador - maio 2019

**Roda de conversa SP – 21/08/19**

Total de participantes: nove

**Ideias recorrentes** – parceria (quatro participantes) – estabelecer essa conexão – importância da rede - ser formadora ao acaso - dormir professora e acordar formadora. Tornar-se formadora pela mão de alguém –

**Imagens**: lupa (amplia coisa boa e ruim), regente de orquestra (formadora é uma arte), provérbio: *"Quando dois homens vêm andando na estrada, cada um carregando um pão, e trocam os pães quando se encontram, cada um vai embora com um pão. Mas, quando dois homens vêm andando pela estrada, cada um com uma ideia, e ao se cruzarem trocam as ideias, cada um vai embora com duas ideias."*; mapa, máscaras (máscara recebe o profissional e às vezes passa uma vida sem estabelecer nenhuma relação com a pessoa, a relação está só no papel que ocupa, fachada); pingente; boneca de cabeça para baixo; expressão idiomática: mosca na sopa; livro álbum (*A chegada*); ciranda; livro *Ler e Escrever: o real, o possível e o necessário* – Delia Lerner – último capítulo.

**Varal de narrativas**: Ledo engano; Uma escola sem livros, Professoras parceiras, Caminhos e Descobertas Não foi possível ler as narrativas que estavam organizadas em um varal devido à falta de tempo.

[18] Ao redor da mesa[72]

Treze foram convidadas! Nove conseguiram participar. Sentadas em cadeiras coloridas ao redor da mesa de uma sala de reunião, ficamos tão próximas e conectadas que era como se estivéssemos na sala de jantar de minha casa, ou no lugar que ainda hoje é o espaço de encontros e diálogos em minha família – a cozinha. Cavamos o tempo, paramos o tempo, e nos dedicamos a conversar, a lembrar e a sentir, tal como

[72] Mônada escrita por mim após a roda de São Paulo.

acontecia nas comunidades de cidades pacatas nos tempos dos avós, em que a grande inovação tecnológica era o rádio, em que o leiteiro entregava o leite todas as manhãs, sem que se precisasse recorrer a algum tipo de aplicativo. Uma lupa, livros, mapa, máscaras, provérbio chines, dito popular, cadernos de registros, coleções, ilustrações, lembranças, reminiscências, gratidão e afeto foram como alimentos partilhados sobre a mesa.
Não vimos a hora passar. O tempo... foi curto! Eu, que me formo formadora e pesquisadora, abri mão de meus planos iniciais e me permiti vagar nesse labirinto de histórias e lembranças. Deixei-me perder para me encontrar!

(Renata ago.2019)

Na roda de São Paulo a formadora Céu rememorou histórias e experiências vividas por ela ao longo de sua extensa trajetória como formadora de formadoras. Céu foi sendo mobilizada, pelo fio da conversa entre colegas formadoras, a evocar e trazer para roda alguns cacos de cenas e imagens de processos formativos em que esteve envolvida. Anotei e gravei sua fala e a partir do meu encontro com esse material, um ano depois, em situação de pandemia, escrevi a mônada Poema.

[48] Poema
Céu[73]

Estávamos finalizando o processo formativo percorrido durante alguns meses naquela rede de ensino. Muitas coisas haviam sido trabalhadas nos encontros relacionados às práticas de

[73] Narrativa oral produzida originalmente por Céu em 2019 durante a roda de conversa. O texto foi escrito por mim em set.2020 a partir de minhas anotações, da gravação, imagens, lampejos de memória da roda. Após a finalização enviei para Céu que validou e não sugeriu ajustes. A última modificação ocorreu dez.2020.

leitura e escrita. Observei, então, um caderninho encapado em papel pardo, que uma participante trazia entre seus pertences. No caderninho havia um poema, a bem da verdade um cordel, pois a participante era do Nordeste. No cordel ela conseguiu entremear entre rimas e versos todo o *conteúdo* aprendido durante a formação. No lado avesso dessa trama, na confusão dos fios, consegui ver nos gestos e atos todo o *conteúdo outro* produzido nas e com as interações.

(Renata 1.ª set.2020; 2.ª dez.2020)

**Roda de conversa Campinas – 07/12/2019**

Total de participantes: 6

**Ideias recorrentes** – arrogância do formador, resistência de quem participa, troca, formadoras negras

**Imagens:** pessoas caminhando lado a lado, desenho de dois perfis e da cabeça aberta deixando sair vários símbolos, livro construtor de pontes, caleidoscópio, Sísifo, livro dos começos.

**Varal de Narrativas e narrativas espalhadas**: Ledo engano; Eu, aprendiz, Professoras parceiras, Caminhos e descobertas.

(Professoras parceiras e Ledo engano foram as mais escolhidas, embora todas tenham sido selecionadas pelas formadoras.)

[28] Narrativa Visual[74]

*Figura 15 Roda de Conversa – Campinas, dez.2019, colagem por Nina Frauendorf*

Entre as muitas histórias orais que circularam na Roda de Conversa realizada em Campinas, selecionei "Arrogância e Resistência", em que procurei sintetizar os sentimentos, os pensamentos que circulam e circularam entre nós (durante a roda) e que dizem muito da pessoa que por vezes desejamos esconder, mas que deixamos transparecer em atos, o que acredito somente ter sido possível por haver um vínculo de respeito e confiança entre nós, participantes.

[74] Produzida após a Roda de Conversa de Campinas

[32] Arrogância e resistência

arrogância e resistência – ideias, memórias, reflexões – palavras que atravessaram nossa roda de conversa;
arrogância e resistência – sentimentos e sentidos, que produziram lembranças de experiências significativas a quase todas as formadoras presentes e eu diria a quase todas não presentes e que nos constituem nesse longo processo que é formar-se formadora. Bem disse Cris, na conversa realizada em São Paulo, que ao nos olharmos no espelho, vemos muita gente. Um monte de gente que compõe a nossa personalidade, gente não só formadoras, mas gente que participou das formações que realizamos. Um espelho que reflete o eu/nós da formadora incompleta.

*Figura 16 Ilustração: Daniel Bueno - https://buenozine.com.br/Miscellany*

A arrogância parece já estar introjetada no ser formadora, eu penso. Imagem associada, mesmo que a formadora não deseje ou que tente camuflá-la. A narrativa de que você só chega a essa posição

porque teve uma experiência positiva: a boa professora, a boa coordenadora, é presente nos espaços e contextos formativos, o que provoca naquele que ouve uma certa desconfiança.
A Resistência parece já estar introjetada no sujeito da formação, quando obrigado a participar dos processos, eu sinto. A depender do ponto de vista da formadora ou de quem participa da formação, os sentidos atribuídos variam:

**Resistência como Persistência**: constância, determinação, firmeza, obstinação, perseverança, pertinácia, teimosia, tenacidade.
**Resistência como Oposição:**
oposição, objeção, antagonismo, luta, reação, re chaço, relutância, renitência.
(Renata – Campinas - setembro 2020)

As narrativas orais, transformadas por mim em mônadas escritas, em outro tempo (2020 durante a pandemia) e em outro espaço (minha casa) em relação ao comunicado e vivido, passam a dizer de mim na relação com os outros, o que as torna também um pouco minhas e daqueles que vierem a lê-las. As mônadas, embora narradas na minha voz, são repletas de tantos outros, de tensões, ambiguidades e trazem "vozes sociais que nos cercam, que acolhemos consciente e inconscientemente no mundo[...]" (SERPA, 2018, p. 103).

Ao revisitar o meu movimentar de professora-formadora-investigadora-narradora-leitora-colecionadora-*flâneuse* em formação, que assumiu uma posição dialógica frente aos enunciados do outro e aos seus próprios, que narrou o vivido e a vida no desenrolar da investigação, encontrei pistas de um processo intensamente vivido por mim, que teve a experiência e o cotidiano da investigadora como disparador desse meu caminhar (BEILLEROT, 1998; BENJAMIN,1987a; BRAGANÇA, 2018).

# Movimento 03

# Constelações

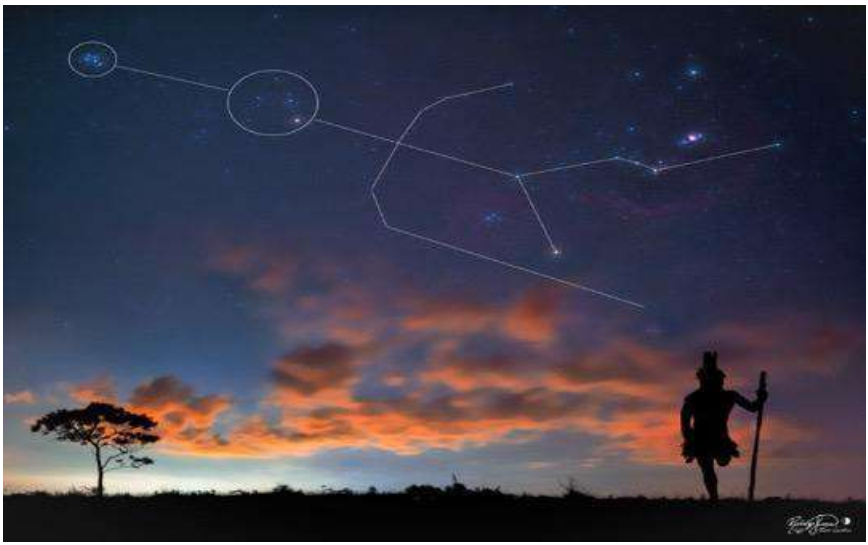


*Figura 17 Constelação do Homem Velho, da cultura estelar Tupi, formado por estrelas que hoje compõem parte das constelações do Touro e de Órion. Foto de Rodrigo Guerra publicada no* site *da Nasa.*

# Relampejar do firmamento

> A observação do artista pode atingir uma profundidade quase mística. Os objetos iluminados perdem os seus nomes: sombras e claridades formam sistemas e problemas particulares [...] que recebem toda sua existência e todo seu valor de certas afinidades singulares entre a alma, o olho e a mão de uma pessoa nascida para surpreender tais afinidades [...] e para as produzir.
>
> (Paul Valéry)

O terceiro movimento dessa *investigaçãoformação* foi o motivador de toda a coleção de experiências vividas até o presente momento. O desejo – fruto de uma intuição – de criar uma coleção de mônadas e narrativas de formadoras de formadoras, para com elas desenhar constelações de sentidos e de memórias referentes aos saberes e fazeres sensíveis dessa profissional da formação continuada, foi o que capturou minha atenção fluida no admirar o firmamento e na minha *flânerie.* Um ato – o de constelar – que foi sendo fomentado pela força da troca de experiências com diferentes colegas formadoras de formadoras e diferentes pensadoras(es) de campos de conhecimento diversos, que auxiliaram a me (*re*)ver como pessoa, formadora de formadoras e investigadora narrativa.

No início eu não sabia ao certo como esse desejo poderia ser materializado, muito menos que desdobramentos teria. A construção desta *investigaçãoformação* foi ganhando contornos, tomando rumos, muito em função das leituras acadêmicas e literárias que fui fazendo; da ampliação de saberes sobre o pensamento de Walter Benjamin, pelas mãos e pelos olhares sensíveis de tantas interlocutoras e tantos interlocutores, que impactaram no meu modo de interpretar seus textos e compreender a vida; da minha

vontade de dialogar com outras epistemologias, bastante mobilizada pelo "despertar dos sonhos" de minha branquitude e da existência de um discurso hegemônico como referência do que é um conhecimento validado e reconhecido socialmente, ao flanar por imagens, registros de formação e das rodas de conversa – parte de meu inventário de documentos. Vontade esta disparada pelos sentimentos e saberes que emergiram, especialmente, ao escrever as mônadas: *Zeferina, Máscara, Ainda a Máscara, Asa Branca*, entremeadas com a leitura de produções de Mbembe (2014), Chimamanda (2019), Krenak (2020), Kilomba (2020).

Abro esse Movimento recolhendo algumas poeiras de estrelas lá do negro firmamento (Movimento 1) que imagino poderão contribuir para uma melhor compreensão do que já foi vivido e do que virá a seguir.

## Poeiras de Estrelas

*Relação coleção – constelação*

"[...] Essa escolha inicial foi movida em grande parte pelo desejo de colecionar mônadas pessoais e narrativas de formadoras, que pudessem vir a se configurar numa síntese possível, mas não única, do universo desse grupo de profissionais [formadora de formadoras]" (p. 50).

"[...] A imagem de estrela e constelação – presente no título da *investigaçãoformação* – refere-se então a dois grandes movimentos. Um relacionado à coleção de mônadas e narrativas composta por textos meus e das formadoras de formadoras, produzidos e recolhidos entre 2019 e 2021. E um segundo movimento que se refere ao diálogo que estabeleci com formadoras de formadoras, autoras e autores diversos do campo da educação, da literatura a partir das leituras de mundo, de palavra, de narrativas escritas e visuais" (p. 51).

"[...] Ao cotejar toda essa produção, reordenei e desenhei constelações possíveis, um enredamento (DELORY-MOMBERGER, 2012) que compôs um grande mosaico de ideias, sentimentos, saberes da formadora de formadoras, não para instituir uma verdade sobre essa profissional, muito menos com o desejo de universalizar o conhecimento, mas para propor possíveis compreensões de seu fazer e saber a partir das minhas redes interpretativas construídas na investigação, que será sempre carregada das percepções, dos sentidos que consegui atribuir em determinado *espaçotempo*" (p. 51).

*Constelação*

"[...] Benjamin faz uso da palavra 'constelação' como metáfora, ao refletir como se configura internamente uma

imagem da história ao comparar dois fenômenos entre si, mesmo que sejam aparentemente distintos e tenham ocorrido em tempos distantes. Semelhante ao que acontece com as linhas que unem estrelas numa constelação e que depende da posição de quem observa. Para o autor, ao cotejá-los, surge uma certa conexão (BUCK-MORSS, 2000)" (p. 51).

"[...] assim como as constelações são o produto da imaginação humana, dependente da interpretação e sentidos atribuídos ao conjunto de estrelas visíveis por aquele(a) que as lê, a depender da época, da cultura e do lugar de onde as lê, eu, investigadora, ao me debruçar sobre os textos da coleção de mônadas e as narrativas de formadoras de formadoras, posso fazer conexões, unir com linhas invisíveis um registro a outro a partir de uma leitura situada, que é a leitura de uma mulher branca, esposa, mãe, filha, professora, formadora, investigadora, narradora, leitora, colecionadora, com os pés nos anos 20 do século XXI, que caminhou de costas para o futuro e com olhos em direção ao passado, como a figura *Angelus Novus*, de Paul Klee, um dos grandes apreços do colecionador Benjamin (1987a, p. 226)" (p. 55).

Por fim recupero algumas questões que não perdi de vista no ato de constelar (criar) e contemplar:

"Quais serão os achados que uma coleção poderá oferecer?
O que irá capturar minha atenção fluida ao juntar, ler essas narrativas?
E as minhas colegas formadoras de formadoras, [você leitora, leitor] que relações farão [constelações enxergarão], ao terem acesso a essas escritas?"

Questões que me ajudaram a encontrar algumas das respostas para atender o desejo que me fez dar um primeiro passo no meio da multidão, formulado nas perguntas lá na página 17:

- *Para onde pode me(nos) levar o desenho, a observação e a leitura de constelações de mônadas pessoais e narrativas de formadoras de formadoras que atuam no terceiro setor, em programas de formação continuada, fruto de parcerias entre sociedade civil, fundações/instituições e redes públicas de ensino?*

- *O que constelações de mônadas pessoais e narrativas de formadoras de formadoras, que atuam no terceiro setor, em programas de formação continuada, fruto de parcerias entre sociedade civil, fundações/instituições em redes públicas de ensino, me (nos)conta(m) sobre a profissional da formação continuada?*

# Do entardecer à escura noite

*Figura 18 [81]Narrativa visual Entardecer e Escura Noite*

[79] Entardecer
As estrelas começam a brilhar no firmamento. Por mais que não queira, já vou compondo algumas constelações, fruto de leituras anteriores das narrativas e mônadas. Ao imprimi-las e organizá-las para transportá-las para o espaço que se constituiria em céu noturno, já fui me dando conta da enormidade de relações possíveis entre minhas mônadas, as das formadoras e a literatura acadêmica e literária que fiz nesse processo. Ao desenhar o céu imaginário essas composições iniciais foram ganhando formas. Talvez óbvias demais.
Memórias; livros, leituras e leitoras; Ideias benjaminianas; pretas – branca; cidades,

*flâneuse*; formadora de formadoras: enganos, lições; parcerias; técnica e sensibilidades.

Escura Noite
O sol se pôs! As estrelas brilham e riem.
Seguindo o conselho da minha colega de grupo de pesquisa Patricia, preciso deixá-las conversarem, brincarem e eu devo escutá-las.
“Preciso entender o que as estrelas tinham a me dizer...”
O que estão a me dizer e que não é tão óbvio assim?

(Renata 1.ª abr.2021)

## Lusco-fusco

Finalmente chegou o dia tão esperado por mim em toda essa *investigaçãoformação*, que era o de espalhar a coleção de mônadas pessoais e narrativas de formadoras de formadoras para que pudesse "flanar" por elas e com isso observar distraidamente e com vagar o sujeito de interpretação da investigação: a formadora de formadoras, para conhecer mais sobre os saberes e os fazeres sensíveis dessa profissional, o que também contribuiu para refletir sobre a minha própria prática.

Lembro de ter comentado esse meu desejo em nosso grupo de pesquisa no mês de dezembro de 2020, ao apresentar para as e os colegas minha investigação e contar que não sabia onde poderia criar "esse céu" para flanar e admirar. Ter um espaço para isso parecia fundamental, mas onde poderia me espalhar, uma vez que devido à pandemia e ao *home office*, cedi meu escritório para meu marido? Levei uns dias imaginando saídas para esse pequeno problema de investigação, até que encontrei a solução. A casa de meu irmão, próxima a minha, tinha o espaço que eu precisava. "Firmamento" encontrado, o próximo passo era finalizar a organização da coleção para depois poder distribuí-la e fitá-la; atividades que já foram me dando ideias de como poderia ligá-las no meu "infinito particular".

Então, na manhã de 8 de abril de 2021, espreitei minha chance, e as mônadas e as narrativas começaram a ocupar as paredes da casa do meu irmão. Foi mais lento do que gostaria no tempo Cronos talvez, mas foi o que precisava, no tempo Kairós, porque "feliz [...] [é aquele que] não procura acelerar o tempo ou dominar o destino, mas espreita, hesitante, sua chance (MATOS, 2018, p. 1705)".

Fotografei esse acontecimento e senti necessidade de escrever. Narrei esse momento na mônada "Do entardecer à escura noite" e, na busca por interlocutores, partilhei no *"zap"* do NOZSOUTRES Círculo narrativo de

estudos em educação. Recebi comentários dos colegas, e algo que captou a atenção de Wilson foi a palavra 'óbvio' utilizada duas vezes nessa mônada... "*talvez óbvias demais*"; "*o que não é tão óbvio assim*". Na rapidez das trocas de mensagens no grupo, Wilson me presenteou com o texto de Darcy Ribeiro (2019, p. 33), "Sobre o óbvio".

> Nosso tema é o óbvio. Acho mesmo que os cientistas trabalham é com o óbvio. O negócio deles –nosso negócio – é lidar com o óbvio. Aparentemente, Deus é muito treteiro, faz as coisas de forma tão recôndita e disfarçada que se precisa desta categoria de gente –os cientistas –para ir tirando os véus, desvendando, a fim de revelar a obviedade do óbvio. O ruim deste procedimento é que parece um jogo sem fim. De fato, só conseguimos desmascarar uma obviedade para descobrir outras, mais óbvias ainda. Para começar, antes de entrar na obviedade educacional – que é nosso tema – vejamos algumas outras obviedades. É óbvio, por exemplo, que todo santo dia o sol nasce, se levanta, dá sua volta pelo céu, e se põe. Sabemos hoje muito bem que isto não é verdade. Mas foi preciso muita astúcia e gana para mostrar que a aurora e o crepúsculo são tretas de Deus. Não é assim? Gerações de sábios passaram por sacrifícios, recordados por todos, porque disseram que Deus estava nos enganando com aquele espetáculo diário. Demonstrar que a coisa não era como parecia, além de muito difícil, foi penoso, todos sabemos (grifo meu).

À noite em nosso encontro do Círculo narrativo e estudos em educação, eu li a minha narrativa. Depois da leitura, alguns colegas comentaram, fizeram perguntas – aliás reforço o quanto experimentar o texto da investigação, as narrativas e as mônadas no *continuum* tem sido um valor para mim nesse processo formativo da investigação, porque é diante das perguntas dos interlocutores, que também vou deixando o céu menos nublado para mim e para quem desejar admirá-lo.

Movimentar a *narrativaimagem* "Entardecer - Noite Estrelada" do grupo do zap para este outro espaço de circulação foi especial pelas trocas, pelas conversas e, principalmente, pelas rememorações das relações dos e das colegas com as próprias imagens de céu noturno que lampejaram neste novo momento. Wilson me emocionou ao me ajudar a ver que trazer a noite estrelada para o centro da investigação tinha intrínseco um valor que já era imensurável, para mim nada óbvio, para ele, sim! Keka, boa contadora de histórias que é, leu a pipoca que escreveu movida pela *narrativaimagem postada no grupo*. Rememorou um fragmento da sua infância quando ia de férias para a casa dos avós no sul das Gerais, contou ainda sobre a falta de luz na cidade ser algo corriqueiro e de como os moradores e visitantes eram tomados de surpresa pela escuridão. Após circunscrever o acontecimento, Keka nos disse o que vivenciou pessoalmente: *"... naquele dia que a luz acabou a escuridão me pegou no meio da rua, e saí correndo para a casa dos avós sem nem dar tempo dos olhos se acostumarem com o novo ambiente. Na correria trombei nas pernas do meu tio, que estava parado na porta. Apavorada disse a ele: tio a luz acabou. Olha o céu, Keka!"*[75] Desta história de Keka retiro um ensinamento: olhar o céu não só para admirar as estrelas, mas também nos momentos de medo, de insegurança por não ter dado tempo dos olhos se acostumarem ao ambiente novo. Benjamin já dizia que o contador de histórias pode ser considerado um mestre, um sábio, pois sabe aconselhar como um sábio, nesse caso uma sábia, porque recorre a uma vida que inclui experiências próprias e alheias (BENJAMIN, 2020, p. 57).

A ideia de obviedade que aparece na mônada voltou a circular nos dizeres de alguns participantes, e Patrícia faz uma nova provocação: "Óbvio para quem, Renata?"

[75] Pipoca, de autoria de Ana Cristina Libânio (Keka), lida durante o encontro de 8/4/21 do NOZSOUTRES.

Contei, ainda neste encontro, que tinha feito apenas uma primeira arrumação, seguindo a linha imaginária inicial que já tinha desenhado em meu pensamento; que não quis ficar lá, senti necessidade de me afastar, voltar para minha casa, para alongar o prazer daquele momento; que sabia que se ficasse lá na sala da casa do meu irmão, corria o risco de organizar mais as narrativas, presa, possivelmente, a uma lógica cartesiana referente a datas, espaços, temas, que provavelmente emergiriam dos escritos. Não que essas não pudessem ser linhas, mas o meu desejo era me atentar a resíduos, detalhes, que acabam muitas vezes por serem desprezados – o que para uma *investigadoraflâneuse* já compreendi ser inconcebível. Concordo com Rosa et al. (2011, p. 201), quando escrevem:

> A organização linear traz a impressão de ser "natural" por denotar uma ordem aparente. No entanto, tal arranjo exclui outras possibilidades de articulação entre os elementos do vivido, elementos que, embora não estejam contíguos numa visão linear, podem ter outros pontos de contato.

Era exatamente isso que pretendia: fazer arranjos com possibilidades outras de articulação. Seria no ato de constelar que aprenderia a ler pistas, desenvolveria um saber do tipo venatório, que requer a capacidade de recuperar, retraçar uma realidade não experimentável diretamente, a partir de informações que aparentemente pouco significam para alguns estudiosos, como afirma Ginzburg (1989), para interpretar as mônadas e as narrativas, cabendo a mim, como investigadora, desvendar o óbvio (RIBEIRO, 2019).

Em um breve distanciamento dessa experiência (BENJAMIN, 1987a; LARROSA, 2014) de formação da investigadora, considero importante destacar como os encontros de orientação coletiva, no meu caso no NOZSOUTRES, têm sido potentes tanto para o meu

processo formativo como investigadora narrativa, como também para a produção do texto da pesquisa. É em momentos como esses que nós (eu e colegas do círculo) podemos "narrar as experiências, vivências e acontecimentos da profissão e produzir compreensões do que foi narrado, sempre limitadas e circunscritas a um tempo, um espaço, uma relação (FARIAS *et al*., 2021)."

Nesse modo outro de fazer pesquisa, que se contrapõe à ideia do pesquisador solitário, que mantém em sigilo seus "dados" e descobertas, temos a oportunidade de no *continuum* da investigação nos aproximarmos de narrativas minhas e dos colegas, de sujeitos da pesquisa meus e de colegas, de forma não indiferente ao outro, e sim em relação com este outro, alargando possibilidades de interpretação, produção de sentidos, que vão se enredando sem perder a singularidade de cada um que contribui.

# Reencontro com a coleção: experimentando uma metodologia *flâneuse* de investigação e interpretação de documentos

[80] Lugar certo

13 de abril recebo uma mensagem do meu irmão dizendo: Rê tinha uma folha sua no chão, eu colei na parede, João disse que tem lugar certo! Depois de alguns dias eu respondi para meu irmão: passo aí à tarde para ver meus papéis no chão, ok? Ok, ele respondeu, João me falou que caiu tudo ..., mas não pode mexer!

(Renata 1.ª abr.2021)

As mônadas e as narrativas no chão soaram como um convite para eu "pisar nos astros distraída", como está no fragmento da canção "Chão de estrelas"[76]: "Salpicava de estrelas nosso chão, Tu pisavas nos astros distraída", "nada mais *flâneuse"*, eu diria! Recolhi então as mônadas e as narrativas espalhadas no chão e, sem muito pensar, colei-as novamente na parede, ancorada na informação que havia lido há pouco: estrelas se movimentam. A informação que funcionou antes de mais nada como um argumento tranquilizador para mim mesma de que poderia "não manter o padrão", caso o lugar escolhido não fosse igual ao primeiro – resquícios de uma visão de pesquisa científica com tradição positivista que teima em atravessar meu caminho. Vou-me embora à espera de uma nova chance para voltar a contemplar as "estrelas".

Voltei alguns dias depois e dessa vez encontrei as mônadas e as narrativas presas nas paredes. Havia reservado esse momento para flanar pela sala e reencontrar-me com a coleção. Tempo de viver o presente,

[76] Chão de Estrelas – Nelson Gonçalves – contribuição de Wilson Queiroz

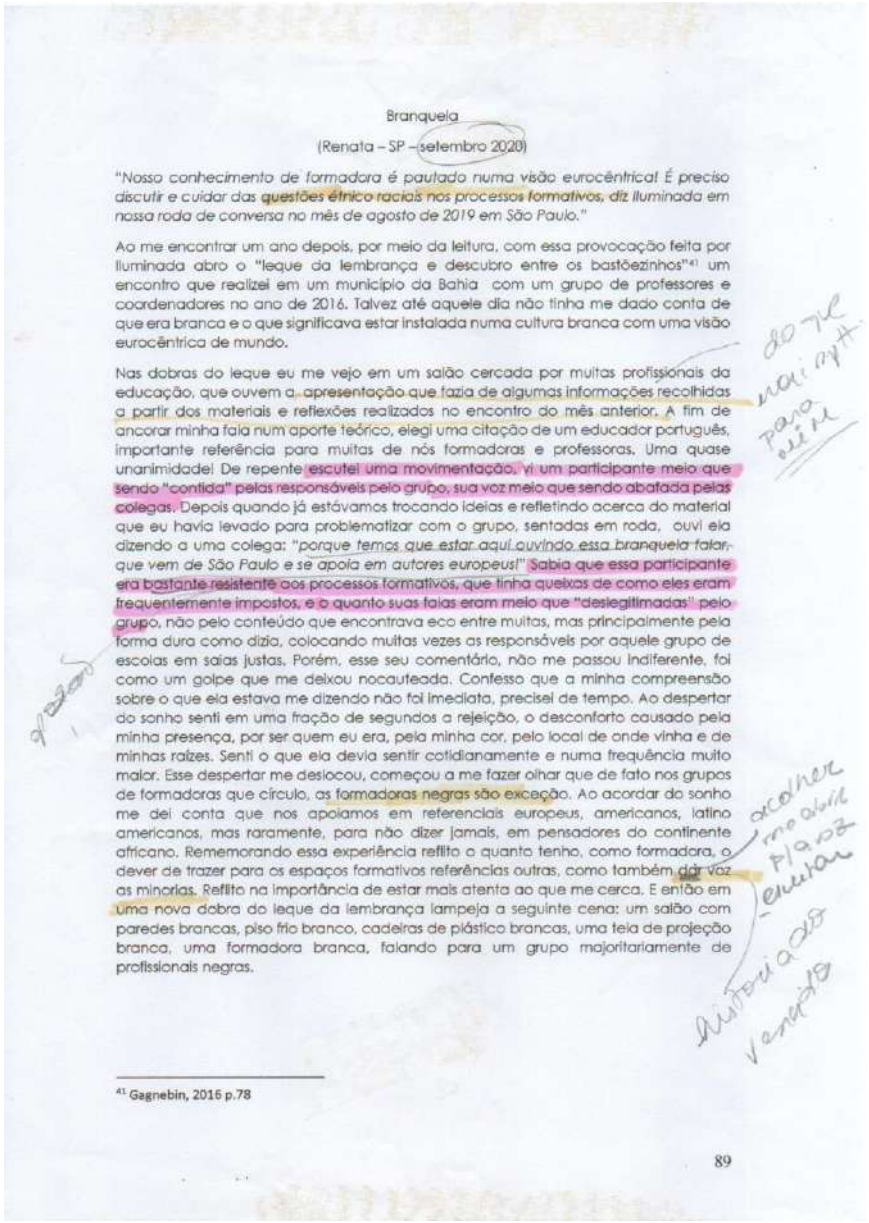
o agora, sem necessidade de acelerá-lo ou controlá-lo, somente de aproveitar a chance de contemplação.

Segui meu instinto de fugir de uma organização linear, aparentemente natural, e meu olhar e pensamento se movimentaram na procura por outros pontos de contato, frutos de pequenos indícios; na ideia de que há na relação humana outros sinais que constituem a produção de sentido; na importância dada à racionalidade estética como forma de se produzir conhecimento, ao unir razão e emoção; no encontro dos "pontos cegos" das narrativas, muitas vezes situadas nas entrelinhas e nos não ditos (GINZBURG, 1989; KRENAK, 2020 ).

Vaguei pela sala com uma caneta amarela tipo marca-texto e um lápis na mão, e fui destacando nos textos cada pequeno indício, palavra, ideia, que eu reparava. De lápis fui anotando pensamentos fragmentados, pequenos comentários e relações iniciais e inacabadas que fui construindo, levando em consideração meus conhecimentos, minhas percepções, minhas sensibilidades naquele presente momento. Na sequência tomei notas desses fragmentos em meu caderno para depois transformá-lo em documento do word e arquivá-lo em meu inventário, para em outro momento me dedicar a juntar os pontos para desenhar as constelações. Ao observar os destaques feitos nesse primeiro movimento, reconheci, principalmente, ações, fazeres, saberes sensíveis da formadora como: lidar com enfrentamentos; trazer à tona o que eu e talvez nem os participantes da formação conhecêssemos, porque a história dita oficial não fala dos vencidos (BENJAMIN, 1987a); desenvolver um *feeling* para antecipar problemas; não perder o vínculo, entre outros... Voltei mais algumas vezes para este espaço – que ficou assim montado até o mês de julho, quando precisei desocupá-lo –, para ler os textos e flagrar aspectos que nas outras vezes não tinham capturado minha atenção. A materialidade impressa da coleção foi então guardada numa pasta. Na época não imaginava que essa ação se repetiria por mais duas vezes, à procura de sinais que me ajudassem a desenhar outras constelações.

Aqui vejo a minha ingenuidade como investigadora, em achar que este processo estava acabado porque já tinha "dado conta" de explorar os documentos. No segundo reencontro com as mônadas e as narrativas, já não mais expostas na parede, utilizei o lápis preto para os destaques referentes ao contexto de trabalho da formadora, e, no terceiro reencontro, os destaques sobre o impacto do contexto da formação nos participantes foram na cor rosa.

Tanto na segunda como na terceira vez o "flanar" pelos textos foi diferente: espalhava as narrativas e as mônadas pela mesa de trabalho ou pelo chão, para capturar aquilo que chamava atenção de meu olhar *flâneuse*. Embora tivesse de certo modo predeterminado o que olhar – conteúdo –, eu não sabia o como – a forma que as informações assumiriam nas mônadas e nas narrativas –, o que me fez iniciar a *flânerie*, nos dois casos, imaginando que não tinha muita coisa para ver naquela multidão de enunciados.



Branquela

(Renata – SP – setembro 2020)

*"Nosso conhecimento de formadora é pautado numa visão eurocêntrica! É preciso discutir e cuidar das questões étnico raciais nos processos formativos, diz iluminada em nossa roda de conversa no mês de agosto de 2019 em São Paulo."*

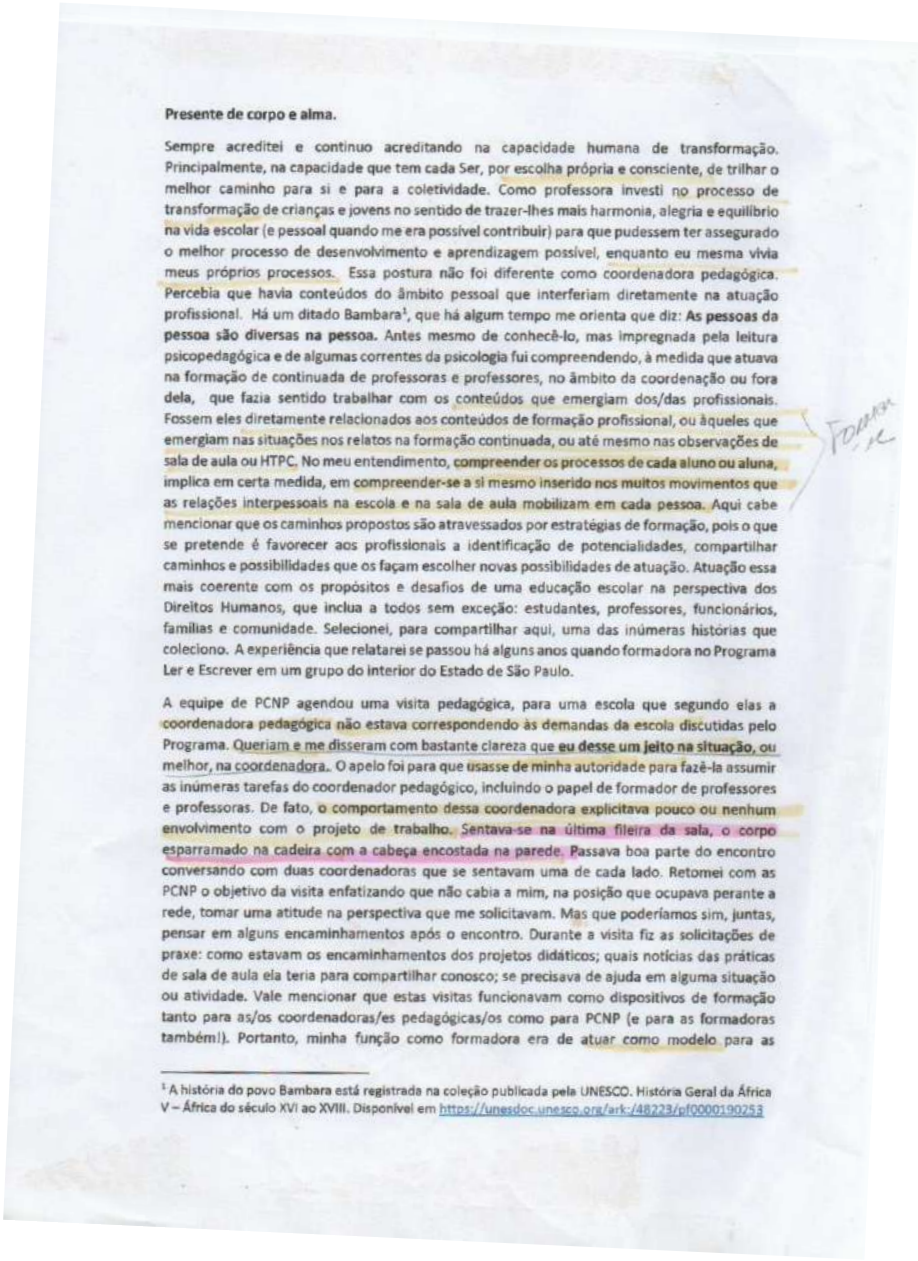
Ao me encontrar um ano depois, por meio da leitura, com essa provocação feita por Iluminada abro o "leque da lembrança e descubro entre os bastõezinhos"[41] um encontro que realizei em um município da Bahia com um grupo de professores e coordenadores no ano de 2016. Talvez até aquele dia não tinha me dado conta de que era branca e o que significava estar instalada numa cultura branca com uma visão eurocêntrica de mundo.

Nas dobras do leque eu me vejo em um salão cercada por muitas profissionais da educação, que ouvem a apresentação que fazia de algumas informações recolhidas a partir dos materiais e reflexões realizados no encontro do mês anterior. A fim de ancorar minha fala num aporte teórico, elegi uma citação de um educador português, importante referência para muitas de nós formadoras e professoras. Uma quase unanimidade! De repente escutei uma movimentação, vi um participante meio que sendo "contida" pelas responsáveis pelo grupo, sua voz meio que sendo abafada pelas colegas. Depois quando já estávamos trocando ideias e refletindo acerca do material que eu havia levado para problematizar com o grupo, sentadas em roda, ouvi ela dizendo a uma colega: *"porque temos que estar aqui ouvindo essa branquela falar, que vem de São Paulo e se apoia em autores europeus!"* Sabia que essa participante era bastante resistente aos processos formativos, que tinha queixas de como eles eram frequentemente impostos, e o quanto suas falas eram meio que "deslegitimadas" pelo grupo, não pelo conteúdo que encontrava eco entre muitas, mas principalmente pela forma dura como dizia, colocando muitas vezes as responsáveis por aquele grupo de escolas em saias justas. Porém, esse seu comentário, não me passou indiferente, foi como um golpe que me deixou nocauteada. Confesso que a minha compreensão sobre o que ela estava me dizendo não foi imediata, precisei de tempo. Ao despertar do sonho senti em uma fração de segundos a rejeição, o desconforto causado pela minha presença, por ser quem eu era, pela minha cor, pelo local de onde vinha e de minhas raízes. Senti o que ela devia sentir cotidianamente e numa frequência muito maior. Esse despertar me deslocou, começou a me fazer olhar que de fato nos grupos de formadoras que circulo, as formadoras negras são exceção. Ao acordar do sonho me dei conta que nos apoiamos em referenciais europeus, americanos, latino americanos, mas raramente, para não dizer jamais, em pensadores do continente africano. Rememorando essa experiência reflito o quanto tenho, como formadora, o dever de trazer para os espaços formativos referências outras, como também dar voz as minorias. Reflito na importância de estar mais atenta ao que me cerca. E então em uma nova dobra do leque da lembrança lampeja a seguinte cena: um salão com paredes brancas, piso frio branco, cadeiras de plástico brancas, uma tela de projeção branca, uma formadora branca, falando para um grupo majoritariamente de profissionais negras.

[41] Gagnebin, 2016 p.78

89

*Figura 19 Destaques na mônada após a flânerie*



**Presente de corpo e alma.**

Sempre acreditei e continuo acreditando na capacidade humana de transformação. Principalmente, na capacidade que tem cada Ser, por escolha própria e consciente, de trilhar o melhor caminho para si e para a coletividade. Como professora investi no processo de transformação de crianças e jovens no sentido de trazer-lhes mais harmonia, alegria e equilíbrio na vida escolar (e pessoal quando me era possível contribuir) para que pudessem ter assegurado o melhor processo de desenvolvimento e aprendizagem possível, enquanto eu mesma vivia meus próprios processos. Essa postura não foi diferente como coordenadora pedagógica. Percebia que havia conteúdos do âmbito pessoal que interferiam diretamente na atuação profissional. Há um ditado Bambara[1], que há algum tempo me orienta que diz: **As pessoas da pessoa são diversas na pessoa.** Antes mesmo de conhecê-lo, mas impregnada pela leitura psicopedagógica e de algumas correntes da psicologia fui compreendendo, à medida que atuava na formação de continuada de professoras e professores, no âmbito da coordenação ou fora dela, que fazia sentido trabalhar com os conteúdos que emergiam dos/das profissionais. Fossem eles diretamente relacionados aos conteúdos de formação profissional, ou àqueles que emergiam nas situações nos relatos na formação continuada, ou até mesmo nas observações de sala de aula ou HTPC. No meu entendimento, compreender os processos de cada aluno ou aluna, implica em certa medida, em compreender-se a si mesmo inserido nos muitos movimentos que as relações interpessoais na escola e na sala de aula mobilizam em cada pessoa. Aqui cabe mencionar que os caminhos propostos são atravessados por estratégias de formação, pois o que se pretende é favorecer aos profissionais a identificação de potencialidades, compartilhar caminhos e possibilidades que os façam escolher novas possibilidades de atuação. Atuação essa mais coerente com os propósitos e desafios de uma educação escolar na perspectiva dos Direitos Humanos, que inclua a todos sem exceção: estudantes, professores, funcionários, famílias e comunidade. Selecionei, para compartilhar aqui, uma das inúmeras histórias que coleciono. A experiência que relatarei se passou há alguns anos quando formadora no Programa Ler e Escrever em um grupo do interior do Estado de São Paulo.

A equipe de PCNP agendou uma visita pedagógica, para uma escola que segundo elas a coordenadora pedagógica não estava correspondendo às demandas da escola discutidas pelo Programa. Queriam e me disseram com bastante clareza que **eu desse um jeito na situação**, ou melhor, na coordenadora. O apelo foi para que usasse de minha autoridade para fazê-la assumir as inúmeras tarefas do coordenador pedagógico, incluindo o papel de formador de professores e professoras. De fato, o comportamento dessa coordenadora explicitava pouco ou nenhum envolvimento com o projeto de trabalho. Sentava-se na última fileira da sala, o corpo esparramado na cadeira com a cabeça encostada na parede. Passava boa parte do encontro conversando com duas coordenadoras que se sentavam uma de cada lado. Retomei com as PCNP o objetivo da visita enfatizando que não cabia a mim, na posição que ocupava perante a rede, tomar uma atitude na perspectiva que me solicitavam. Mas que poderíamos sim, juntas, pensar em alguns encaminhamentos após o encontro. Durante a visita fiz as solicitações de praxe: como estavam os encaminhamentos dos projetos didáticos; quais notícias das práticas de sala de aula ela teria para compartilhar conosco; se precisava de ajuda em alguma situação ou atividade. Vale mencionar que estas visitas funcionavam como dispositivos de formação tanto para as/os coordenadoras/es pedagógicas/os como para PCNP (e para as formadoras também!). Portanto, minha função como formadora era de atuar como modelo para as

[1] A história do povo Bambara está registrada na coleção publicada pela UNESCO. História Geral da África V – África do século XVI ao XVIII. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190253

*Figura 20 Destaques na mônada após a flânerie*

Abrir-me a trabalhar desse modo com as mônadas e as narrativas nesta *investigaçãoformação,* fazendo uso da minha razão e emoção, colaborou e muito para a produção de conhecimento sobre os fazeres, os saberes da formadora de formadoras e suas singularidades; também contribuiu para dar a ver possibilidades outras de "tratar" as narrativas, que não fossem seguindo um único padrão de interpretá-las.

Ao recuperar o processo percorrido compreendi que a metodologia que fui desenvolvendo nesta *investigaçãoformação*, embora traga muito da experiência e dos conhecimentos de outras pesquisadoras, não estava dada *a priori*, nem definida por outrem para eu segui-la. Mas foi sendo composta no durante da investigação por mim – uma *investigadoraflâneuse* que se permitiu devanear em seus pensamentos, abordar temas que inicialmente não estavam delineados, mas que, ao chamarem sua atenção, não hesitou em mudar o caminho, seguindo sua intuição e não o curso esperado. Enquanto investigava formei-me como investigadora e como formadora de formadoras porque muito conhecimento genuíno foi sendo produzido. Em Sombras Curtas(ii) – Imagem do Pensamento – (1987b, p. 264), Benjamin escreve que "todo conhecimento deve conter um desvio insignificante de seu curso normal", compreendendo que este conhecimento não se dá de modo linear, mas no "[...] salto que se dá em cada um deles. É a marca imperceptível da autenticidade que os distingue de todos os objetivos em série fabricados segundo um padrão."

Um agir intencionalmente mais artesanal, não tenho dúvidas, pois os sinais reconhecidos por mim na relação com tantos outros e com a materialidade das narrativas se apoiaram numa epistemologia do diálogo (BRAGANÇA, 2009), na conversa como metodologia de pesquisa (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018) e provocaram mudanças no meu jeito de perceber meu entorno, meu cotidiano profissional, reafirmando o quanto a racionalidade estética na produção de sentidos e de conhecimentos (GINZBURG, 1989; KRENAK, 2020) precisa

ser validada e reiterada também na academia, que vem se distanciando por ora – até se fechando a qualquer epistemologia que não siga os padrões de uma cultura hegemônica e até então única concebível para a produção de conhecimento.

## Nascimento da narrativaestrela

Ainda sobre a metodologia narrativa desta investigação, que fui compondo desde 2017 quando escrevi o projeto de pesquisa para o doutorado, sinto necessidade de contar sobre o nascimento das *narrativasestrelas*, que compõem as constelações. Poderia me apoiar numa explicação deste tipo, o que confesso foi meu primeiro movimento: assim como as estrelas se formam pela condensação de gases que se aglutinam pela atração gravitacional, também as mônadas e as narrativas se aglutinaram, formando então as *narrativasestrelas.* No entanto, na busca por manter-me coerente com o exercício de trazer outras epistemologias, diferentes visões de mundo, encontrei jeitos outros de contar como surgiram as estrelas.

Na mitologia dos Bororos, povo indígena que vive no Mato Grosso, as estrelas são os olhos dos curumins que brilham no ambiente celestial enquanto observam seu povo na terra. Já na cultura moçambicana, as estrelas podem ser luzes que se formaram pelas fagulhas de panos que a moça, louca de saudade, ateou para iluminar seu caminho em busca de seu amado.

Inspirada nesse jeito outro de narrar o surgimento das estrelas, contarei aqui como se deu o nascimento das *narrativasestrelas* desta investigação.

*Figura 21 - Montagem Narrativaestrela*[77]

[77] Em tempos atrás, mônadas e narrativas faziam parte de um certo universo e seguiam lado a lado, de forma distinta. As mônadas contavam das experiências de uma formadora flâneuse de formadoras – autora e investigadora desta tese. As narrativas eram de diferentes formadoras de formadoras, que contribuíram para essa investigação narrando suas experiências em diferentes contextos de trabalho. Essa distinção existia como uma forma de apresentação e organização do pensamento da criadora desse universo e que parecia fazer muito sentido para ela. Um certo dia uma grande nebulosa se formou depois que a criadora do universo distribuiu as mônadas e as narrativas pela parede de uma sala, como se fosse o firmamento. Ao flanar entre mônadas e narrativas impressas em folhas grudadas na parede, começou a ver pontos brilhantes que antes não percebia, e linhas imaginárias foram se formando no seu pensamento sinuoso, difuso e desviante da rota padronizada, pelo qual ela às vezes deixava se levar. Foi assim que surgiram as narrativasestrelas. (Renata jan.2023)

# Vislumbrando Constelações

As constelações na ciência moderna, ou na astronomia ocidental, costumam ter um nome em latim e na língua materna da região em que é visível. Já o nome das constelações, para as culturas indígenas, além de refletir histórias e ensinamentos, também pode significar elementos do cotidiano desses povos. "O céu indígena mostra a fauna e a flora brasileiras, com desenhos que nos parecem bem mais óbvios do que os leões e centauros das constelações da astronomia ocidental."[78]

Tomo emprestadas essas duas formas de produção de conhecimento para nomear e construir as metáforas de quatro constelações fictícias: Zeferina, *Palimpsesto* ou Arco e flecha (nome de personalidade preta + palavra grega + objeto simbólico); *Tucunaré* (elemento do meu cotidiano de viagens da formadora de formadoras no ano de 2022); *Experta* (palavra em latim); *Fortuna* (inspirada em histórias de uma deusa da Roma antiga).

Para cada constelação há uma imagem alegórica, a indicação das *narrativasestrelas* que a constituem, bem como da *narrativaestrela* de brilho mais intenso. O critério que justificou a qualidade de brilho mais intenso para determinada narrativa foi definido por mim durante o ato de constelar quando o conteúdo ou fragmentos do conteúdo de certa forma "cintilaram" com mais intensidade e indicaram o caminho a seguir na *flânerie*.

Das *narrativasestrelas* que compõem cada constelação, algumas se repetem em mais de uma constelação, são apresentadas com o número entre colchetes, referente à coleção, ao título e ao nome fictício ou não da autora/autor; as minhas mônadas estão identificadas com meu nome e o número de versões feitas entre parênteses; nas notas de rodapé a leitora consegue

[78] Disponível em: http://jornalismojunior.com.br/constelacoes-indigenas-ciencia-e-cultura/

saber se a narrativa das formadoras é fruto da comunidade virtual ou das rodas de conversa; assim como de onde emergem as minhas mônadas. Compõem ainda a introdução informações sobre a constelação e a melhor época de visibilidade. Há uma seção **Preciosidades –** porque para mim as informações ali contidas são achados, riquezas que me apoiaram muito para interpretar as *narrativasestrelas*; geralmente as informações são referentes ao significado da(s) palavra(s) ou à história da personalidade que intitula a constelação. Com isso introduzo alguns dos elementos que me ajudaram a compor a minha linha interpretativa para o conjunto de narrativas trabalhadas. A leitura da seção Preciosidades poderá apoiar a leitora na compreensão da linha imaginária desenhada por mim ao conectar as narrativas que foram produzidas por diferentes autoras em espaços e tempos distintos, revelando os sentidos possíveis tecidos por mim.

Ao todo trabalhei com 19 *narrativasestrelas*, sendo 8 escritas por mim em diferentes *espaçostempos*, 9 escritas por formadoras de formadoras, que atuaram em programas de formação continuada no contexto de parcerias entre terceiro setor e redes públicas de educação e 2 escritas por formadoras de formadoras que, embora atuassem em contextos semelhantes, optaram por narrar experiências vividas em programas de formação continuada oferecidos pelas redes de ensino que atuavam na época (quadro 3).

| ID | Narrativaestrela | Autora/ Autor | Constelação | Local | Ano de produção |
|---|---|---|---|---|---|
| **50** | Pretas | Bibiana | Zeferina | SP | 2019 |
| **56** | Zeferina | Renata | Zeferina | BA | 2015 |
| **45** | Branquela | Renata | Zeferina/ Fortuna | BA | 2015 |
| **57** | Asa Branca | Renata | Zeferina/ Fortuna | SE | 2019 |
| **53** | Investigadora *Flâneuse* digital | Renata | Zeferina | SP | 2020 |
| **14** | Saia justa | Wania | Zeferina | SP | 2019 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **22** | Presente de corpo e alma | Iluminada | Fortuna | SP | 2020 |
| **08** | Ledo Engano | Renata | Tucunaré/ Fortuna | SP | 2014 |
| **39** | Sem título I | Ifemelu | Tucunaré/ Fortuna | BA | 2019 |
| **42** | Sem Título II | Akin | Tucunaré | BA | 2019 |
| **02** | Aplicar | Renata | Experta | SP | 2019 |
| **70** | Interrupções | Renata | Experta | SP | 2016 |
| **12** | Leitura pela formadora | Renata | Experta | SP | 2019 |
| **06** | Caminhos e descobertas | Rute | Experta | SP | 2019 |
| **15** | Calma pedagógica | Ilde | Experta | BA | 2019 |
| **24** | Boi na linha | Nelida | Fortuna | BA | 2019 |
| **41** | Sem Título III | Yejide | Fortuna | BA | 2019 |
| **47** | Pingente | Ceu | Fortuna | SP | 2019 |
| **34** | Eu como aprendiz | Clara | Fortuna | SP | 2019 |

Quadro 3: *Narrativasestrelas*

# Constelação Zeferina, Palimpsesto ou Arco e flecha

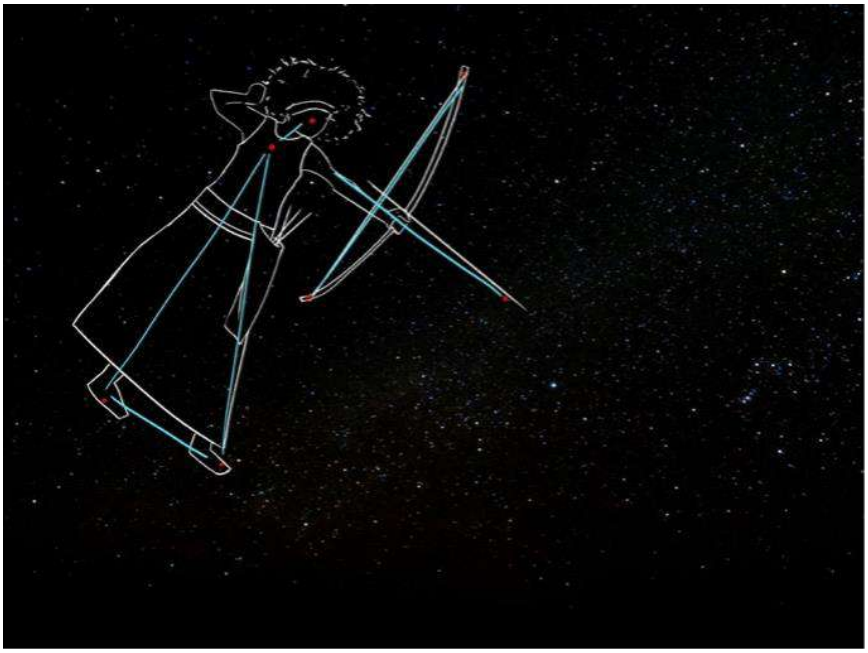


*Figura 22 - Constelação Zeferina, Palimpsesto, Arco e Flecha*

A constelação chamada Zeferina, conhecida também por *Palimpsesto* ou Arco e Flecha é constituída pelas seguintes *narrativasestrelas*: Pretas – Zeferina – Branquela – Asa Branca – Investigadora *Flâneuse* – Saia justa – Presente de corpo e alma. No mês de dezembro (mês do levante a favor da independência do Brasil liderado por Zeferina) a constelação de Zeferina é visível paralelamente à linha do horizonte e a *narrativaestrela* Zeferina brilha de modo mais intenso.

**Preciosidades**

Guerreira Zeferina Kimbulas – Kimbula é uma palavra de origem banto quicongo, que em Salvador virou Cabula. Cabula é um bairro em Salvador que um dia já foi um quilombo, segundo Davi Nunes (2017). Conta a história oral de memória popular (há poucos registros escritos) que Zeferina chegou à cidade de Salvador, vinda de Angola, na primeira metade do século XIX. Veio ainda criança no colo de sua mãe, Amália, já na condição de escravizada. Embora tenha sido afastada de sua terra natal muito pequena, carregou em seu jeito de ser, estar, fazer, a capacidade de liderar, estar no comando, tão comum em algumas famílias africanas, segundo a autora angolana Dye Kasembe (2010)[79]. Zeferina em 1826 organizou um levante para lutar pela Independência do Brasil, para o dia 25 de dezembro, mas o Quilombo do Urubu foi atacado de surpresa em 17 de dezembro por capitães do mato, que saíram derrotados. Não satisfeitos, juntaram-se à tropa comandada por Jose Baltazar da Silveira e realizaram novo ataque. Zeferina defendeu seu povo munida de arco e flecha, mas foi vencida, amarrada e insultada na Praça da Sé por escravocratas. Ela foi presa e morreu na prisão. Foi sepultada em algum lugar do Cabula.

[79] "Dya Kasembe, pseudônimo literário de Amélia de Fátima Cardoso, nascida em 1946, em Mumbondu-Muxima, município de Kisama, Província do Bengo, e neta de Bamba Kasembe, um Soba Grande da região que vai do Dondo, Kwanza-Norte, a Amboim, Kwanza-Sul. Fez escolaridade primária e secundária no Colégio de S. José do Cluny. Obteve o Diploma de Estado francês em Enfermagem Geral, o de Delegado Médica pelo Instituto Superior de Readaptação Psicomotor de Paris e uma licenciatura em Filosofia pela Universidade de S. Dennis, Paris 8, França. Poeta, articulista, cronista, escritora e investigadora, começou publicando poemas e contos nos jornais da época colonial sob diversos pseudônimos". A obra *As Mulheres honradas e insubmissas de Angola* é "um testemunho que fala dos tipos de mulheres da Angola do período pré-colonial e colonial e o processo evolutivo ocorrido no modo de vida dessas mulheres, violentadas, deportadas, instaladas em vilas e submetidas às consequências da política de "branqueamento", desenvolvida por Portugal." Disponível em: https://www.angola-arts.com/ap2/as-mulheres-honradas-e-insubmissas-de-angola Acesso em: 01 maio 2021.

Palimpsesto grego: pálin = novamente, psestos = raspado, apagado. Na Antiguidade o pergaminho e o couro – suportes para o texto escrito – eram materiais caros, o que fazia com que os escribas apagassem as histórias já registradas para reaproveitar o material. Entretanto, a raspagem sempre deixa algum vestígio, como a borracha ao apagar o lápis.

Texto adaptado a partir das fontes:
Sobre Palimpsesto: Anotações aula 2018 prof. Joaquim Brasil Fontes Junior.; *palimpsesto in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa* [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2021. [consult. 2021-05-10 22:08:29]. Disponível na Internet: https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/palimpsesto
Sobre Zeferina: RIMET, Renata; JESUS, Valdek Almeida de. Guerreira Zeferina e a Independência do Brasil. *Recanto das Letras*, 2019. Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-cultura/6737938. Acesso em: 25 abr. 2021.

*Narrativaestrela* de brilho mais intenso:

[56] Zeferina[80]

A proposta do trabalho em Salvador, no ano de 2015, era a de apoiar a rede na produção de materiais para serem utilizados com os estudantes de 1.º a 5.º ano. Para a construção desse material organizávamos grupos de trabalho (GTs) com a participação de professores(as), coordenadores(as), diretores(as) e técnicos(as) da secretaria que desejassem contribuir com a produção desses cadernos. Os GTs aconteciam em diferentes regionais, o que me permitiu conhecer Salvador como quem mora na cidade, e não como a visitante, pois adentrávamos as comunidades, os bairros mais periféricos. Eu era responsável por cinco regionais: Itapuã, Subúrbio 1, Cidade Baixa/Liberdade, Orla e Centro. Aliás, sempre penso que preciso voltar a Salvador para viver a

[80] A mônada Zeferina foi escrita por mim durante meu flanar, ao inventariar meus arquivos digitais.

experiência de ser turista na cidade. Enfim, essa imersão na cidade, nos costumes e na cultura local, me ajudou a compreender os tantos enfrentamentos que experimentava durante os GTs, fruto do meu pensamento moldado numa cultura europeia, que pouco conversava com a cultura afro-brasileira. Eu precisava muitas vezes adentrar na lógica que eles/elas apresentavam e que, muitas vezes, por ignorância minha, não conseguia compreender. Voltava esgotada física e mentalmente da semana que passava por lá. Lembro-me de um projeto de escrita de contos inspirados no autor Ricardo Azevedo, bastante conhecido e famoso em São Paulo por seus livros de contos de assombração e contos populares, que foi recusado em todos os grupos em que eu e minha parceira de trabalho circulávamos. Ele não era um autor familiar para a grande maioria dos(as) participantes dos GTs, eles(as) não viam o menor sentido em propor aos alunos a leitura e a produção de textos tendo este autor como referência. Levei tempo para entender que desejavam se reconhecer naquele material, reconhecer a vida e a cultura da cidade, para que os(as) estudantes também se reconhecessem e sentissem orgulho. Levei tempo para compreender que desejavam um material que trouxesse a voz de sujeitos – pouco ou nada escutados – por uma sociedade dita civilizada, majoritariamente formada pela raça branca (MBEMBE, 2014). Levei tempo, mas aprendi! Eles e elas é que foram pacientes comigo! Na exploração por materiais e assuntos que pudessem ser importantes para eles/elas, descobri muitas histórias que as narrativas históricas que aprendi nos livros didáticos encobriram. Nas pesquisas que realizei conheci Zeferina, mulher preta, chefe do Quilombo do Urubu, atual Parque São Bartolomeu no subúrbio de Salvador e um dos locais em que realizava o GT. No século XIX Zeferina,

descendente direta de escravos, fundou o Quilombo do Urubu, em que acolheu escravizados e indígenas. Um local que representou a "insistência em garantir a condição humana que o regime escravista negava às mulheres, aos homens, jovens e às crianças negras (BARBOSA, 2003)". Era uma guerreira que, segundo relatos, enfrentou soldados com arco e flecha. É claro que essa história passou a compor o material. Encontrei a força e a inspiração de que precisava em uma mulher preta, líder quilombola, que o historicismo escondeu.

Acho que esse foi um dos grandes aprendizados que tive ao desenvolver este trabalho na Bahia, aprendi que por ser uma "estrangeira" minha maior contribuição como formadora seria dialogar com a cultura local, trazer à tona o que eu não sabia nem suspeitava porque nas minhas aulas de história não se falava dos vencidos; "...se nos perguntarmos com quem o investigador historicista estabelece uma relação de empatia[81]. A resposta é inequívoca: com o vencedor... (BENJAMIN 1987a, p. 225)". Percebi que essa é uma luta que pode ser travada na formação, ao

[81] Galzerani, na aula Memória e História em Walter Benjamin - 2019, disponível no Youtube, comenta sobre a ideia de empatia e correspondência. Recupero das minhas anotações as palavras da professora, que diz: "**Correspondência** relaciona-se mais à experiência – quando você se corresponde, se aproxima do outro, existe uma possibilidade de comunicação mais profunda, há uma troca. É a síntese, explosão de relações, encontros. **Empatia** ou identificação afetiva relaciona-se mais a vivências – quando o sujeito acha que o vivido hoje é igual ao que foi vivido anos atrás. Há uma pretensa similaridade, não tem troca, não tem tensão." Jean Marie Gagnebin em *live* realizada em julho de 2020, na XXI Semana dos Alunos de Pós-graduação em Filosofia da PUC-Rio sobre a obra de Benjamin **Sobre o conceito de história**, também comenta a ideia de empatia. Em meus registros localizo a seguinte anotação: "A identificação com os vencedores acontece não só porque se trata de um vitorioso, mas também porque há mais documentos e registros disponíveis, o que facilita o acesso a um único discurso."

reverter a imagem da formadora de formadoras que preserva a narrativa de vencedores, em direção a outras práticas da formadora de formadoras, que estabeleçam uma relação de correspondência com os vencidos. Aprendi que, quando se deseja estabelecer relações com os diferentes sujeitos, é imprescindível respeitar os modos de fazer e ser daqueles com que se relaciona, a favor de uma comunicação mais profunda com o outro.

(Renata 1.ª nov.2020; 2.ª abr.2021; 3.ª jun.2023)

Aglomerado de *narrativasestrelas* da constelação:

[50] Pretas[82]
Bibliana

"Eu nunca fui coordenadora, como vou formar coordenadora? Descobri naquele ano que, sim, era possível ser formadora de formadora sem ter sido coordenadora", com essa reflexão Bibliana iniciou a conversa na roda de Campinas, na sala da Faculdade de Educação da Unicamp. Contou que tinha apresentado um projeto para concorrer à vaga de formadora na Diretoria de Ensino; que na época achava difícil ser aceita, pelo fato de ser professora e não ter vivido, previamente, a experiência de ser coordenadora; que, contrariando as suas baixas expectativas, foi aprovada, assumiu a função de formadora de formadoras e começou a realizar encontros de formação com coordenadores; e que no início sentiu que foi difícil a aceitação dela pelo grupo, porque nunca tinha sido coordenadora. Nesse momento fiz uma provocação, perguntei se considerava que a difícil aceitação do grupo era apenas em função de não ter sido coordenadora, ou se também poderia ser sua cor. A pergunta provocação não saiu de forma confortável de minha boca porque não podia antecipar o que esse tipo de assunto tão sensível poderia ou não disparar, porque nunca havia tratado sobre essa questão de racismo na formação anteriormente, porque nunca tinha conversado com ela sobre racismo. A oportunidade estava ali, escancarada

[82] A narrativa Pretas foi feita originalmente de forma oral na Roda de Conversa de Campinas. Bibliana é o nome fictício que dei para autora. O texto foi escrito por mim a partir de minhas anotações, da gravação, de imagens, lampejos de memória da roda. Após a finalização enviei para Bibliana, que se reconheceu na narrativa e contou que após essa conversa passou a enxergar coisas que não via ou não queria ver relacionadas ao racismo nos espaços de formação.

à minha frente como um portal que se abre por algum tempo e se fecha, e, se bobear, ficar pensando muito, perde-se a chance de atravessá-lo. Imagem benjaminiana de brecha! Pensar nas *questões étnico-raciais nos processos formativos* e trazer para uma conversa não era algo previsto, ou planejado anteriormente, como assunto da conversa, mas atravessou nosso caminho e acolhi. Aprendizado fruto das rodas anteriores e, especialmente, da conversa em São Paulo, em que o racismo esteve sobre a mesa. A partir de lá despertei, comecei a perceber contradições e ambiguidades com o que antes me era imperceptível.
Bibliana, aparentemente muito confortável, contou que nunca havia feito essa relação, muito embora entendesse ser algo bastante possível, que já tinha pensado na questão de racismo estrutural, em outras situações de formação, que de 22 formadoras de uma equipe num órgão central de uma grande cidade que fazia parte, apenas ela e mais uma colega eram pretas. E encerrou sua fala: *"sabe quem puxa muito essa discussão na minha família é minha tia. Ela me perguntou certa vez: você já seu conta de que na equipe de formadores que formam professores da rede estadual você é exceção?"*

[45] Branquela[83]

"Nosso conhecimento de formadora é pautado numa visão eurocêntrica! É preciso discutir e cuidar das questões étnico-raciais nos processos formativos, diz Iluminada em nossa roda de conversa no mês de agosto de 2019 em São Paulo."

[83] A mônada Branquela foi escrita por mim durante meu flanar ao inventariar meus arquivos digitais.

Ao me encontrar, um ano depois, por meio da leitura, com essa provocação feita por Iluminada, abro o "leque da lembrança e descubro entre os bastõezinhos" (GAGNEBIN, 2013, p. 78) um encontro que realizei em um município da Bahia com um grupo de professores e coordenadores no ano de 2016. Talvez até aquele dia não tivesse me dado conta de que era branca e do que significava estar instalada numa cultura branca com uma visão eurocêntrica de mundo.

Nas dobras do leque eu me vejo em um salão cercada por muitas profissionais da educação, que ouvem a apresentação que fazia de algumas informações recolhidas a partir dos materiais e reflexões realizados no encontro do mês anterior. A fim de ancorar minha fala num aporte teórico, elegi uma citação de um educador português, importante referência para muitas de nós, formadoras e professoras. Uma quase unanimidade! De repente escutei uma movimentação, vi uma participante meio que sendo "contida" pelas responsáveis pelo grupo, sua voz meio que sendo abafada pelas colegas. Depois, quando já estávamos trocando ideias e refletindo acerca do material que eu havia levado para problematizar com o grupo, sentadas em roda, ouvi ela dizendo a uma colega: "porque temos que estar aqui ouvindo essa branquela falar, que vem de São Paulo e se apoia em autores europeus!" Sabia que essa participante era bastante resistente aos processos formativos, que tinha queixas de como eles eram frequentemente impostos, e o quanto suas falas eram meio que "deslegitimadas" pelo grupo, não pelo conteúdo que encontrava eco entre muitas, mas principalmente pela forma dura como dizia, colocando muitas vezes as responsáveis por aquele grupo de escolas em saias justas. Porém, esse seu comentário não me passou indiferente,

foi como um golpe que me deixou nocauteada. Na imagem idealizada que tinha de mim e da formadora de formadoras, a primeira reação foi me vitimizar; achei que estava sofrendo racismo. Confesso que a minha compreensão sobre o que ela estava me dizendo e sobre o que havia acontecido não foi imediata, precisei de tempo.

Ao despertar do sonho tive vergonha do meu sentimento inicial, tão revelador de um pensamento arraigado de forma profunda que nem me dava conta. Compreendi em uma fração de segundos como a rejeição, o desconforto causado por uma presença, por um cargo, por uma cor, por uma origem podia marcar uma pessoa. Esse despertar me deslocou, começou a me fazer olhar que, de fato, nos grupos de formadoras em que circulo, as formadoras pretas são exceção. Ao acordar do sonho, me dei conta de que nos apoiamos em referenciais europeus, estadunidenses, latino-americanos, brasileiros, geralmente brancos e brancas, mas raramente, para não dizer jamais, em pensadores do continente africano. Rememorando essa experiência, paro, penso, contemplo o quanto tenho, como formadora, o dever de trazer para os espaços formativos referências outras, como também escutar a voz das minorias. Reflito na importância de estar mais atenta ao que me cerca.

E então, em uma nova dobra do leque da lembrança lampeja a seguinte cena: um salão com paredes brancas, piso frio branco, cadeiras de plástico brancas, uma tela de projeção branca, uma formadora branca, falando para um grupo majoritariamente de profissionais pretas. Essa experiência me fez voltar para meu lugar carregada desse outro.

(Renata 1.ª set.2020; 2.ª ago.2023)

[14] Saia justa!!![84]

Wania[85]

Três formadores que acabaram de se conhecer, dentro de um carro a caminho de um encontro com professores numa cidade próxima de São Paulo. Um deles relata experiências formativas com as quais não concordava e se diz não reconhecido quando atuava como coordenador. Então cita o nome de uma formadora que eu conhecia muito bem. Parceira, ética e comprometida com as práticas pedagógicas. Reclama e critica encaminhamentos realizados na época. Meu incômodo cresce e decido falar que eu também faço parte dessa equipe e que os encaminhamentos são planejados e refletidos considerando a cultura local, os professores e as equipes das escolas. Então, o professor muda totalmente o discurso e começa a elogiar a formadora em questão. A partir daí faz muitas perguntas sobre as estratégias de formação e como o trabalho está sendo proposto na cidade para a qual nos dirigíamos. Saí pensando e buscando explicações que me ajudassem a compreender melhor a natureza do trabalho do formador. Tentava compreender o que acabara de ouvir e viver naquele carro, que naquele momento me parecia enorme e meio sem destino. Muitas perguntas invadiram todo meu ser, pois, somos profissionais que, se por um lado buscamos valorizar, fortalecer e potencializar as experiências dos educadores, incentivando-os a narrá-las por escrito como puderem, também propomos questionamentos e reflexões que possam desconstruir práticas que não consideram os

[84] Situação embaraçosa, constrangedora, que se demonstra difícil de contornar. Disponível em: https://www.dicio.com.br/ Acesso em: 17 jan. 2023.
[85] Saia justa foi escrita por Wania e postada na Comunidade Virtual de formadoras de formadoras.

alunos como sujeitos da sua aprendizagem. Nesse sentido, por mais cuidados que tenhamos na problematização dessas práticas, ainda estaremos mexendo com a autoria dos professores que acreditam estar fazendo o melhor para seus alunos, e isso não é nada fácil. Assumir que precisamos alterar o rumo do trabalho pedagógico na sala de aula demanda uma atitude generosa de socializar os saberes e os não saberes e, sobretudo, a vontade legítima de colocar a necessidade de aprendizagem de nossos alunos como a questão mais importante com que teremos que lidar. Como formadora externa à instituição, eu me identifiquei com a situação do outro formador e busquei estabelecer o diálogo entre as intenções da formação e os profissionais da escola, ainda que superficialmente, pois o contexto vivido naquele momento era outro, diferente daquele do relato. Ainda hoje, me pego pensando muito sobre esse encontro e nos meus des encontros...

[57] Asa Branca[86]

*“ Quando olhei a terra ardendo*
*Qual fogueira de São João*
*Eu perguntei a Deus do céu, ai*
*Por que tamanha judiação*
*Eu perguntei a Deus do céu, ai*
*Por que tamanha judiação*
*Que braseiro, que fornaia*
*Nem um pé de plantação*
*Por falta d'água perdi meu gado*
*Morreu de sede meu alazão*
*Por farta d'água perdi meu gado*
*Morreu de sede meu alazão*

[86] A mônada Asa Branca de minha autoria emergiu enquanto escrevia o texto do inventário *flânerie*.

*Inté mesmo a asa branca*
*Bateu asas do sertão*
*Entonce eu disse, adeus Rosinha*
*Guarda contigo meu coração...”*

O grupo da formação era composto por professores(as) e coordenadores(as) de alunos(as) em “correção de fluxo”, como diziam, ou alunos(as) em distorção de idade/série da rede estadual de Sergipe. Nunca sabíamos ao certo quem, nem quantos estariam presentes nos encontros, pois a frequência era flutuante. Os(As) que vinham para formação: muitos chegavam contrariados(as), revelando que estavam ali não por desejo próprio. Vinham de longe muitas vezes, encarando uma madrugada de viagem depois de uma semana intensa de trabalho. Eu não era a formadora desse programa. Era a coordenadora. Nesse papel acompanho o que vai acontecendo, participo de alguns encontros, observo, ajudo a pensar os rumos a seguir, sigo pistas, vestígios dos resíduos da formação e que são revelados em falas, propostas aos alunos, como uma *flâneuse* que fica a observar silenciosamente a multidão e que lê os mínimos detalhes. Nos primeiros encontros os(as) professores(as) e coordenadores(as) revelavam pouco saber sobre aquilo que discutíamos, na maioria do tempo nos olhavam e ficavam calados. Observava distanciamento, lia sinais de insatisfação e, sem mesmo querer, nós (minha colega e eu) vestíamos a roupa da formadora detentora de conhecimento. Não gostava desse sentimento! Sentia a colega formadora ansiosa com tantas demandas e expectativas em relação ao grupo, ao conteúdo a ser discutido e a ela mesma. Procurava me manter serena, atenta, mas não acautelada. Os encontros eram geralmente tensos, tensão que já começava no momento do

planejamento, porque sabíamos que, na hora, pouco do antecipado era possível realizar. Tínhamos um novo encontro para preparar. A formadora, inicialmente, pensou em propor uma "leitura colaborativa" da canção "Asa Branca", de Luiz Gonzaga na formação, o que validei, muito apoiada no saber da experiência construído em minha trajetória como – um dos princípios do tempo de formação na Bahia – dialogar com a cultura local! Quando a pauta chegou para minha leitura crítica e devolutiva, percebi que ela o incluiu, mas de forma rápida, apenas uma exploração superficial. Escolheu outro texto para trabalhar essa situação de leitura, por achar que era um texto mais robusto, e que traria para o centro questões didáticas e teóricas mais importantes. Eu compreendi o ponto de vista dela, decerto isso era o mais lógico mesmo (numa racionalidade técnica). Mas insisti que, nesse caso, com um grupo tão difícil e se mostrando tão resistente e desencantado com a formação, que se calava diante das discussões, tínhamos que ter outra preocupação para tocá-los, tínhamos que deixar que aflorassem os saberes da experiência vivida, iluminar seus conhecimentos e marcar que eram tão importantes ou mais do que os que levávamos. Uma decisão mais mobilizada pela intuição e pelas sensibilidades.

Sem dúvida esse foi um dos encontros mais emocionantes que já observei/vivi/mediei em meu percurso como formadora. A formadora, aceitando o desafio e minha sugestão, se tornou uma mestra em Luiz Gonzaga e "Asa Branca". Pesquisou a história do artista, da canção, encontrou fotos e vídeos com cenas que homenageavam Luiz Gonzaga, enfim abasteceu-se de um tanto de informação para dialogar com os(as) profissionais. A equipe técnica se animou com a proposta e organizou todo o espaço da sala com

letras de canção de artistas da região como: Chiko Queiroga e Antônio Rogério, compositores de Ruas de Ará; Papagaio e Cheiro da terra. Gente de que nunca tinha ouvido falar! O grupo, percebendo a mudança de estratégia, aderiu ao processo de formação como nunca, revelaram tantos conhecimentos de mundo, de vida, sobre o artista Luiz Gonzaga – um professor havia sido vizinho dele –; sobre a canção, que certamente transbordou qualquer possibilidade de antecipação que tínhamos feito sobre a pertinência ou não do texto escolhido.

Enquanto para mim até então a canção era uma melodia bonita e poética sobre o sertão, para muitos dos professores e professoras era uma experiência única alinhavada com os fios invisíveis de afetos, emoções, sentimentos, que tecem uma recordação (KOYAMA, 2013). Para mim o verso: "*Eu perguntei a Deus do céu"* era uma simples forma de oração; para um dos professores era revelador da religiosidade do povo nordestino, especialmente morador do sertão. Em sua narrativa, ao relembrar da avó, conta que ela nos momentos de seca, fome ou de desespero, clamava a Deus por ajuda e explicação, assim como costuma fazer o sertanejo apegado em sua fé.

Enquanto meu entendimento para o verso: *Por falta d'água perdi meu gado, morreu de sede meu alazão* fazia referência a perdas causada pela falta da água,para um dos participantes o mesmo verso acionava a rememoração de um momento de vida experienciado quando criança. O professor narrou que aquele verso transparecia sofrimento, assim como tinha acontecido com seu pai, devido à perda do seu cavalo preferido – o alazão. Ao rememorar esse momento, contou que era comum as famílias terem um animal de estimação, que era um bem material, e que para o morador do sertão o cavalo era de grande valia não só para o

trabalho como afetivamente. O sujeito que perdia o gado e o alazão, perdia o sentido da vida, como viu acontecer com seu pai. Aprendi um bocado! Foi lindo ouvi-los!
Ali, parecem ter entendido o que precisavam mobilizar em seus alunos(as) tão desacreditados na escola, tão desvalorizados por já terem repetido o ano tantas vezes e serem considerados por muitos: aqueles que não têm jeito. Ali, vivendo aquela experiência, eu formadora/coordenadora/investigadora não tinha como não pensar em Benjamin, no texto *O Narrador* (1987a) e a relação entre os saberes do camponês que vive tanto tempo em determinado lugar e os saberes do comerciante que navega por tantos lugares, ficando por pouco tempo. Saberes complementares.

(Renata 1.ª nov.2020; 2.ª abr.2021)

[22] Presente de corpo e alma

Iluminada[87]

Sempre acreditei e continuo acreditando na capacidade humana de transformação. Principalmente, na capacidade que tem cada Ser, por escolha própria e consciente, de trilhar o melhor caminho para si e para a coletividade. Como professora investi no processo de transformação de crianças e jovens, no sentido de trazer-lhes mais harmonia, alegria e equilíbrio na vida escolar (e pessoal, quando me era possível contribuir), para que pudessem ter assegurado o melhor processo de desenvolvimento e aprendizagem possível, enquanto eu mesma vivia

[87] Alguns meses depois da roda de conversa de São Paulo, em janeiro de 2020, recebi por *e-mail* a narrativa de Iluminada, em resposta ao que havia vivido em nosso encontro no ano de 2019.

meus próprios processos. Essa postura não foi diferente como coordenadora pedagógica. Percebia que havia conteúdos do âmbito pessoal que interferiam diretamente na atuação profissional. Há um ditado do povo Bambara[88], que há algum tempo me orienta, que diz: **As pessoas da pessoa são diversas na pessoa.** Antes mesmo de conhecê-lo, mas impregnada pela leitura psicopedagógica e de algumas correntes da psicologia, fui compreendendo, à medida que atuava na formação continuada de professoras e professores, no âmbito da coordenação ou fora dela, que fazia sentido trabalhar com os conteúdos que emergiam dos/das profissionais. Fossem eles diretamente relacionados aos conteúdos de formação profissional, ou àqueles que emergiam nas situações nos relatos na formação continuada, ou até mesmo nas observações de sala de aula ou HTPC (Hora de Trabalho Coletivo). No meu entendimento, compreender os processos de cada aluno ou aluna implica, em certa medida, em compreender-se a si mesmo inserido nos muitos movimentos que as relações interpessoais na escola e na sala de aula mobilizam em cada pessoa. Aqui cabe mencionar que os caminhos propostos são atravessados por estratégias de formação, pois o que se pretende é favorecer aos profissionais a identificação de potencialidades, compartilhar caminhos e possibilidades que os façam escolher novas possibilidades de atuação. Atuação essa mais coerente com os propósitos e os desafios de uma educação escolar na perspectiva dos Direitos Humanos, que inclua a todos sem exceção: estudantes, professores, funcionários, famílias e comunidade. Selecionei, para compartilhar

[88] A história dos Bambaras está registrada na coleção publicada pela UNESCO: *História Geral da África V – África do século XVI ao XVIII*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190253

aqui, uma das inúmeras histórias que coleciono. A experiência que relatarei se passou há alguns anos quando formadora no Programa Ler e Escrever em um grupo do interior do Estado de São Paulo.

A equipe de PCNP[89] agendou uma visita pedagógica para uma escola em que, segundo elas, a coordenadora pedagógica não estava correspondendo às demandas da escola discutidas pelo Programa. Queriam e me disseram explicitamente que eu desse um jeito na situação, ou melhor, na coordenadora. O apelo foi para que usasse de minha autoridade para fazê-la assumir as inúmeras tarefas do coordenador pedagógico, incluindo o papel de formador de professores e professoras. De fato, o comportamento dessa coordenadora explicitava pouco ou nenhum envolvimento com o projeto de trabalho. Sentava-se na última fileira da sala, o corpo esparramado na cadeira com a cabeça encostada na parede. Passava boa parte do encontro conversando com duas coordenadoras que se sentavam uma de cada lado. Retomei com as PCNPs o objetivo da visita, enfatizando que não cabia a mim, na posição que ocupava perante a rede, tomar uma atitude na perspectiva que me solicitavam. Mas que poderíamos sim, juntas, pensar em alguns encaminhamentos após o encontro. Durante a visita fiz as solicitações de praxe: como estavam os encaminhamentos dos projetos didáticos; quais notícias das práticas de sala de aula ela teria para compartilhar conosco; se precisava de ajuda em alguma situação ou atividade. Vale mencionar que estas visitas funcionavam como dispositivos de formação tanto para as/os coordenadoras/es pedagógicas/os como para PCNP (e para as

[89] Professora Coordenadora Núcleo Pedagógico na Rede Estadual de São Paulo.

formadoras também!). Portanto, minha função como formadora era de atuar como modelo para as profissionais. Posteriormente teríamos a oportunidade de tematizar a atividade com a equipe de PCNP, a fim de construir novos sentidos da visita pedagógica e do acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem. Logo no início da visita, a coordenadora comenta que não conseguia realizar as atividades, pois coordenava duas escolas e estava com dificuldades para organizar os horários e distribuir as diversas atividades que precisava realizar no dia a dia. Pergunto-lhe se poderíamos trabalhar com a sua agenda para pensarmos juntas nas possibilidades. Ela concordou e fomos direto para o computador. Solicitei que me explicasse, em linhas gerais, a organização das escolas (número de alunos, salas, número de salas e professores funcionamento em geral). Na sequência, que descrevesse sua rotina diária. Listamos todas as atividades que realizava e fomos analisando quais seriam exclusivamente dela, como coordenadora, e quais poderiam ser compartilhadas ou exclusivas da diretora. Analisamos o interior de cada atividade, dando ênfase às que correspondiam ao papel de coordenadora tais como: observação de sala de aula, devolutiva para a professora, participação no planejamento de atividades para os alunos e alunas, elaboração dos consolidados dos processos de aprendizagem, elaboração de pautas de formação para o HTPC, entre outras. Abrimos um calendário semanal, discutindo e experimentando o melhor dia da semana e horário para a realização das atividades. O tempo todo me dirigia a ela, enfatizando que era preciso organizar uma rotina de trabalho que fosse para ela a mais confortável e ajustada possível à realidade. E, que além disso, caso não fosse

possível realizar idealmente todas as atividades propostas, seria essencial organizar sua rotina de maneira a priorizar as atividades mais significativas para garantir o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem. Encerramos aquela visita com o cronograma de trabalho concluído. Saí com uma boa impressão, pois durante toda a nossa conversa a coordenadora participou ativamente, demonstrando interesse genuíno no que fazíamos. No encontro coletivo, realizado no mês seguinte um fato me chamou atenção, o qual compartilhei com as PCNP. A coordenadora pedagógica sentou-se, na primeira fileira da sala, pertinho de mim. E assim o fez nos encontros seguintes. Em todos eles, participava ativamente fazendo perguntas, descrevendo e compartilhando experiências. Tínhamos ali uma profissional na sua melhor versão, com total integridade. Presente de corpo e alma.

[53] Investigadora *flâneuse* digital[90]

Perdida na multidão de documentos digitais, reencontro rostos, imagens, rememoro falas e experiências, estou aberta ao passado. Sinto aromas, rememoro angústias, alegrias e fico inquieta. Já passei por tantos lugares desse Brasil como formadora, seja presencialmente, seja virtualmente. Na bagagem levo experiências de práticas de sala de aula recolhidas durante os processos formativos em diferentes tempos e espaços, possibilitando o acesso a formas outras de se produzir conhecimento e de se pensar sobre como o sujeito aprende. Ao voltar trago na bagagem experiências de práticas de salas de

[90] A mônada Investigadora *flâneuse* digital foi escrita em resposta ao meu flanar ao inventariar meus arquivos digitais.

aula, modos outros de se produzir conhecimento, pensamentos sobre como o sujeito aprende. A representação que geralmente se tem é a da formadora que leva conhecimento; a que eu construo é a de uma formadora que leva, mas que traz de volta muito saber. Difícil voltar de um lugar do mesmo jeito.  O que ficou disso tudo em todos esses lugares? O que ficou em mim?

Eu professora-formadora-investigadora-narrador-leitora-colecionadora-*flâneuse*, ao transitar pelas vitrines digitais, entro e saio de aeroportos – dos grandes e internacionais a pequenos locais –; circulo por capitais, cidades pequenas, vou de praias a montanhas, de calor a frio. Nesse transitar que rememoro vagueio até o Guarujá (SP) ao rever as imagens de crianças descalças e roupas leves fazendo comida, lavando roupa e pendurando no varal, envolvidas em brincadeiras de faz de conta sob a sombra da árvore no parque da escola infantil; passeio por Mirassol (SP) e encontro crianças e adultos dentro das salas sentados em roda – no *close* da foto escolhido pelo fotógrafo: espaços bem cuidados e organizados – e relembro de conversas cotidianas com a formadora da rede. De lá minha atenção fluida é capturada por cenas de livros sendo lidos por adultos, e de uma garotinha bem pequena, em pé num gramado, curvando-se sobre um livro como se estivesse engolindo-o; cenas de crianças fazendo desenhos – fragmentos do vivido nos tempos de formação virtual em Campo Alegre (AL). Sigo para Uruguaiana (RS) e chego a sentir o frio que experimentei quando lá estive, ao reparar as crianças muito agasalhadas, sentadas na areia experimentando texturas, aromas, ao misturar terra e água, areia e água, sem deixar de cuidar do acabamento estético de suas experiências, seja depositando flores coloridas sobre seus produtos, seja circulando-os com

folhas num dégradée de verdes intensos....por onde estarão? – o que fica disso tudo depois que nós formadoras, nos afastamos? Quais cacos restam dos processos formativos para aqueles que viveram essa experiência?

Há muito mais para ser dito! Há muito mais a ser visto! E será por meio do diálogo, da interpretação dos documentos, que os não ditos, os silenciamentos, poderão aparecer. Algo que por vezes o meu olhar ainda de visitante que admira o superficial, o exótico em seu passeio não conseguiu preencher.
(Renata 1.ªmar.2020; 2.ª abr.2020; 3.ª out.2020; 4.ª nov.2020; 5.ª fev.2021; 6.ª abr.2021)

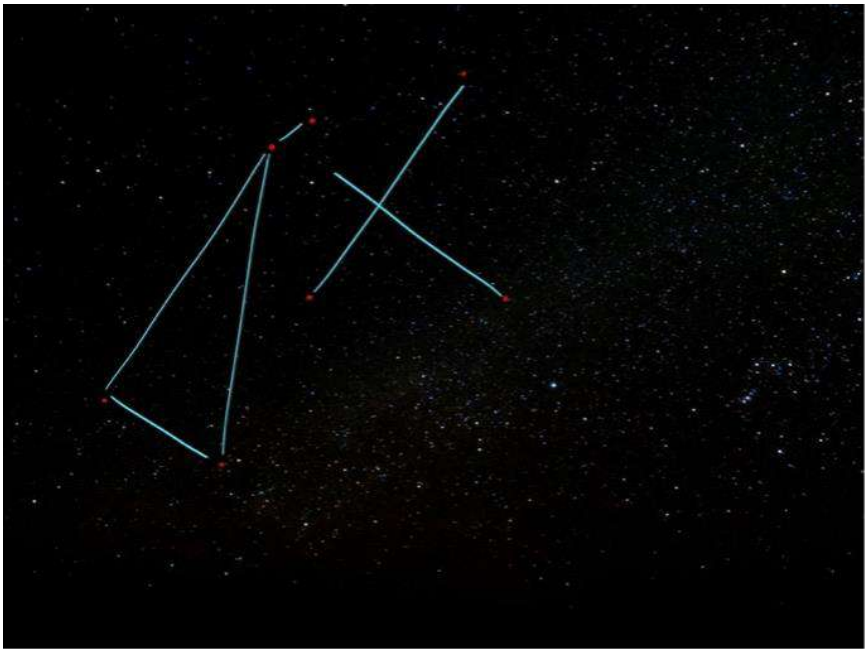


*Figura 23 Constelação Zeferina só linhas*

*Há muitas histórias*
*Sobre os meus avós*
*Que a história não faz*
*Questão de contar*
*Os meus avós foram fortes*
*Foram bravos*
*Foram bravos foram fortes*
*os meus avós...*

*Carlos de Assumpção – poema Meus avós*

Essa constelação une *narrativasestrelas* que, embora pareçam próximas na "esfera celeste", estão a distâncias físicas muito diferentes. São experiências que ocorreram em *espaçostempos* distintos, foram provocadas por acontecimentos diversos, bem como foram narradas por diferentes autoras.

O nome de Palimpsesto, alternativa para identificar a constelação, sintetiza no título o meu processo de rever minhas próprias experiências em reconhecer o apagamento de histórias e memórias de muitas mulheres, comunidades, culturas em nome de uma nova história – a dos vencedores. Vestígios que podem ser desvendados principalmente nas *narrativasestrelas Branquela*, *Zeferina*, *Asa Branca* e *Pretas*, em que é possível encontrar histórias paralelas à que aparece em primeiro plano. Para seguir esses vestígios foi preciso um olhar e uma percepção outra. Um olhar e escuta de *flâneuse* que captura os não ditos, os silenciamentos, o não visto por mim, inclusive, num primeiro momento.

A linha que as conecta – pelo chão que piso e com o olhar oblíquo que vejo – indica para mim que um papel da formadora de formadoras pode ser o de reconhecer a existência de histórias não contadas, e que no meu observar *flâneuse* "pela imensidão do céu" pude flagrar*.* O brilho intenso dos enunciados em *Pretas*: oportunidade estava ali e você é exceção*;* em *Zeferina*: ser importante para eles; história

dos vencidos*;* em *Branquela*: enfrentamentos, formadoras negras é exceção, escutar voz das minorias*;* em *Investigadoraflâneuse digital*: os não ditos, os silenciamentos poderão aparecer*;* em *Saia Justa*: ainda hoje, me pego pensando muito sobre esse encontro e nos meus des encontros*;* em *Asa Branca*: decisão mais mobilizada pela intuição e pelas sensibilidades, e por fim em *Presente de corpo e alma*: as pessoas da pessoa são diversas na pessoa (ditado povo Bambara) e conteúdos de formação profissional; capturaram minha atenção.

A constatação de formadoras de formadoras pretas e pardas[91] como exceção foi sendo construída por mim no decorrer dessa *investigaçãoformação*, e o que me parece tão óbvio neste momento, inicialmente não enxergava.

Rememorando minha experiência em diferentes programas de formação continuada, localizei poucas colegas formadoras pretas ou pardas nas diferentes instâncias de atuação; eram e continuam sendo exceção por onde circulei.

Por que poucas mulheres pretas ou pardas ocupam esses espaços? Onde elas estão? Não são formadoras porque não foram coordenadoras, como pensa Bibliana na narrativa *Pretas*? Seria porque poucas profissionais pretas ou pardas chegam a ser coordenadoras? As *narrativasestrelas* não trazem explicitamente essas respostas, mas geraram em mim perguntas e inquietações, o que me fez perseguir rastros e elaborar, talvez, ousadamente, algumas possíveis respostas.

Assim como Wania, autora da *narrativaestrela Saia Justa*, "ainda hoje, me pego pensando muito nos meus *des* encontros" em relação à questão étnico-racial nos espaços formativos, e nas inúmeras vezes que não dei atenção e nem cuidei dessa questão sensível, colocando pessoas em situações de saia justa, nesse caso, não por falar mal de um

[91] Ao longo do texto optei por utilizar os termos preta e parda para denominação étnica ou racial das pessoas conforme classificação usada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) desde 2020. Essa classificação inclui os termos: preta, parda, amarela, indígena ou branca.

programa ou formadora a uma colega como na *narrativaestrela* da formadora Wania, mas sim por não me atentar a detalhes, que à primeira vista podiam ser minúcias ou até imperceptíveis para mim, mas que diziam muito de mim e da multiplicidade de pessoas que trago junto comigo, para as profissionais que participavam dos encontros que eu mediava. Nesse momento pensei nas tantas vezes que, em meu cotidiano de formadora, legitimei o racismo em atos, palavras ou gestos e nem discerni isso (SCHUCMAN, 2012).

A formadora de formadoras, por mais que não deseje (digo por mim), ocupa um lugar visto hierarquicamente como superior pela sociedade, representa e apresenta a narrativa dominante na maioria dos locais por onde circula. Para muitas de nós, assumir esse papel de formadora significa uma ascensão profissional, pois apenas as profissionais com práticas reconhecidas por seus pares chegam a essa função, a esse lugar nos programas de formação continuada. Portanto, ser formadora de formadoras é sinal de privilégio, destaque, também se apresenta como um lugar a que se chega pela meritocracia (BEILLEROT, 1998; FERRY, 1990; IMBERNON, 2011).

Ainda no diálogo estabelecido entre a formadora Wania e eu na comunidade virtual de formadoras, recolho da sua narrativa (sua resposta comentário) um conselho: "acionar tudo o que sabemos para entender e desvelar o que é sombra e ainda não sabemos." Atualmente complemento este conselho, afirmando que é um saber que requer um jeito *flâneuse* de estar na relação com o outro, ou seja, de observar o que se passa de forma enviesada, menos armada ou menos indiferente ao outro, um exercício de encontrar nas sombras sabedoria, e com isso, se não poupar, ao menos diminuir esses tipos de enfrentamentos étnicos-raciais; conflitos entre negros e brancos, que acabam sendo soterrados nos espaços de formação, porque não são narrados, muito menos registrados (BENTO, 1995). Conflitos e enfrentamentos que estão ocultados nos muitos

atos de resistência daqueles que participam dos programas de formação continuada, por não se sentirem compreendidos reconhecidos nem por quem pensa, nem por quem desenvolve a formação, na grande maioria das vezes.

Um encoberto céu se apresentou para o meu observar: brechas entre as espessas nuvens precisei encontrar, para que a negritude do firmamento voltasse a me guiar!

A ausência ou o número pequeno de formadoras de formadoras pretas e pardas é algo que merece uma atenção especial, certamente há muito o que ser explorado, estudado, esmiuçado, o que deixo como possibilidade para novas investigações. No entanto, não posso me furtar a dizer o que tenho pensado sobre essa questão provocada pela leitura/contemplação dessa constelação e que muito me perturbou.

A minha percepção da ausência de formadoras pretas e pardas em alguns contextos foi sendo construída a partir da experiência vivida e relatada na *narrativaestrela Branquela* e da qual recupero um trecho: "…Esse despertar me deslocou, começou a me fazer olhar que de fato nos grupos de formadoras onde circulo, as formadoras negras são exceção. Ao acordar do sonho, me dei conta de que nos apoiamos em referenciais europeus, estadunidenses, latino-americanos, brasileiros, geralmente brancos e brancas, mas raramente, para não dizer jamais, em pensadores do continente africano".

Antes disso, mesmo atuando em programas em que as profissionais pretas e pardas eram minorias ou exceção, não as notava, era como se fosse algo natural, normal, essa ausência, mesmo vivendo num país em que, segundo dados do IBGE[92] – 2022, temos uma população que se autodeclara como: brancos - 45,3%; pardos - 46,8%; pretos - 10,6% e indígenas - 0,83%. Interessante recuperar o quanto ganhou sentidos outros para mim, nesse processo de investigar e formar-se, a ideia,

[92] Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens Acesso:13/10/2023

apresentada por Walter Benjamin no ensaio *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica* (1987a), de que percepção e conhecimento são construções sociais e históricas. Segundo o autor: "No interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência (BENJAMIN, 1987a, p. 169)".

Nesse momento a transformação de minha percepção e conhecimento, que para mim foram grandes descobertas e que talvez para outros seja tão óbvio, é reveladora do meu lugar de fala: o de mulher branca. Despertar para essa questão fez toda a diferença, pois pude compreender o que marca a minha branquitude (KOYAMA, 2015; SCHUCMAN, 2012), e com isso estranhar, enxergar, reparar o que antes era invisível e tido por mim como natural. Percepção aguçada pelo meu rememorar do comentário da professora preta durante o encontro em Salvador, que me confronta e diz "o que essa branquela vem fazer aqui" e das palavras de Iluminada na roda de conversa de formadoras em São Paulo, ao afirmar que: "nós formadoras falamos do lugar de quem está instalada numa cultura branca com uma visão eurocêntrica de mundo", narrada em *Branquela*. Percepção alargada por Bibliana na narrativa *Pretas*, que diz saber ser ela exceção, mas que não se achava alvo de preconceito ou racismo; ou ainda percepção ampliada por conta da recusa de uma maioria de professores e coordenadores em estudar um autor de literatura infantil, talvez por não ser representativo daquele grupo, com o que na época me espantei e achei, sim, ignorância das profissionais, experiência narrada em *Zeferina*. Recusa que me fez ir ao encontro da história da líder do Quilombo do Urubu, que eu desconhecia.

O meu estranhamento foi ganhando novas proporções diante do constatado, pois ficava a refletir: bem, se a formadora de formadoras é a boa professora, boa coordenadora, geralmente indicada por pares na escola, que as reconhecem como boas profissionais e com práticas exitosas, como indicam os estudos que fiz e

apresentei no Movimento 1, dialogando com Frauendorf (2016); Samia (2016); Vaillant (2003), entre outros, por que apenas poucas profissionais pretas ou pardas ocupam o cargo de formadora?

Problema que se sabe, mas nunca é demais explicitar, relaciona-se de forma geral a poucas oportunidades de mulheres pretas e pardas assumirem cargos de comando ou chefia nas instituições devido em grande parte à resistência em reverter a lógica dominante de que brancos ocupam lugar de comando, porque sempre foi assim em nosso país, desde o tempo de colônia. No entanto, nesse caso a questão racial, no meu entender, salta aos olhos, porque a educação é um mercado de trabalho majoritariamente feminino, o que exclui a justificativa de que isso afeta as mulheres de modo geral. Lembro-me de um grupo de formadoras em que, de 23 profissionais, apenas 3 eram pretas. Retomo meu inventário, percorro a "Galeria Imagens" e entro pela "Rua Situações práticas de formação e autoformação"; flano pelas fotos produzidas em diferentes lugares, épocas dos tantos encontros presenciais que realizei com professoras, coordenadoras, equipes técnicas, gestoras, e flagro a ausência: onde estão as profissionais pretas e pardas?

Vejamos o que a pesquisadora Maria Alice Bento escreve sobre essa questão e que me ajudou a encontrar elementos para alimentar essa reflexão:

> A discriminação contra negras em cargo de chefia sustenta-se na resistência do branco em aceitar alguém socialmente considerada subordinada ocupando o comando de outros brancos. A hierarquia social baseada na raça e igualmente no gênero estabelece que a uma posição inferior na relação ampla entre brancos/negros homem/mulher deve corresponder uma posição inferior no trabalho onde o lugar de um jamais seja ocupado pelo outro...
>
> (BENTO, 1995, p. 484)

Ainda nessa linha de pensamento sobre a via de acesso mais comum ao cargo de formadora de formadoras aqui no Brasil e excluindo o aspecto do gênero, volto a encarar um céu encoberto, porque me pego pensando que talvez uma possível causa seria o fato de haver menos professoras pretas e pardas nas escolas de educação básica. O instinto da investigadora me leva a vasculhar a internet e encontrar no *site* do INEP (2018, p. 24) o Relatório de Pesquisa que apresenta o *Perfil do Professor da Educação Básica de 2018*[93], que explicita, de acordo com os dados do Censo Educacional 2017, que a grande maioria de educadores da educação básica é feminina e branca, seguida por mulheres que se autodeclaram pardas e, em menor número, as que se autodeclaram negras, indígenas e amarelas. Embora em menor número, isso não justifica, no meu entender, a ausência ou mesmo a exceção dessas profissionais nos cargos de chefia e/ou como formadoras. E sigo me inquietando: Seriam suas práticas de professoras e coordenadoras invisibilizadas? A formadora – que percorre por tantos lugares, relaciona-se com tantas profissionais, e traz colada a sua narrativa a imagem da profissional socialmente construída, que representa e apresenta o discurso dominante, o "argumento de autoridade" – poderia se aproveitar desse "diferencial" para amplificar o reconhecimento de profissionais? Teria eu aqui encontrado uma tática (CERTEAU, 2008) para subverter a lógica do discurso dominante e utilizá-lo a favor desses grupos minorizados[94]? Talvez!

Muito embora saiba que tenho limitações na minha atuação, sei também que há brechas, e com isso posso encontrar possibilidades de transformar o meu entorno, seja indicando professoras e coordenadoras pretas ou

[93]Disponível: http://relatos.inep.gov.br/ Acesso em: 30 abr. 2020

[94] "Minorizado" pode ser compreendido como um grupo que, independentemente de quantidade, tem pouca representação social e econômica, como negros, pardos e indígenas. Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br/livro/

pardas para atuarem como formadoras de formadoras em programas de formação continuada; seja levando narrativas afirmativas, e não somente marcadas de dor e exclusão de maiorias minorizadas; seja me abrindo a um conhecimento que traga, como em *Zeferina e Asa Branca*, o que foi apagado, raspado por um historicismo linear e dominante; seja compartilhando literatura produzida não só por autores e autoras brancas, mas também por preciosidades negras de nossa literatura, como Carlos de Assumpção, o poeta invisível, que trago como epígrafe para compor essa constelação; seja ofertando referenciais de estudiosos(as), cuidando tanto da qualidade como também da diversidade racial, de gênero e de visão de mundo; seja reconhecendo que fui racista em atos, palavras e omissões nos tantos espaços de formação pelos quais circulei. Atos como esses constituem o que recentemente descobri ser letramento racial; ações, muitas das quais já realizava e realizo na minha prática formativa mesmo sem ter tanta dimensão da potência que possuem. O conceito letramento racial tem implícita uma dimensão política, uma vez que a escolha do que ensinar, incluir nos currículos e livros didáticos não é neutra. Ao se proporem práticas de ensino que apresentem outras abordagens, que construam "novas formas de olhar, de entender e de significar nossa história e nossas identidades (ALMEIDA, 2017)", quiçá caminharemos para desconstruir formas de pensar e agir que foram naturalizadas durante séculos e contribuir para a formação de profissionais e de estudantes.

Na minha visão da formadora de formadoras reconstruída a partir das ruínas e dos cacos de lembranças de experiências vividas, das leituras específicas da temática (BEILLEROT, 1998; ESTEPA; GALLEGO-DOMINGUEZ, 2018; FERREIRA, 2018; FERRY, 1990; FRAUENDORF, 2016; GONZÁLEZ-VALLEJOS, 2018; IMBERNON, 2011; MELLO, 2019; SAMIA, 2016; VAILLANT, 2003), entrelaçada às leituras benjaminianas (BENJAMIN, 1987a, 2013, 2018) e algumas de suas interlocutoras (GAGNEBIN, 2013, 2017, 2020; GALZERANI, 2002, 2009,

2013; KOYAMA, 2013; MATOS, 1990), começo a vislumbrar que um outro papel de quem assume essa posição de levar e trazer conhecimento de/para diferentes regiões e espaços – a profissional da formação continuada que atua no terceiro setor – ganha um sentido outro quando se abre a acolher, ouvir e amplificar a voz de tantas mulheres e homens que foram raspadas da história e que não aprendemos na escola; quando se permite alargar sua percepção e enxergar mensagens codificadas, reconhecer os ensinamentos nas canções e na estrutura de ritos variados de nossa cultura, seguir rastros de presença e resistência de uma ancestralidade que a constitui, que está lá como as estrelas no céu durante o dia, mas que "o excesso de luz" a impede de ver.

Correndo sempre contra o relógio e calendários, em busca de cumprir o antecipado na pauta e predefinido no contrato dos programas de formação, ficamos (eu e tantas formadoras de formadoras) reféns de um tempo homogêneo e vazio, caracterizado por um acúmulo de tarefas, que pouco contribuem para os sujeitos repensarem de fato suas práticas, sejam escolares, sejam formativas – um tempo esvaziado de sentidos. A lógica temporal à mercê do mercado formativo se reduz muitas vezes ao preenchimento de planilhas do tipo Excell, relatórios de dados, em que se busca matematizar as ações e os resultados; é a formação obediente às regras de mercado, como escreve Beillerot (1998, p. 35). Nessa ânsia de "evidenciar resultados" para medir a qualidade do programa e seu impacto de forma o mais abrangente possível, o "agora" benjaminano (*Jetztzeit*) (MATOS, 1990) parece ter pouco valor.

O conjunto de experiências vividas e narradas em *Asa Branca, Zeferina, Pretas, Presente de corpo e alma, Investigadora flâneuse digital*, *Saia Justa, Branquela*, me mostrou o quanto o "Tempo-de-Agora" (BENJAMIN, 1987a), regido por Kairós, traz a possibilidade de se aproveitar a janela de oportunidade que se abre no espaço formativo, porque é um tempo que nasce da escuta à voz de grupos resistentes e refratários à cultura dominante,

para acolher o que realmente importa para este grupo e contribuir para seu fortalecimento como cidadão. Vou descobrindo, nesse constelar, com ajuda da estudiosa benjaminiana Olgária Chain Feres Matos (1990, p. 1), que "perceber o que acontece no instante é mais importante que saber antecipar o futuro", não que com isso esteja defendendo ir para os encontros sem um planejamento prévio, o que é impensável para uma formadora de formadoras (ao menos para mim é), mas que tenhamos (eu e tantas formadoras) tranquilidade para tomar decisões mobilizadas pela percepção e pelas sensibilidades, e não apenas pela lógica em resposta às demandas do mercado.

Quando passo a enxergar minha branquitude, revejo meus discursos, gestos, carregados de uma herança racista, impregnada da ideia de que há uma raça superior porque mais bem estruturada, organizada, idealizada, sensível, inteligente; mais avançada em relação a uma raça vista como inferior, primitiva, irracional, selvagem, mística (KILOMBA, 2020; MBEMBE, 2014).Este conhecer-me e perceber-me como pessoa e profissional possibilita um deslocar de minhas sensibilidades e contribui para desenvolver uma atenção quase distraída, diria Gagnebin (2017), ou seja, perceber coisas que eu não percebia, porque estava atenta a outras configurações da realidade, assim como a *flâneuse*. Reconfiguro a imagem da formadora de formadoras como aquela que pode ir além dos conteúdos didáticos e de formação profissional; uma profissional da formação continuada que valora as relações mais profundas e vai ao encontro da multiplicidade de pessoas que vivem na pessoa, como nos ensina o ditado do povo Bambara, a estar presente de corpo e alma nas formações e nas relações (PLACCO; SOUZA, 2018; PRADO *et al.*, 2019).

No entanto, faço um sinal de alerta: para isso acontecer é preciso garantir uma condição cada vez mais exígua nos programas de formação continuada e que parece incoerente com o que escrevi anteriormente, mas dependemos de um tempo cronológico mais alargado.

Programas que costumavam durar dois a três anos, são raros atualmente, porque se buscam ações a curto prazo – de três meses, no máximo um ano – e em grandes escalas, o que atende prontamente a lógica de mercado, mas não a lógica da produção de conhecimentos sensíveis e experienciáveis.

Exercendo o papel de formadora de formadoras, acompanhei e experimentei essa mudança na duração dos programas de formação, que eram inicialmente planejados considerando a ideia de longo prazo. Na mônada *Conversa depois do almoço* (p. 78), Telma também observa essa mudança e implicação nas propostas de formação continuada, ao dizer que inicialmente duravam de dois a três anos com possibilidade de extensão. Um dos programas mais recentes que seguiu a lógica de longo prazo foi o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, ofertado pelo Ministério da Educação de 2013 a 2018[95]. No entanto, no decorrer das ações foram várias as dificuldades em manter os compromissos firmados na parceria entre a Secretaria de Educação, a Universidade e o Ministério da Educação, o que acabou por provocar, em muitos territórios, interrupções, retomadas, descontinuidade do programa. Dificuldades que contribuíram para acirrar resistências e descompromisso com a formação e impactaram, consequentemente, nos resultados: não foram os esperados, de acordo com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2013 e 2014[96]. Ou seja, a questão não se resume a apenas estender o prazo do programa, pois é preciso que sejam garantidas as condições mínimas necessárias para o desenvolvimento e a participação de todos os envolvidos (MELLO, 2019; XAVIER; BARTOLHO, 2019).

[95] Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/ programa s/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-program as/item/6433-pacto-nacional-pela-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-da-idade-certa-%E2%80%93-pnaic

[96] Disponível em: http://www.plataformadoletramen to.org.br/em-revista-reportagem-detalhe/972/pnaic-chega-a-reta-final-acenando-resultados-e-desafios.html?pagina=3

As grandes empresas, fundações, parceiras financiadoras de programas de formação continuada desenvolvido por agências com fins lucrativos ou não, talvez armadas para essas dificuldades do longo prazo e acompanhando a tendência da modernidade, incorporaram em seus princípios a lógica de curto prazo, o que também "acarreta muitas consequências no desenvolvimento da formação (BEILLEROT, 1998)" e cria, sem dúvida alguma, uma dificuldade para nós, formadoras, nos abrirmos ao "tempo de agora" benjaminiano. Na Constelação *Experta* e *Fortuna* aprofundo a discussão sobre o contexto de trabalho da formadora de formadoras e os impactos da lógica do curto prazo no desenvolvimento de processos formativos.

Sennett (2008, p. 10) sinaliza, em seu livro *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, que uma economia focada em ações a curto prazo impacta na formação do caráter do sujeito e profissional, compreendendo caráter como traços pessoais a que damos valor em nós mesmos e pelos quais desejamos ser reconhecidos na relação com o outro.

A mudança não se refere apenas a uma disputa política de tempos, mas implica num enfraquecimento das relações sociais que, ao contrário, podem ser profundas quando se tem tempo para se abrir ao imprevisível, como compreendo nas palavras de Sennett (2008, p. 24):

> "Não há longo prazo", é um princípio que corrói a confiança, a lealdade e o compromisso mútuo [...] as experiências mais profundas de confiança são mais informais, como quando as pessoas aprendem em que podem confiar ou com quem podem contar ao receberem uma tarefa difícil ou impossível. Esses laços sociais levam tempo para surgir, enraizando-se devagar nas fendas e brechas das instituições.

No curto prazo o cultivo dos "laços sociais", mencionado por Sennett (2008), o que no meu entender é essencial na formação continuada, se constitui de modo frágil, e isso dificulta que as diferentes profissionais da educação envolvidas em ações formativas sejam mediadoras ou participantes, experienciem um processo de desenvolvimento pessoal e profissional sobre si mesmas (NOVOA, 2002); dificulta, ou melhor, quase impede de reparar coisas pouco percebidas por aqueles que experienciam os processos formativos (PLACCO; SOUZA, 2018); inviabiliza nossa capacidade de estarmos vigilantes nas relações cotidianas e com isso ter relações sociais e profissionais equipolentes com pessoas pretas, indígenas (SCHUCMAN, 2012). Como pode a formadora de formadoras experimentar aprendizagens, atuar num presente que é repleto de passado, se o que acaba por prevalecer muitas vezes nesses espaços formativos são os conteúdos da formação profissional como técnica a ser adquirida, para então ser aplicada? Como pode a formadora de formadoras, num curto espaço de tempo, transformar e se transformar, preservando a sua identidade individual e a do coletivo, assim como reconhecendo a identidade individual e do coletivo daqueles que participam das ações formativas?

Perguntas, reflexões que me fizeram pensar o quanto perceber-se parte da história é, em si, um ato revolucionário, na medida em que favorece a disrupção do tempo e o reassumir da ação. Ao ouvir e possibilitar que outras histórias circulem nos espaços formativos, eu, professora-formadora-investigadora-narradora-colecionadora-*flâneuse*, reconheço e valido essa atitude como potente para uma "percepção de se estar em um agora cheio de passado" (BICHARA, 2017, p.182-183).

# Constelação Tucunaré

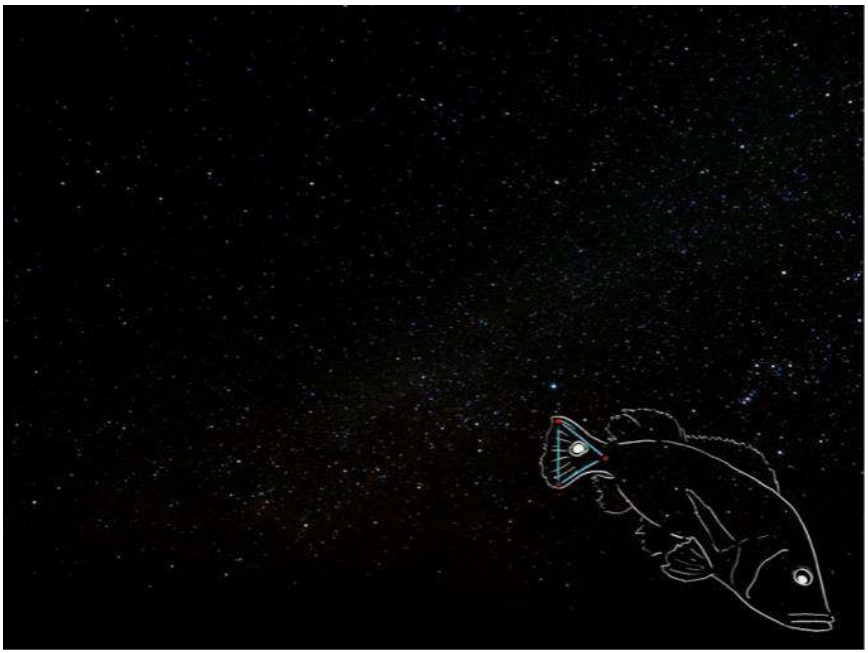


*Figura 24 Constelação Tucunaré*

A constelação chamada Tucunaré é constituída pelas seguintes *narrativasestrelas*: *Ledo engano; Sem título I; Sem título II*. Essa constelação não é tão fácil de ser vista, porque é composta por estrelas com brilho menos intenso, que, juntas, lembram a cauda do peixe tucunaré e, por isso, muitas vezes confunde a observadora/o observador que a imagina visível quando não está, assim como acontece com os predadores naturais do peixe, que se enganam com a pinta em formato de olho em sua cauda. A observadora mais sensível e/ou talvez menos idealizada diverte-se ao perceber seu engano. Sua *narrativaestrela* de brilho mais intenso *Ledo engano*, foi nomeada baseada numa expressão geralmente utilizada quando se comete um engano, erro sem intenção de fazê-lo. Ledo significa risonho, ou alegre em latim, por isso a expressão pode significar "engano alegre"[97].

[97] Disponível em: https://www.significados.com.br/ledo-engano/

**Preciosidades**

Tucunaré – do Tupi “tucun” (árvore) e “aré” (amigo), ou seja, “amigo da árvore”
Fonte: Dicionário de Palavras Brasileiras de Origem Indígena.[98]

“A origem do tucunaré pode ser explicada pelos indígenas que contavam que, em certa tribo indígena no Amazonas, vivia um homem muito estranho, ele morava em toco de árvore que tinha buraco tipo caverna e esse toco já era um tanto apodrecido, ele pintava seu corpo nas cores: esverdeado, preta, azul, amarelo, etc. Esse homem gostava de pescar, e quando ia pescar mergulhava para apanhar o peixe lá no fundo do rio, e geralmente só pescava na reponta da maré, ou seja, logo que a água começa a encher, e seu peixe preferido era a piranha. Com o tempo esse homem desapareceu misteriosamente. E daí surgiu um peixe todo colorido, que o chamaram de “Tucunaré”, em lembrança àquele indígena que morava em toco de árvore e pescava na reponta da maré.
Dizem os pescadores da região, que o tucunaré desova num toco de árvore apodrecido, que está no fundo do rio, e ataca suas presas na reponta da maré e é o único predador de piranhas.”
Tucunaré – “Peixe que tem uma pinta característica no rabo muito parecida com o seu próprio olho. O que poderia ser somente um sinal de beleza do peixe serve também para enganar seus predadores.[99]
Quando os caçadores chegam perto, o tucunaré bate o rabo a fim de confundi-los.”[100]

[98] Disponível em: https://www.dicionariotupiguarani.com.br/
[99] Disponível em: https://noamazonaseassim.com/a-lenda-do-tucunare/
[100] Disponível em: https://www.facebook.com/RemansoDoBosque/fotos/o-tucunar%C3%A9-tem-uma-pinta-caracter%C3%ADstica-no-rabo-muito-parecida-com-o-seu-pr%C3%B3prio/648327098535146/ Acesso em: 17 jan. 2023

[8] Ledo engano!

Era uma visita de acompanhamento como tantas outras que costumava fazer à escola. Esta escola havia sido indicada por não ter atingido os resultados esperados na avaliação externa na época. Achava que a minha ida à instituição não causaria tantos constrangimentos, principalmente porque minha intenção era o diálogo, ajudar a compreender o motivo do ocorrido, pensar coletivamente em possibilidades de trabalho, validar percursos. O acompanhamento já tinha sido previamente agendado; a intenção do acompanhamento, partilhada com os gestores; os professores, informados. Tudo como deve ser!
Chegamos à escola: a equipe técnica, a supervisora responsável e eu. Logo que entramos encontramos muitas crianças fora da sala de aula. Ao nos verem, rapidamente, perguntaram: "são professoras? Vieram para dar aula para gente?". Estranhei e me perguntei: onde estariam as professoras dessas crianças?
Na sala onde nos reunimos com a equipe gestora da instituição havia um visível constrangimento. Quando questionados sobre o motivo da ausência de tantos professores, apenas nos responderam que estavam de licença médica.
Quatro professores não estavam presentes naquele dia. Todos de licença médica. Tensão no ar!
Aos poucos fui assumindo a conversa com a coordenadora, que já conhecia, pois fazia parte dos grupos de formação há bastante tempo. Fui envolvendo a equipe técnica, e assim fomos conhecendo seu trabalho, vendo sua forma de fazer os registros, os trabalhos encaminhados. Conversamos sobre muitas coisas, ela trouxe dúvidas e pediu ajuda para reorganizar o trabalho, e fui oferecendo dicas para transpor as barreiras que identificávamos. Aos poucos a coordenadora contou que a toda a equipe estava

muito abatida por causa dos resultados. A diretora acompanhava. O clima de tensão foi se dissipando.
No final da reunião, visivelmente mais à vontade, a diretora comentou que havia estranhado meu comportamento: observou que, diferentemente do que pensava, eu não estava lá para apontar erros, desacertos, indicar culpados. Entendeu que estava lá para escutar, ajudar a pensar em caminhos possíveis, validar ações. Esse comentário deixava algo no ar!
Já estávamos quase de saída quando ouvi uma fala que me surpreendeu: “sabe a real razão dos professores não estarem aqui hoje? Estavam com medo da visita. Temiam que você fosse culpá-los pelo resultado da escola!

(Renata, 2014)

[39] Sem Título I
Ifemelu

“Esse negócio de ser formador é um ledo engano.” Ser formador vai nos ajudando a crescer como pessoa. Você vai ver de outra forma. Cheguei na cidade e a formação não era na secretaria e sim na universidade. Estava acostumada a atuar em redes pequenas. Não sabia que era uma cidade grande. Me assustei ao ver que tinha semáforo na rua. Melissa, autora da narrativa **Escola sem livros**, escreve: pesquisar a prática e se formar nela. Lembro que, ao chegar na formação nessa cidade grande, um professor me procurou e disse: O que essa instituição tem que as outras não têm? Por que tem que vir alguém de fora? Aqui não tem professor, nem universidade? Eu, só olhava! O que responder numa situação dessas? Não há livro que nos ensine isso. Nessa hora o que conta é o conhecimento de dentro e respondendo com coração. Eu me lembro que após alguns encontros esse mesmo professor se aproximou um dia e queixou-se que queria ter

estado na sala que eu estava. Entendi que da forma dele – reclamando – estava me dizendo que algo na minha formação era bom. Dizia de um jeito torto...
Ser formador é ir lá no fundo no coração buscar caminhos para seguir.

(Salvador - maio 2019)

[42] Sem Título II
Akin

Pensar esse nosso lugar de formador. Eu vivi algo parecido com esta experiência. A narrativa **Ledo Engano** me levou a 2005. Vi Li e Fa caídas no meio da tarde! As professoras não tiraram licença como na narrativa lida, mas simularam um tombo de moto. Ficaram sujas de areia e por isso informaram que não poderiam participar do encontro. Tinham receio dos meus acompanhamentos. A ideia que tinham era: “ele vem para fiscalizar, para dizer o que está certo e errado.” Mas... isso deu lugar a parceria ...fomos construindo uma relação e um vínculo, tanto que elas me contaram essa simulação toda depois. Rimos muito da história.

(Salvador - maio 2019)

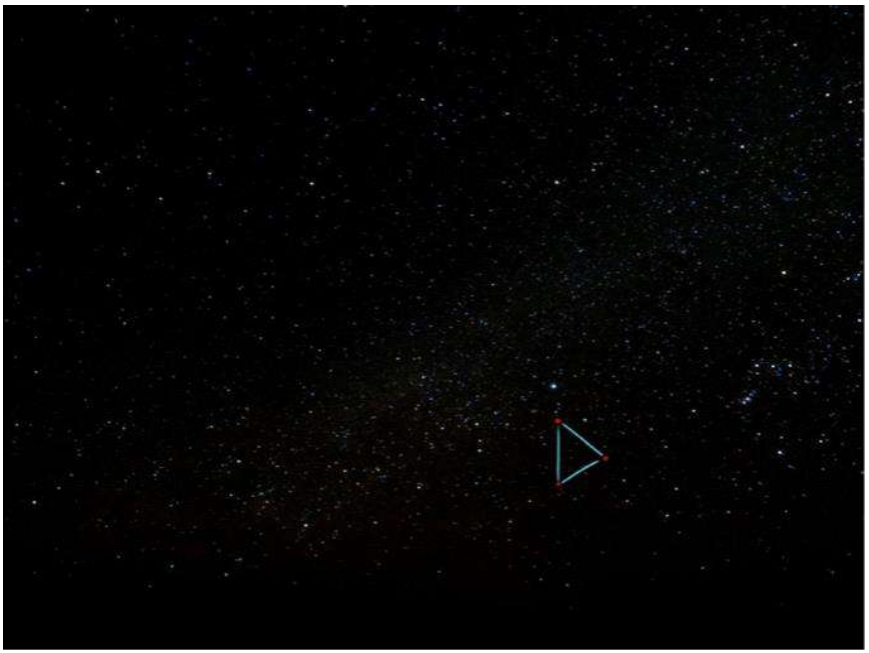


*Figura 25 Constelação Tucunaré so linhas*

O ponto de contato entre as três *narrativasestrelas* gira em torno da ideia do engano não apenas como erro de percepção, como temos sido ensinados desde o século XVIII, mas também como algo que pode ser divertido ou carregar uma certa dose de ironia referente a um fato ou acontecimento, especificamente nos contextos de formação. São diferentes sentidos atribuídos por diferentes leitoras e um leitor a uma mesma expressão – ledo engano –, revelados nas três *narrativasestrelas* aqui apresentadas.

> [...] Construir sentidos e não um sentido implica que a leitura seja plural. Perdendo a sua ambiguidade, ou melhor, suas possibilidades de diferentes interpretações, o texto perde seu interesse literário. Ele se torna simples pretexto e não deixa mais espaço ao leitor [...] (LEBRUN, 2013, p. 140).

Ifemelu e Akin são autores das narrativas orais sobre as experiências vividas por uma formadora e um formador, respectivamente, disparadas pela minha leitura em voz alta de "Ledo engano", na roda de conversa de formadoras em Salvador. Ifemelu e Akin tiveram frações de lembranças evocadas, talvez, pelo tom de minha voz, pela entonação, pelas pausas propositais, ou ainda pelo conteúdo temático da minha narrativa. Esse encontro fez emergirem na superfície, de forma involuntária, algumas experiências recobertas de sentimentos (BENJAMIN, 1987a). A partir da narrativa oral da formadora e do formador, recapturada por minhas esparsas anotações desta Roda de Conversa (narrada em *Controle* p.140), elaborei os dois registros escritos, que passaram a fazer parte da minha coleção. Já *Ledo engano* foi escrita por mim no contexto da dissertação de mestrado, no ano de 2014, e trazida para esta nova esfera – investigação do doutorado –, a fim de não só compor a minha coleção, como também fazê-la circular na Comunidade virtual de práticas de formadora de formadoras e nas Rodas de Conversa. Embora possam confundir a leitora, assim como a pinta em formato de olho na cauda do tucunaré, e

parecer que são todas de um mesmo período, na realidade são experiências que aconteceram em *espaçostempos* distintos.

"Ledo engano" configura-se na estrela maior porque foi uma das narrativas de minha coleção que escolhi para compor os dispositivos metodológicos desta *investigaçãoformação* para produção de conhecimentos e documentos – Comunidade virtual de práticas e Roda de Conversa – (detalhado no Movimento 2), a fim de disparar a conversa e o desejo de narrar das formadoras nesses dois ambientes, um virtual e um presencial.

Ao flanar pela sala da casa do meu irmão admirando a *parede* coberta por mônadas e narrativas, observei uma linha imaginária entre as três *narrativasestrelas* que compõem essa constelação, porque de algum modo zombam da imagem narcísica da formadora de formadoras e do que ela imagina de si, dos outros e de seu papel, e que por vezes eu mesma alimentei em meu imaginário. A ironia da situação está na leitura da "delicadeza dos dizeres", ou entrelinhas, e que provocaram o meu deslocar sensível como formadora e investigadora.

Um primeiro ponto de luz para o qual chamo sua atenção, cara leitora e leitor, e que me causa estranheza em "Ledo engano", é o fato de a visita de acompanhamento, por uma formadora de formadoras, a uma escola – que idealmente trabalha a favor de melhorar a qualidade do ensino, da educação e entende a importância do professor/professora em sala de aula para contribuir com o desenvolvimento dos e das estudantes (imagem que eu construí sobre mim e sobre o que os outros pensam de mim e de minha atividade) – provocar uma situação reversa ao esperado. A visita de acompanhamento, que supostamente deveria ser vista como um momento formativo, uma oportunidade de aprendizagem para todos os envolvidos, gerou desconfiança e medo em algumas professoras e fez com que elas não fossem trabalhar, deixando um grupo de estudantes sem aula. Uma ironia, eu considero, uma vez que um dos fatores que mais contribuem para o atraso no

processo de aprendizagem é a ausência do professor em sala de aula, seja por motivo de saúde, seja por condições de trabalho inadequadas (AZEVEDO *et al*., 2021).

As ausências dos professores e das professoras são ocasionadas em grande parte por questões de saúde, como problemas de voz ou de coluna, estresse, depressão, sinusite em função do uso de giz, revelando muito da precariedade da carreira docente, pois muitas dessas doenças são geradas por um *espaçotempo* adoecedor, seja pela falta de condições de trabalho favoráveis a essa profissional que, para compor sua renda, recorre, por exemplo, a dupla/tripla jornada de trabalho, seja pela desvalorização da carreira, o que acaba por desmotivar, desinteressar esse professor e essa professora (AZEVEDO *et al.*,2021; SANTANA; NEVES, 2017). Desse modo, não faria o menor sentido, numa ideia de acompanhamento formativo, a ausência do docente gerada por estresse ou pressão ser disparada por uma visita de formação, não é mesmo?

O sentimento de incredulidade que me lembro ter sentido na época relampejou novamente ao me reencontrar com essa narrativa, porque jamais a minha intenção foi a de criar mais um problema para a escola que já vivia imersa em tantos. Desapontamento que durante anos achei que poderia ter sido evitado se eu, a formadora, tivesse antecipado esse tipo de reação, ou mesmo considerado as narrativas prévias que circulam nos espaços escolares em relação a visitas de acompanhamento (PRADO *et al.*, 2018). Ao recordar esse desengano, trago junto a dor, a tristeza que me acompanharam ao deixar a escola, pois um grupo de crianças não tinham tido aula por minha culpa, era o que me consumia. Não deixa de ser uma experiência amarga, que nas palavras de Matos (1990, p. 12) "contaminam esperanças". Porém, nesse distanciar da situação e colocando essa narrativa em diálogo com outras ao constelá-la, reconheço-me ingênua por achar que poderia ter antecipado o que aconteceu, por interpretar o acontecido como um erro de minha parte na imagem

idealizada da formadora de formadoras que tudo deve/pode controlar. Tomo como conselho as palavras de Ferry (1990, p. 69) e que compartilho com você, leitora e leitor, numa tradução livre do espanhol para o português feita por mim: "Não é possível antecipar os problemas específicos que se apresentam na prática docente. O importante é ser apto a enfrentá-los". Eu acrescentaria a esse pensamento: problemas específicos que se apresentam na prática docente e de formação. Conselho também que extraio do fragmento já compartilhado de Matos (1990, p. 1) em *Zeferina*, que "perceber o que acontece no instante é mais importante que saber antecipar o futuro". Dois conselhos que deixo a você, formadora de formadoras.

A ironia da situação também marca a experiência vivida por Ifemelu, que inicia sua narrativa colocando em seu centro a ideia que se revela no mínimo atrevida, ao dizer "Esse negócio de ser formadora é um ledo engano." Para Ifemelu, há um conjunto de sentidos escondidos nessa afirmação, principalmente relacionado à ideia de que como formadora não sabe de tudo, embora talvez tivesse essa expectativa, pelo que possivelmente tem como representação dessa profissional – a de que vem dizer o que deve ser feito, tem respostas para tudo, pois se questiona: "O que responder numa situação dessas?" (FERRY, 1990; FRAUENDORF; PRADO, 2017; IMBERNON, 2011).

Ao ser confrontada por um participante da formação, percebe que não há livro que ensine o que fazer em determinadas situações, e o saber que imagina ter relacionado a conteúdos da prática do professor e da formação não lhe parece suficiente para enfrentar a situação. Zomba de si e do fato, ao constatar que ser essa formadora idealizada é um ledo engano, e aprende e nos ensina que também nos contextos formativos há ações e respostas que provêm do coração, da intuição, da percepção, do bom senso, de como estar verdadeiramente na relação com o outro; um saber construído e não recebido, que nasce da experiência, mesmo aparentemente amarga, a que só podemos ter acesso

quando partilhamos nossas histórias. Em Beillerot (1998, p. 89) encontro um jeito outro de sintetizar o vivido por Ifemelu,

> [...] el saber es algo que el sujeto, el individuo adquiere, construye y elabora [...] el individuo que aprende es un individuo que trabalha. La persona que aprende no es un recipiente vacío en el que se vierte saber, sino que trabaja, transforma su saber anterior y elabora sus adquisiciones, que provienen de la historia de la experiência.

Já eu, professora-formadora-investigadora-narradora-colecionadora-*flâneuse*, ao ler a mesma narrativa, compreendo que a ironia da experiência foi se apresentando para mim, muito em função da imagem da formadora de formadoras que eu construí a partir de minha experiência pessoal e coletiva com outras formadoras. Geralmente a formadora de formadoras no contexto de programas de formação continuada no terceiro setor, em que venho atuando, transita da "cidade grande" para os demais municípios; há uma representação construída socialmente de que ela vem da sociedade "mais civilizada", "menos primitiva", por isso é portadora de um saber mais legitimado (MBEMBE, 2014, p. 81). Quando sou eu a estrangeira na relação, já ouvi várias vezes: "essa é a que vem de São Paulo". Vir de São Paulo pode carregar não ditos – impregnados de um discurso que se repete há anos – como: "vir da maior cidade do Brasil", "estado mais rico do país", "local que oferece maiores oportunidades profissionais, educacionais" por isso é um *expert* que tem um saber profissional reconhecido (BEILLEROT, 1998, p. 87). Tudo questionável e ilusório, eu diria, por que nós não somos sujeitos constituídos apenas por saberes profissionais e nem essas são as únicas características da cidade de São Paulo – ilusão e engano. De toda forma é uma ideia que circula nesses meios, e a pergunta do participante da formação a Ifemelu é um pouco representativa dessa imagem fantasiosa: "Por que tem que

vir alguém de fora? Aqui não tem professor, nem universidade?"

A ironia do engano a meu ver está no fato de Ifemelu – formadora de formadoras – vir de uma cidade menor, que talvez não tivesse semáforo na rua, por isso se assusta ao chegar na cidade que nomeia por grande – "não sabia que era uma cidade grande", ela diz. Também lhe causa estranhamento a formação ser realizada no espaço de uma universidade diferente do que estava acostumada, ofertando nesses enunciados para mim – leitora e investigadora-*flâneuse* – pistas de seus medos e inseguranças, que são sentimentos conhecidos por mim, pois já os senti ao chegar num local para mediar um processo de formação que não correspondia às minhas expectativas. Nesse rememorar de Ifemelu, de ser quem vem da cidade pequena e sem semáforo, escuto também sua risada durante a roda de conversa em Salvador enquanto contava sua experiência, porque dizia o quanto isso era algo que o participante que a desafiava em seu lugar de formadora sequer sonhava e que ela jamais revelaria. Sim, esse negócio de ser formadora de formadoras pode ser um ledo engano!

A terceira *narrativaestrela* originária de *Ledo engano* é de Akin. Akin é um dos poucos formadores de formadores com quem pude conversar, porque a tradição da docência de ser uma profissão majoritariamente feminina também se dá nesse segmento, ao menos nos anos iniciais e na educação infantil. A ilusão e a desilusão provocadas pela ação formativa de Akin é muito semelhante ao sentimento que vivi e narrei na estrela maior da constelação. Traz para sua narrativa *flashes* de uma experiência vivida, ao descobrir que a ausência de duas professoras em um encontro de acompanhamento que faria em uma escola não fora provocada por um tombo de moto, como ele foi levado a crer inicialmente, e sim pelo receio de sua presença e do que cobraria delas em seu encontro. A imagem da formadora de formadoras como aquela que cobra, que só vai à escola para fiscalizar ou dizer o que está errado e certo relampeja nessa narrativa (BEILLEROT,

1998; ESTEPA; GALLEGO-DOMÍNGUEZ, 2018; IMBERNON, 2011). Akin, assim como eu, incomoda-se com esse sentimento que provoca no outro, fruto de uma relação inicialmente conflituosa, que precisou de tempo para ir sendo reconstruída, para finalizar em um riso coletivo da ilusão de um acidente criado, como ele narrou.

As memórias das experiências que relampejaram nas três *narrativasestrelas* se revestem ora pelo tecido da alegria, do riso, ora pela tristeza, pela decepção, pelo desconforto, em intensidade distinta e vivida de diferentes modos pelos sujeitos envolvidos na situação. São retalhos de memórias carregadas de experiências que surgem das "possibilidades do fazer humano", um fazer que é também repleto "de perdas, das ausências, dos destroços, do lixo, das ruínas, dos conflitos, das resistências, das ambivalências, das disputas de forças" (FRANÇA, 2019, p. 5).

A ilusão parece compor muito de nossos cotidianos de formadora de formadoras, como revelado nessa constelação, por mais que isso possa não agradar num primeiro momento, porque ainda temos forte a ideia de que o engano está relacionado ao erro, à confusão, e que por isso deve ser corrigido, evitado. Uma imagem que deriva da filosofia cartesiana, de que eu e talvez muitos de nós nem nos damos conta. Durante muito tempo fomos ensinados, seguindo essa linha filosófica, que o sucesso de uma ação está ligado à exatidão, à capacidade de esquadrinhar o mundo evitando o erro, o espanto, a todo custo (MATOS, 1990).

No entanto sou convocada por Ifemelu e Akin a repensar esse aspecto e a considerar que posso me divertir com o engano, com a confusão seja de quem for, a rir de mim como formadora. Eles lidam com o inusitado de modo muito diferente de mim, que saio desencantada de minha visita de acompanhamento, enxergando apenas erro. Revendo o acontecido, dou risada ao pensar que sim, as crianças não tiveram aula naquele dia e talvez tenham ficado mais tempo no parque, livres para brincar e se relacionar; me alegro ao rememorar as últimas palavras da diretora, que confessa para mim o real motivo das

ausências das professoras, porque provavelmente se sente mais segura com a desconhecida; me divirto ao imaginar as professoras no dia seguinte, chegando à escola e descobrindo, aliviadas, que a visita não tinha sido assim tão ruim, e que havia, sim, esperança de continuar no trabalho que vinham realizando.

Sim, "o saber se atualiza em situações e práticas", como diz Beillerot (1998, p. 89) e sem dúvida alguma nem tudo que aprendemos vem dos livros ou da cidade grande, como me ensina Ifemelu.

# Constelação *Experta*

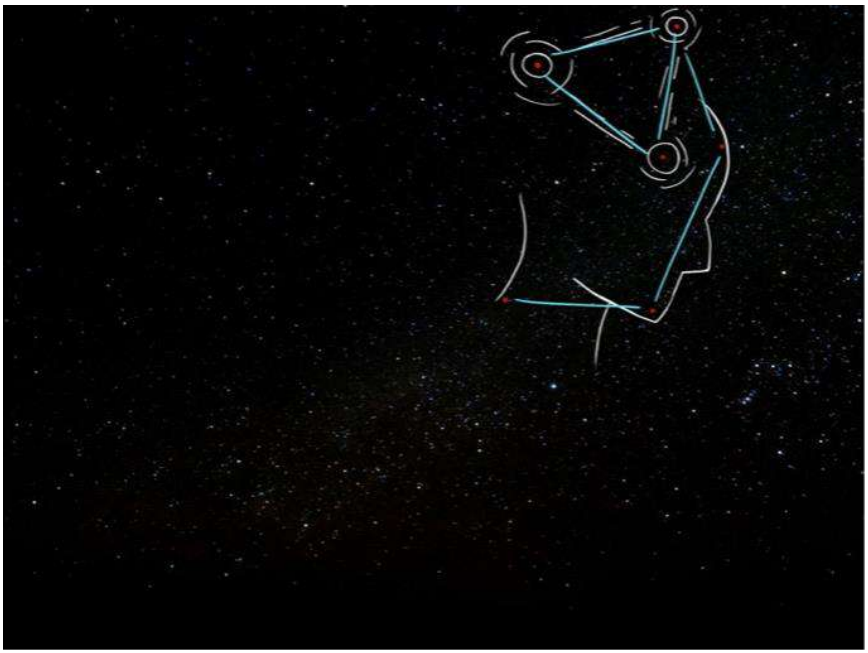


*Figura 26 Constelação Experta*

A Constelação *Experta* está localizada entre a constelação *Zeferina*, e a constelação *Tucunaré*. A *narrativaestrela* mais luminosa do aglomerado é: *Aplicar*, quando associada aos grãos de poeiras das *narrativasestrelas: Interrupções, Presente de corpo e alma, Leitura pela formadora, Caminhos e descobertas, Calma pedagógica*. De final de março – em alguns casos, final de abril (período de início de programas de formação propostos pelas fundações, instituições, sem considerar e atentar aos calendários das redes municipais de educação) – a meados de dezembro esta constelação é mais fácil de ser identificada, estando sujeita ao tempo da flexibilidade, que é o de um novo capitalismo (SENNETT, 2008, p. 69)[101].

[101] Segundo Sennett em *A Corrosão do caráter* (2008, p. 54), a repulsa à rotina burocrática e a busca pela flexibilidade no tempo, nas relações,

**Preciosidades**

*"Experta,* derivação feminina de *experto* que vem do latim *Expertus.* O mesmo que: experimentada, perita, sabedora".[102]

"Expertise é uma das poucas palavras francesas que circulam no mundo empresarial brasileiro. Significa conhecimento adquirido com base em uma prática constante".[103]

"A palavra expertise significa especialização ou grande experiência em alguma área. Referente a um conjunto de habilidades e conhecimentos que um indivíduo possui no seu segmento de atuação. Ou seja, expertise é o conhecimento que foi adquirido através de um estudo sobre determinado assunto e a extrema habilidade de executar o que foi aprendido. A expertise tem uma estreita relação com a competência e capacidade para realizar algo. No universo corporativo, esse conceito está relacionado ao Know-how. Uma pessoa que é especialista em alguma área do conhecimento é chamada de expert. Na maioria das vezes, os experts se destacam pela forma de executarem o seu trabalho, tamanha a sua competência e habilidade".[104]

---

nos espaços produziram novas estruturas de poder e controle, em vez de gerar maior liberdade aos trabalhadores. Defende ainda, que há um sistema de poder que se esconde nas modernas formas de flexibilidade sendo composto pela: reinvenção descontínua de instituições, especialização flexível de produção e a concentração de poder sem centralização.

[102] Disponível em: https://www.dicio.com.br/experta/ Acesso em: 11 jan. 2023.

[103] Disponível em: https://www1.redegestao.com.br Acesso em: 11 jan. 2023.

[104] Disponível em: https://www.ibnd.com.br/blog/expertise-o-que-e-e-saiba-se-voce-tem.html Acesso em: 11 jan. 2023.

*Narrativaestrela* mais luminosa

[2] Aplicar

Aplicar, reproduzir, verificar, controlar, corrigir, tecnologia, evidências explicitas, informações: Palavras que me remetem a uma racionalidade técnica, a uma forma de pensamento que flerta mais com uma ideia de conhecimento positivista (FERRY, 1990).

Desenvolver, realizar, encaminhar, acompanhar, artesanal, improvisar, experiências: Palavras que me remetem a uma racionalidade estética (GALZERANI, 2013;MATOS, 1990), a uma forma de pensamento que flerta menos com uma ideia de conhecimento positivista. Será?
Formação como reprodutibilidade técnica.
Em nome do progresso, da modernidade, o outro e sua singularidade vão ficando de lado, soterrados, tragados pela mercadoria.

(Renata abr.2019)

Fragmentos de pensamento ou grãos de poeira de *narrativasestrelas* que compõem a constelação (destacadas em negrito):

[70] Interrupções[105]

Paisagem 1
Na época o programa já estava em sua terceira edição e, até então, havia atendido mais de 100 municípios. O ano prometia, afinal de contas o

[105] A mônada Interrupções emerge de minha dissertação de mestrado (FRAUENDORF, 2016, p.79 a 81). O conteúdo permanece o mesmo, sendo alterada a forma: de texto de pesquisa para narrativa; ganha título também – passa a compor a coleção em 2022.

grupo se conhecia, eu tinha criado vínculos com as técnicas das secretarias municipais de educação, que realizavam as ações *in loco*, e nossa equipe, composta por seis formadoras, estava preparada para retomar os trabalhos. Mas numa certa manhã do mês de fevereiro recebi o telefonema da coordenadora do programa: informou que o **financiador principal tinha desistido de apoiar o nosso projeto**. A notícia me pegou totalmente de surpresa, até então nunca havia vivido essa experiência, e **não passava pela minha cabeça que uma parceria que dava a impressão de ser tão sólida se desmanchasse tão facilmente**. A notícia assustou a todos os envolvidos, nos tirou o chão e ficou evidenciada em meu inventário pela ausência de pautas, registros e devolutivas naquele ano... (FRAUENDORF, 2016, p. 79).

Paisagem 2

No mês de julho a organização do trabalho com PCNPs[106] foi alterada, e os núcleos foram desfeitos devido às determinações da secretaria estadual.

Assim, acordou-se que a ação da formadora seria especificamente nas diretorias e, preferencialmente, nas que já atendiam o grupo de professores-coordenadores. No meu caso, incluía a diretoria "A" pela facilidade de proximidade e para auxiliar a formadora responsável na época.

Infelizmente, o que foi planejado nesse encontro se perdeu porque a partir do mês de agosto houve nova reorganização e orientação, restando apenas para meu acompanhamento a diretoria "B". Sendo assim, o acompanhamento da diretoria "A" foi interrompido.

[106] Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico na Rede estadual de São Paulo.

(Registro de campo da formadora, julho/2014, publicado por FRAUENDORF, 2016, p. 80)

Paisagem 3

[...] O início da formação em 2015 não estava garantido, e agora se referia ao segundo grupo de trabalho, os professores-coordenadores. A orientação da secretaria na época era a de aguardar, esperar, não entrar em contato até terem uma posição sobre os rumos do programa. Essa mudança provocou muito desconforto em todas nós, formadoras, pois estávamos com este grupo de coordenadores há mais tempo, ou seja, toda uma história vinha sendo elaborada e experienciada a cada ano; por mais que tivéssemos momentos difíceis, já tínhamos um vínculo construído, ações de parceria, sonhos e desejos comuns para o ano que se iniciaria (FRAUENDORF, 2016, p. 81). Imagino que tenha gerado desconforto também no grupo de professoras coordenadoras. Claro que não em todas, talvez para algumas tenha sido alívio o sentimento gerado, porque sabiam que não gostavam da formação, de ter que ficar fora da escola... Em outras, decepção, porque depositavam alguma esperança na relação constituída não apenas entre as pessoas, mas entre pessoas e objeto de estudo.

(Renata 1.ª 2015; 2.ª 2016; 3.ª 2022; 4.ª 2023)

[12] Leitura pela formadora[107]

**Sempre li no início dos meus encontros de formação**. Às vezes um conto, ou crônica, um poema, um trecho de um diário, outras vezes de

[107] A mônada *Leitura pela formadora*, de minha autoria, foi escrita como um desabafo diante de pressões externas para se alterar a metodologia da formação, diante do encurtamento do tempo, e excluir essa ação. Foi postada na Comunidade Virtual de formadoras de formadoras e gerou comentários e respostas, nomeadas por "Narrativas outras" de formadoras que foram tocadas, deslocadas, tensionadas. Houve correspondência na experiência (GALZERANI, 2009).

uma biografia. Textos de diferentes autores, autoras, com a finalidade de provocar no ouvinte o encantamento, a "fome" de ler. **Em muitos momentos fui desencorajada** pelos que participavam da formação de realizar essa leitura, em alguns confesso que titubeei. **Certas vezes esse desencorajar vinha (e ainda vem) do parceiro financeiro do programa**, das próprias secretarias de educação. **Entendiam (e ainda entendem) que era perda de tempo, algo sem sentido, talvez, para alguns, um investimento malfeito**. Para outros, um tédio, como já ouvi. Mas jamais abri mão dessa ação herdada do PROFA[108], lá conhecida como leitura compartilhada. Para mim, leitura pela formadora. Nesses anos de prática como formadora de formadoras fui buscando caminhos, fazendo escolhas cada vez mais ajustadas ao leitor/ouvinte. Fui me tornando uma melhor leitora, no meu entender! Hoje essa leitura inicial também funciona para mim como um ritual, algo que me transporta para o mundo da formação, que me desloca das loucuras do dia a dia e me faz mergulhar no encontro, e me encontrar com o meu eu formadora. Num recente encontro para formadoras de formadoras, essa ação ler para o outro, outra, que julgava ser algo já dado e nem imaginava problematizar, gerou boas conversas, reflexões e constatações. Um retorno sobre o quanto meu jeito de ler havia impactado o grupo, despertado a "fome" de ler. Se em algum momento eu tinha dúvidas quanto a realizar isso, agora tenho uma certeza não só pelo que provoca no outro, mas pelo que provoca em mim e que transborda para tantos outros.

(Renata 1.ª maio2019)

[108] PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, realizado pelo Ministério da Educação em 2001.

**Narrativas outras**

**M.A.D.C** Uma delícia o momento da leitura pela formadora Renata. Meu acervo literário e minha "fome de ler" sofreram muito sua influência. Uma deliciosa tentação. Sinto falta. ♡

**Y.M.M.** Parar de realizar a leitura em voz alta no contexto de formação de profissionais da educação, jamais. Criamos vínculos importantes com e a partir dela. Nos aproximamos do grupo, abrimos nossos corações e mentes para o outro, para o grupo. Nos emocionamos, rimos, nos indignamos, temos a oportunidade de enxergar diferentes perspectivas por meio da arte da palavra. Deixar de ler durante as formações, jamais! É nesse lugar que temos a oportunidade de nos revelarmos mais humanos. E como essa leitura funciona para nós também, formadoras, concordo plenamente com você.

**A.G.O.** Que lindo, Rê! Me vi um pouco nesse relato... vez ou outro penso "será"? E persevero nesse caminho... Foi bom ter lido isso no dia de hj, precisava...

**L.M** Concordo plenamente com você! Para mim, a leitura é o momento nobre da pauta formativa e permite também a construção de um repertório literário comum e a troca de olhares, perspectivas e impressões variadas a partir de uma mesma leitura! É também um momento cultural em que temos a oportunidade de assegurar aos participantes a interação com textos a que talvez não tivessem acesso!

**R.N.** Você é minha referência! Não começo qualquer reunião sem a leitura inicial. Obrigada 😍😍😍
Pura poesia!

**C.G.** Eu não “abro mão” dessa proposta que já é atividade permanente nos meus encontros de formação. Eu fui influenciada e contagiada pela Val e Célia e sigo tentando inspirar meu grupo!

**C.P.O.** Nesse momento "sagrado" dos encontros fomos nos constituindo como leitoras, ao mesmo tempo que íamos tecendo (e continuamos a tecer) uma rede de leitores.

[6]“Caminhos e Descobertas”
Rute[109]

Dentre as muitas experiências vividas no lugar de formador, hoje decidi narrar uma que marcou muitooooooo e rendeu muitos frutos.
Sempre acreditei que a formação de excelência acontece todos os dias na escola, porque é de fato no chão da escola que são produzidos muitos conhecimentos referentes à didática, por meio dos encaminhamentos e procedimentos das propostas de ensino aprendizagem dos professores. E assim começa a narrativização de minha experiência.
Numa manhã, visitando uma escola em 2016, 1.º bimestre, uma professora de um 2.º ano do Ensino Fundamental me chamou para que eu apreciasse o painel de sua sala pelo conteúdo postado. Me encantei e fui testemunha de um ótimo exemplo de como é possível tornar visível a aprendizagem no ambiente educativo. No painel/ suporte estava uma parte muito importante das etapas de produção de texto: mapeamento de todos os episódios produzidos coletivamente, na verdade 16, de uma bela narrativa que fazia parte de um projeto didático que estava em desenvolvimento. Segundo a mestra, ter os episódios no painel da sala ajudava e muito os alunos no apoio do trabalho da textualidade do texto na construção de sentido com a reescrita. Confesso que achei tão relevantes os direcionamentos e a explicativa da professora que a convidei a referenciar meu trabalho enquanto formadora de professores coordenadores pedagógicos.
E, a partir deste combinado, a cada conto novo tratado com os "meninos", a professora

[109] Nome que simboliza amizade e companheirismo que a autora construiu com a professora, com quem viveu a experiência da escrita. Postado na Comunidade Virtual em 15/06/2019.

fotografava e registrava todas as aulas e me encaminhava o PPP (procedimentos passo a passo) construído no colaborativo. Essa ação conjunta vinda do chão da escola colocou muito sentido nas formações, pois se transformou em um estudo de caso, o que me permitiu escrever pautas formativas contextualizadas de um bimestre para trabalhar com os professores coordenadores, em meu projeto de formação o conteúdo: escritor e leitor proficientes alinhados às operações de produção: planejamento/ contexto de produção, textualidade, reescrita e revisão, numa versão bem dialógica com os alunos.
Foi tão importante a experiência que vivi com **a premissa da replicabilidade de boas práticas**, e que aprendi com você, Renata.... se lembrar dos contos de mistério, dos vídeos produzidos na escola e que estudávamos juntas, que passou a ser até os dias de hoje minha linha mestra na formação de professor reflexivo da própria prática educativa.

[15] CALMA PEDAGÓGICA

Ilde[110]

No exercício da função, tomado por **metas a alcançar**, o formador de pessoas formadas, incorre quase sempre em um movimento comum. O de trazer a realidade de aprendizagem dos alunos, mediante números, não menos importante; tematizar as aprendizagens dos estudantes garantidas ou não; fazer uso da homologia dos processos, etc., e desta maneira segue o processo da formação, porém, nem sempre este caminho tomado atinge os propósitos do formador.
É preciso navegar?! E diante da dualidade, aferida em Fernando Pessoa, **questiono se o que**

[110] Escrita e postada na Comunidade Virtual em 09/06/2019 pela própria autora.

**tenho feito nos espaços de formação tem de fato contribuído para uma precisão nas minhas ações formativas, da mesma maneira que me questiono sobre a necessidade dessas ações.**
Formar pessoas formadas implica na sutil presunção de acreditar que se discute o óbvio. No entanto, **a realidade encontrada às vezes nos apresenta um cenário ainda desprovido de algum entendimento lógico acerca daquilo que se julgava próximo, e destaco isso, observando municípios que empreenderam na formação continuada de suas redes há dez, ou mais anos. Onde estariam aí os desvios, as curvas do caminho deste processo?** Para responder a estas indagações cabe ao formador uma paciência reflexiva, ruminar cada estratégia colocada no espaço formativo, tomando distância dela para melhor observá-la. Esta ação implica em uma calma pedagógica que, não desprovida do compromisso e da responsabilidade, deve acentuar seu olhar para a própria ação. Para isso, o formador tem como instrumento a seu favor a escrita profissional – pauta.
Elaborar pautas implica em desenvolver uma tecnologia de formação, necessita de uma pesquisa intensa por parte do formador, ao considerar o contexto em que se insere o grupo em formação. Ao escrevê-la, esta realidade é presumida, ainda não chegou. É na execução do trabalho que toda esta engenhosidade planejada acontece, ou não acontece!
Volto à calma pedagógica, pois a pauta exige mais que lançar questões, estudos, formação de grupo, elaboração de proposições. Exige o diálogo pedagógico, imersão do formador junto e com o grupo, retomado, registrando pontos de entendimento, apresentando pontos que causariam obstáculos à compreensão naquilo que se espera. A pauta não é mais do formador, tampouco dos formandos, passa a ser um instrumento de

aprendizagem para todos! Ao formar, o formador aprende, se questiona, oferece mais ou menos ajuda, se movimenta, coloca questões, que contribui para o alinhamento no entendimento de pares que trabalham em grupos e a partir desse movimento dinâmico, faz a grande mágica, pois retoma o que cada um compreendeu, pontua na lousa, esquematiza. E por meio dessas sínteses generosas, vai costurando no entendimento de todos alguns aspectos que tenham ficado fragilizados.
A pauta do formador se constitui no uso de estratégias de formação que dialogam diretamente com a condição de cada um em aprender, consideram o movimento metodológico (coletivo, grupo, dupla, individual), tendo no formador o grande mestre para alinhar tudo isso em um movimento coletivo e dialógico. A calma pedagógica assim constituída terá o poder de transformar concepções equivocadas, mediante um conhecimento que atravessa o corpo daquele que se coloca na formação, não apenas passar por ele.
Daí tirei a expressão calma pedagógica, pois foi o que vi e senti na tua formação, Professora Renata.

Grande abraço!

[22] Presente de corpo e alma
Iluminada

Esta *narrativaestrela* compõe a constelação Zeferina. Para lê-la em sua integra, retomar página 179; o fragmento que faz parte de Experta é:

**... que eu desse um jeito na situação, ou melhor, na coordenadora**

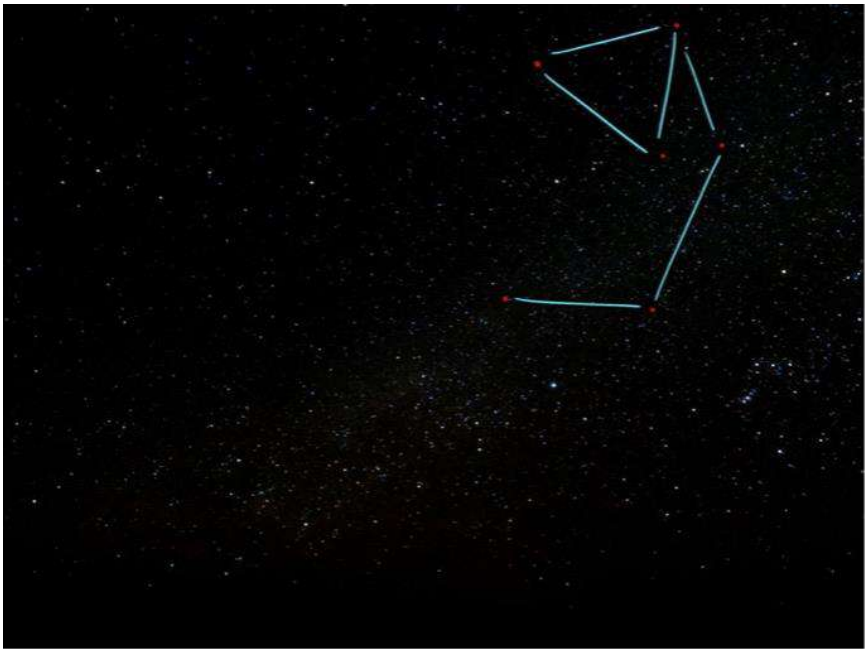


Figura 27 Constelação Experta só linhas

> O ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto.
>
> (Paulo Freire)

Em *Experta* apresento o contexto de trabalho da formadora de formadoras, típico da parceria entre terceiro setor e educação pública e no qual estou profissionalmente imersa.

Ao longo de mais de 20 anos trabalhando no terceiro setor, observei, com a lente da formadora que desenvolve ações em programas de formação continuada com diferentes profissionais da educação básica de redes públicas, várias transformações nos modelos de parcerias envolvendo organizações da sociedade civil e redes públicas de educação. Parafraseando Ginzburg em *O queijo e os vermes* (1999), ao narrar o cotidiano e as crenças da origem do mundo sob a ótica de um moleiro perseguido pela Inquisição, esta constelação trata do cotidiano e das crenças do mundo da formação continuada visto por uma professora-formadora-investigadora-narradora-colecionadora-*flâneuse*.

Talvez não tenha sido tanto o modelo de parceria que sofreu alteração nesses anos, mas a forma como minha percepção – fruto de construção social e histórica – se movimentou desde a conclusão do mestrado, quando me aproximei pela primeira vez dessa reflexão, e foi se modificando (BENJAMIN, 1987a); ou o meu jeito de estar no e com o mundo, intervindo nele e conhecendo-o (FREIRE, 1996, 2000).

À época, 2016, identifiquei este tipo de relação como parceria público-privada, compreendendo-a como uma política na qual o setor público firma parcerias, acordos com diferentes organizações da sociedade civil, com ou

sem fins lucrativos, visando contribuir para resolver problemas que são responsabilidade do Estado – relacionados, no caso da educação, a atendimento, formação, financiamento, evasão, repetência (SILVA; OLIVEN, 2020). De lá para cá, entre andanças e leituras de mundo e de palavra (FREIRE, 1996), saberes experienciais (TARDIF, 2002), fui alargando minha compreensão sobre as diferentes formas de "parcerias" nos programas de formação continuada em que atuei e atribuindo sentidos outros a esses tipos de acordos. Se tomar como ideia de parceria a colaboração, a corresponsabilidade, os acordos benéficos que atendem de modo equitativo as diferentes partes envolvidas, seria de fato parceria o que venho experimentando e vem acontecendo no interior dos programas de formação continuada? Como tensionar, a fim de produzir conhecimento, o contexto de trabalho da formadora de formadoras, típico da parceria entre terceiro setor e educação pública e no qual estou profissionalmente imersa? Perguntas provocações que emergiram da banca de qualificação desta investigação e me desafiaram a seguir investigando e pensando, porque compreendi que, para aprofundar os saberes das formadoras de formadoras como sujeitos de estudo e investigação, era fundamental conhecer melhor o contexto de meu próprio trabalho, para poder aperfeiçoá-lo, como afirmam Andre e Passos (2014) no artigo "Professor formador, mestre modelo?"

> Se não fizermos um esforço de problematização de nossas práticas, se não questionarmos os fundamentos que as orientam e se não tentarmos sistematicamente entender os postulados implícitos dos saberes relativos ao ensino, criaremos um abismo cada vez maior entre aquilo que defendemos e aquilo que praticamos (ANDRE; PASSOS, 2014, p. 5).

Para encontrar respostas às perguntas provocações (ou não, porque inicialmente achava que as narrativas da minha coleção não trariam essas informações), entendi

que seria necessário voltar aos meus escritos e aos das demais formadoras e lançar mão de um tipo de interpretação alicerçada num modelo epistemológico outro, que não se ampare nos elementos mais aparentes da situação investigada, mas que me convocasse como *investigadoraflâneuse* a dar atenção a indícios, "às vezes imperceptíveis, em sintomas, em signos pictóricos, em pormenores, em dados marginais e em pistas"(LEANDRO; PASSOS, 2021, p. 04). Mas não só! Precisava ter olhos atentos e ouvidos abertos assim como a *flâneuse*, para encontrar nos enunciados o que até então não via, embora estivesse ali todo tempo, isto é encontrar uma "coisa diferente daquilo que a multidão vem ver (BENJAMIN, 2018, p.756)".

A leitura de autores como Coutinho (2008); Adrião e Borghi (2008) e Adrião (2018), que abordam a especificidade e a complexidade das relações entre terceiro setor e redes públicas de educação, como também as interferências de grandes corporações e fundações, no âmbito da formação continuada na forma de filantropia[111] e voluntariado, somada às leituras referentes ao formador de formadores, profissional da formação continuada que atua diretamente com profissionais adultos (ESTEPA; GALLEGO-DOMINGUEZ, 2018; FERREIRA, 2018; MELLO, 2019; PRADO *et al*., 2019), foi determinante para encontrar os vestígios que procurava. Em minhas deambulações pela coleção de mônadas e narrativas me perguntava: Onde estão essas experiências? Como as interferências de grandes corporações, fundações, aparecem no cotidiano da formadora de formadoras? Será que aparecem?

Uma primeira observação foi a de que este contexto de trabalho tão singular, complexo, ambíguo, repleto de

[111] Filantropia define-se por amor à humanidade; grande generosidade ao outro, segundo o Dicionário Priberam. Palavras como generosidade, bondade, caridade, altruísmo, humanidade aparecem como sinônimos. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/filantropia.

tensões, faz parte de meu cotidiano de formadora e de tantas colegas e, sem dúvida alguma, era importante não o deixar escondido. A segunda é que havia um sentido outro para filantropia na esteira dos impactos do capitalismo em nossa sociedade, que até então eu desconhecia.

Assim nasceu essa constelação! Um constelar que me ajudou enxergar a dimensão de uma filantropia entranhada em princípios capitalistas e me permitiu ampliar a minha compreensão das muitas propostas formativas, que chegam para mim, como também às demais formadoras, coautoras dessa investigação.

Diferentemente dos anteriores, este ato de constelar demandou que eu considerasse alguns "elementos imponderáveis como acaso, as sensações, o faro, o golpe de vista e a intuição" (GINZBURG, 1989, p. 179). Dediquei tempo para alargar minha razão sensível sobre "[...] modelos formativos alicerçados na racionalidade instrumental e no crescente tecnicismo na educação [...]" (FRANÇA; CUNHA; PRADO, 2020, p.222). Desse lugar repleto de incoerências, apreensões, conflitos, onde piso profissionalmente, olhei para o céu de *narrativasestrelas* e tracei a linha imaginária, unindo restos, "poeiras de estrelas", fragmentos de pensamento, presentes em algumas das narrativas.

Saí para procurar em meus escritos e nos das formadoras traços reveladores de uma racionalidade técnica típica de uma lógica que se ancora em princípios e ideais neoliberais tão presentes no mundo empresarial e marca esse jeito de fazer filantropia. "Deixei me guiar por dados aparentemente negligenciáveis" – como nos ensina Ginzburg (1989, p. 152) – pelas entrelinhas das mônadas e das narrativas.

Neste perambular reencontrei-me com a mônada *Aplicar* e me lembrei que senti necessidade de escrevê-la no ano de 2018, a fim de tensionar um momento em que me vi cercada por enunciados como: aplicar, reproduzir, replicar, verificar, controlar, corrigir, tecnologia, evidências explícitas, dados, entregas, formação escalável, entre

outros – palavras, imagens com que eu implicava/implico porque dizem de um modelo de formação continuada centrado em aquisições e com o qual eu não compactuo.

Ferry (1990) problematizou o que chamou de pedagogia das aquisições que, muito embora recorra a experiências e projetos, exercícios de observação e de análise de situações, as faz baseadas em aquisições programáveis e verificáveis; a noção de aprendizagem presente neste modelo exclui as trocas, os intercâmbios entre os sujeitos, uma vez que não acontece tão facilmente e rapidamente. O modelo centrado nas aquisições, nas palavras do autor,

> [...] se organiza en función de los resultados constatables y evaluables, cuya obtención pretende garantizar un nível definido de competência en términos de conocimientos, de comportamentos, de sus actuaciones o habilidades. La lógica interna de la formación es la de una didáctica racional, con sus progresiones, sus adiestramientos sistemáticos y sus controles en cada etapa (FERRY, 1990, p.70).

Afirma também que esta pedagogia tem o treinamento como concepção de formação, que concebe o profissional como um aplicador ou replicador de novos conhecimentos, ou um quase adestrado no uso de técnicas, nas palavras de Freire (2000, p. 56). Geralmente um modelo já pensado e planejado *a priori*, por quem desenha os processos formativos, independentemente dos sujeitos e dos contextos que dele participam. Uma força que vem interferindo no jeito de pensar e fazer formação continuada, cada vez mais presente nos discursos dos mais diferentes interlocutores no campo educacional (ESTEPA; GALLEGO-DOMINGUEZ, 2018). Enfim um jeito de conceber os processos formativos que "Em nome do progresso, da modernidade, o outro e sua singularidade vai ficando de lado, soterrado, tragado pela mercadoria (Aplicar)".

Entretanto, o núcleo da *narrativaestrela Aplicar* ficou mais pesado, "ampliando sua força gravitacional" para

além desta discussão inicial referente à concepção de formação, quando em composição com os grãos de poeiras das *narrativasestrelas*:

[...] **financiador principal tinha desistido de apoiar o nosso projeto** [...], **uma parceria que dava a impressão de ser tão sólida se desmanchasse tão facilmente**[...] (Interrupções);
[...] **premissa da replicabilidade de boas práticas**[...] (Caminhos e descobertas)
[...] **precisão das ações**, **metas a alcançar** [...] (Calma pedagógica);
[...] **perda de tempo... investimento malfeito** [...] (Leitura pela formadora)

Ao traçar a linha entre estrela e grãos, fui "me percebendo no mundo" (FREIRE, 1987, p.72), com isso me conscientizei da complexidade de meu lugar de fala e das relações constitutivas destas parcerias enraizadas numa pedagogia de aquisições e em uma lógica empresarial. Conscientizei-me da necessidade de me fazer presença no mundo para denunciar como estamos vivendo e anunciar como poderíamos viver.

> [...] ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso, por isso mesmo. É neste sentido que, como o entendo, o pensamento profético não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor. Para mim, uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não. ( FREIRE, 2000, p. 54)

Mas não me detive aí, porque, ao mirar com mais atenção a *narrativaestrela Aplicar*, fui surpreendida – compreendendo surpresa como uma "uma maneira de dizer a nós mesmos que algo que conhecemos ou sabemos pode ser diferente do que presumimos (SENNETT, 2012, p. 235)" – com uma face da estrela que estava obscura. Aplicar, no contexto desta constelação, não se restringiria apenas a uma relação hierarquizada e cindida entre teoria e prática, na qual a prática se associa à ideia de introjetar, subministrar um saber, ou ainda aplicar uma teoria, incômodo que me levou a escrever a narrativa em 2018. Aplicar, no cenário da filantropia empresarial, também significa empregar dinheiro, investir. A partir deste momento a *narrativaestrela* passou a ser para mim uma estrela de primeira magnitude, cuja luminosidade é bem maior que a do sol, reverberando sua luz em diferentes direções. Diferentes faces de uma mesma estrela, diferentes leituras de uma mesma *narrativaestrela*!

Uma movimentação provocada por um pensamento *flâneuse*, que vai deixando se perder na vastidão e na multiplicidade de sentidos, aproximações, distanciamentos de uma palavra. Enunciados que não se encerram nas letras que os compõem, mas na pluralidade de pensamentos e relações que imagino enquanto leitora e que produzo enquanto narradora. No ato de constelar, "o texto é o trovão que segue ressonado por muito tempo (BENJAMIN, 2018, p. 758)"; é o fundir das narrativas, fragmentadas ou não, que as torna ainda mais fortes porque juntas possibilitam compreensões, reflexões ainda mais elaboradas para mim, investigadora.

## De volta ao princípio

Depois deste desvio retomei a temática de estudo e aprofundamento inicial desta constelação, referente às parcerias entre terceiro setor e redes públicas de educação, a fim de tensionar o contexto de trabalho da formadora de formadoras – *da experta* – no qual estou profissionalmente imersa a fim de produzir conhecimento. E recupero para isso a problematização: Se tomarmos como ideia de parceria a colaboração, a cocriação, coparticipação, ou ainda os acordos benéficos que atendem de modo equitativo as diferentes partes envolvidas, seria de fato parceria o que venho experimentando e vem acontecendo no interior dos programas de formação continuada?

Embora inicialmente eu não enxergasse nas mônadas e nas narrativas informações sobre o contexto de trabalho da formadora no terceiro setor, fui me assombrando com os rastos deixados por mim e por colegas em nossas produções. Entre um golpe de vista e outro, atentando a uma palavra marginal, seguindo minha intuição, encontrei fragmentos de pensamento, reveladores de princípios, ideais, práticas típicas do setor empresarial, que passaram a compor para mim o sentido de aplicar, parceria, relação público-privado, filantropia. Uma ideia de parceria que se apoia no discurso da corresponsabilidade entre diversos setores, em que se transferem "atividades, ativos e responsabilidades dos governos e organizações públicas para indivíduos, atores ou agências privadas" (ADRIÃO; BORGHI, 2008).

Uma relação que está longe de atender de modo equitativo os diferentes interesses dos principais envolvidos – alunos(as), professores(as), profissionais da educação, comunidades - que passam a ser como "pura pedra no jogo de regras já feitas" (FREIRE, 2000, p. 56) e como se pode ler nos grãos de poeiras de *narrativasestrelas* suspensos no firmamento e parte integrante desta constelação. Os fragmentos das

*narrativasestrelas*: ‘‘financiador principal tinha desistido de apoiar o nosso projeto” (Interrupções); “[o] desencorajar, vinha [e ainda vem] do parceiro financeiro do programa” (Leitura pela formadora), “metas a alcançar ... me [formadora] questiono sobre a necessidade dessas ações” (Calma pedagógica), transparecem onde se tem concentrado a força decisória de muitos programas de formação continuada, que nascem da relação entre órgãos públicos responsáveis pela educação básica e agências privadas, o que entendo responder ao meu questionamento sobre o tipo de parceria/relações que venho experimentando em minha prática profissional, porém considero ainda insuficiente para tensionar o meu contexto de trabalho, como me arrisco a fazer nesta constelação. Então, como tenho feito em vários momentos desta investigação, “escovo a palavra” filantropia, para escutá-la em sua origem (BARROS, 2010) na busca deste tensionar.

Originariamente a palavra “filantropia”, numa visão eurocêntrica de mundo e até então por mim compreendida, está relacionada à ideia de se dedicar tempo e recurso a um outro carente, pobre, por meio de organizações ou pessoas de forma desinteressada. Nesse contexto podem acontecer ações, projetos solidários, podendo ser ou não de grande relevância social.

Ideia que foi sendo alterada em razão do pensamento iluminista em que fé e razão não podiam caminhar juntos, e por isso foi dividido em dois propósitos: um relacionado ao ato de caridade, e outro a uma prática planejada e estruturada (SILVA; OLIVEN, 2020). Na modernidade tardia (GALZERANI, 2009), a imagem de filantropia se adequou aos pressupostos de uma sociedade capitalista cada vez mais individualista, em que o valor está no progresso tecnológico, e não no humano; e o princípio da doação foi substituído por investimento social, já seguindo uma lógica mercadológica. Passa-se de uma ação de fazer o bem, idealmente desinteressada, em que o anonimato é uma marca, para algo estrategicamente planejado e organizado por um benfeitor para atingir o que deseja.

As ações feitas pelo filantropo, dono de grande fortuna, geralmente à frente de fundações familiares, reconhecidas socialmente em nosso país, como: Fundação Lemann; Fundação Tide Setubal, Fundação Bradesco, Instituto Ayrton Senna,[112] para citar algumas, costumam ser publicizadas e divulgadas nas mídias como estratégia de comunicação, buscando, por vezes, mais visibilidade econômica ou midiática que educativa (IMBERNON, 2018). Atividades que se tornam ativos e por isso agregam valor às fundações e aos institutos que apoiam determinada pauta, agenda social (ADRIÃO, 2018). Há inclusive *rankings*, que medem os investimentos de dinheiro, tempo e ajuda a outros, classificando-os por dólar investido.[113] Ganha força nesse cenário uma vertente da filantropia, de influência estadunidense contemporânea, conhecida por filantropia empresarial, filantropia capitalista ou nova filantropia (ADRIÃO, 2018; ADRIÃO; BORGHI, 2008; COUTINHO, 2008; SILVA; OLIVEN, 2020).

O impacto dos elementos até aqui apresentados pode ser sentido também na forma de contratação profissional, ao se transferir a atividade do governo, de organizações públicas para indivíduos, atores privados, transformando os produtos da atividade humana – no caso, as formações – em mercadorias. Transformação típica da temporalidade moderna, caraterizada pela cisão não só do tempo no trabalho, como também entre coletivo e individual (GAGNEBIN, 2013, p. 50). Neste panorama fortalece-se a figura da especialista, experimentada,

---

[112] Disponível em: https://fundacaolemann.org.br; https://fundacaotidesetubal.org.br; https://fundacao.bradesco; https://institutoayrtonsenna.org.br/ Acesso em: 13 nov. 2022.

[113] IDIS – Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social: organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP), fundada em 1999 e pioneira no apoio técnico ao investidor social no Brasil. Com a missão de inspirar, apoiar e ampliar o investimento social privado e seu impacto, trabalhamos com indivíduos, famílias, empresas, fundações e institutos corporativos e familiares, assim como organizações da sociedade civil, em ações que transformam realidades e contribuem para a redução das desigualdades sociais no país. Disponível em: https://www.idis.org.br/ Acesso em: 03 nov. 2022.

profissional autônoma, prestadora de serviço, que adquiriu uma determinada *expertise* seja na gestão pública, seja nas didáticas específicas. Uma profissional cuja expectativa maior por parte dos parceiros financiadores é a de que produza e apresente novidades, que sejam "aplicadas" nas redes de ensino, em busca de melhores resultados na aprendizagem dos estudantes, sob a premissa da replicabilidade das boas práticas (Caminhos e descobertas). Uma especialista que domine todo o conhecimento de sua área de atuação, encha os participantes de técnicas e conteúdos que considera importantes e que respondam à imediaticidade da situação.

Em resposta a essa mudança na expectativa e a essa relação de trabalho típica da produção capitalista, os profissionais especializados, prestadores de serviço para as fundações, organizações (BEILLEROT, 1998; FERREIRA, 2018; FERRY, 1990; FRAUENDORF; PRADO, 2017; IMBERNON, 2011; SENNETT, 2006) ampliaram seu campo de atuação, passando de ações de cunho mais pedagógico, desenvolvidas em algumas escolas de determinada região, para um conjunto de ações estruturadas abarcando toda uma rede pública de educação, com atuação prevista de parceiros técnicos e financiadores na gestão tanto administrativa como pedagógica (COUTINHO, 2008; MELLO, 2019; SAMIA, 2016). Revela-se neste contexto uma qualidade da *experta*: a capacidade de se moldar de acordo com o mundo corporativo, adaptar-se a um "ambiente do trabalho moderno com ênfase nos trabalhos a curto prazo, na execução de projetos e na flexibilidade (SENNETT, 2008).

Benjamin, no ensaio *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskow* em 1936, já toca o "alarme contra o incêndio", alertando-nos para o que significa o aumento do isolamento dos sujeitos na sociedade burguesa. Segundo Gagnebin (2018, p. 68): "O desaparecimento de uma memória e de uma experiência coletivas traz como consequência o culto do sempre novo [...]", o que para mim fez muito sentido, ao pensar e

tensionar este contexto ambíguo de trabalho, como até aqui apresentado.

Toda a produção de conhecimento dos últimos anos, referente ao impacto das relações/parcerias entre terceiro setor e Estado na educação básica, não é à toa, mas uma resposta ao que tem sido observado nas políticas públicas de formação continuada de professores(as) e demais profissionais da educação e que precisa certamente ser problematizado (ADRIÃO, 2018), porque há ainda muitas "estrelas escondidas atrás de nuvens de gás e poeira" a serem reveladas, para além do que já se sabe, constituindo-se em um campo em processo de construção, como afirma María Paz González-Vallejos (2018) em: El estudio del formador latinoamericano: un campo de investigación 'en construcción'. Ainda que o estudo se refira ao formador de professor, ele me faz pensar que, se este campo que já tem uma certa quantidade de publicações e estudos está em construção, o que será do nosso caso específico: a formadora de formadoras?

## Explosão de uma grande estrela

Ao criar e depois contemplar *Experta* à luz da filantropia empresarial, compreendi melhor o motivo deste apego à inovação na educação,[114] referente a produtos ou processos que pautaram/pautam o percurso e estão presentes nos discursos de programas de formação continuada de que participei/participo. Inovar na escola não é um problema, no meu entender, mas muitas vezes acaba por carregar junto esta cultura do novo capitalismo (SENNETT, 2006). Na grande maioria das vezes vem colada a essa narrativa a dialética do mais novo e do mais antigo, que produz a fantasmagoria de que só porque é novo, atual, tecnológico, tem valor; rejeita-se o velho, porque é um conhecimento a ser descartado, desnecessário (BENJAMIN, 1987a; FREIRE, 1996).

Imbernon (2018), no artigo "No es innovación todo lo que reluce", publicado no Blog *El diario de la educación*, em dezembro de 2018, problematiza:

> Parece que si una escuela o instituto no es "innovadora", no pertenece a un colectivo o a una red que tiene la palabra innovación, no tiene prestigio o que es "tradicional". Y ya se sabe que cuando una cosa, en educación, se pone de moda aparecen muchas consecuencias: vendedores de innovación que utilizan procesos mediáticos, filantropía empresarial (recordemos que la educación es un gran negocio), oportunistas que quieren visibilidad más económica o mediática que

[114] "Inovação significa fazer algo novo. Não é especificamente criar alguma coisa, e sim inovar em coisas que já existem. Os exemplos mais observados de inovação nas escolas estão relacionados com a aprendizagem, como investir em novas metodologias e avaliações com o objetivo de melhorar a performance dos estudantes. Essas inovações estão ligadas diretamente à satisfação dos clientes. As escolas estão melhorando seus serviços e, com isso, conseguirão aumentar a taxa de retenção e captação de alunos". Disponível em: https://revistaeducacao.com.br Acesso em: 19 nov. 2022.

> educativa, debates en redes y medios de comunicación, manifiestos, seminarios dudosos de su finalidad, redes de desarrollo de talento, etc. La pregunta que nos podemos hacer es: ¿muchas de estas propuestas son verdaderas innovaciones? ¿Cuántas están comprobadas que son verdaderos cambios educativos de mejora de la enseñanza-aprendizaje o son verdaderos cambios cosméticos de lo que se ha hecho siempre? ¿Qué evidencias las sostienen?

Não tenho dúvida de que os avanços tecnológicos promovem mudanças importantes em nossa sociedade, mas, como já problematizou Benjamin no início do século XX, até que ponto esses avanços contribuem para relações sociais solidárias, respeitosas (GALZERANI, 2009), pautadas na amorosidade, no diálogo, como aprendi nas leituras de Freire (1996)? Talvez se concentre aí a força do meu descontentamento com a invasão da lógica do mundo corporativo nos processos formativos, expressa nos discursos e nos atos, que começaram a fazer parte de meu cotidiano, e me levaram em 2018 a escrever a narrativa *Aplicar*; sentimento que até o aparecimento desta constelação eu não tinha dimensão do por vir.

Seria a *narrativaestrela Aplicar* uma supernova[115] que, ao explodir, faz com que seu brilho intenso desperte-me do sonho (KOYAMA, 2015) – para uma formação continuada mais humanizada (FREIRE, 1987), em que o respeito à singularidade do tempo, do espaço, dos sujeitos

[115] "Uma supernova é uma explosão de intenso brilho. Trata-se da maior explosão que ocorre no espaço. Uma supernova ocorre quando o núcleo de uma estrela, por alguma razão, entra em colapso. Esse colapso pode ocorrer de duas maneiras diferentes, tendo como resultado uma supernova... Durante a explosão da supernova, por um curto período, há um efeito parecido com o surgimento de uma nova estrela, contudo, esse brilho desaparece aos poucos, em um espaço de tempo que pode variar entre semanas ou meses". Disponível em: https://socientifica.com.br/enciclopedia/supernova/ Acesso em: 19 nov. 2022.

participantes da formação, é ponto de partida, como também o ponto de chegada dos processos formativos – e me faça encarar a realidade do aumento de "[...] modelos formativos em nosso país, na contemporaneidade, os quais procuram interditar a partilha das experiências, destruir as singularidades das culturas locais e desmoronar as percepções coletivas dos professores (FRANÇA; CUNHA; PRADO, 2020, p.224)."? Seria esta uma constelação do despertar que me tira da apatia e me faz também ver os programas de formação continuada como um campo de luta que tanto pode ser o lugar da reprodução maquínica (GALZERANI, 2009) ou um lugar de transformação? E a formadora *experta*, no contexto contraditório da sociedade, tanto pode estar a serviço do capital ou a favor dos sujeitos? Estariam os programas de formação continuada, que valoram a educação das sensibilidades (KOYAMA, 2015), que consideram o percurso de construção de autonomia dos sujeitos no processo formativo (PRADO *et al*., 2019), à beira da extinção?

Questionamentos que, tal qual a explosão de uma grande estrela, revelam o universo/sociedade em expansão e a frequente transformação em que vivemos e denotam que, por estar imersa nesse *espaçotempo*, me manter atenta para seguir sendo resistência ou para conseguir me desenlaçar desse jeito de pensar e agir quando me deixo seduzir... parece-me uma "uma *expertise*" da formadora.

Tantos sentimentos ambíguos têm contribuído no meu entender para dilatar o sentido de parceria/relação, principalmente na esfera educacional. Adrião (2018) considera que a transferência de responsabilidades públicas para organizações privadas no bojo desses programas de formação financiados pela filantropia empresarial é uma forma de privatização, uma vez que o impacto social esperado pelos programas/parceiros financiadores nem sempre é o impacto social esperado pela sociedade, ou pelo território em que atua, o que faz com que Ilde, na *narrativaestrela Calma Pedagógica*, se

pergunte "sobre a necessidade dessas ações". A narradora traz também à superfície uma dúvida: "Onde estariam os desvios, as curvas do caminho deste processo?", ao constatar que depois de anos de formação numa determinada rede pública de ensino, "aquilo que se julgava próximo" como práticas que contribuam para melhor aprendizagem de estudantes e para a formação de cidadãos autônomos não teria acontecido como esperado.

Entrecruzo meu olhar ao de Ilde, volto o meu rosto para o passado, e assim como o Anjo benjaminiano[116]– em Sobre o conceito da história: tese IX –, encontro fragmentos, desvios, curvas, ruínas na "cadeia de fatos" que aparece diante de mim. Enrodilhada pelo vendaval chamado "progresso", no cerne dos discursos de programas de formação continuada, eu (e tantas formadoras) vou/vamos sendo arrastada(s) para um ideal de futuro promissor relacionado à conquista do saber, ao conhecimento, à promessa do novo, a um discurso que "vende" uma ideia nova, uma tecnologia educacional "de ponta", e que na grande maioria das vezes, é mais do mesmo (BENJAMIN, 1987a, p. 226; IMBERNON, 2018).

Em suma, o que tenho presenciado neste contexto de trabalho da formadora de formadoras é, de um lado, grandes corporações, fundações, que financiam – na

[116] Angelus Novus – "Há um quadro de Klee intitulado Angelus Novus. Representa um anjo que parece preparar-se para se afastar de qualquer coisa que olha fixamente. Tem os olhos esbugalhados, a boca escancarada e as asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Voltou o rosto para o passado. A cadeia de fatos que aparece diante dos nossos olhos é para ele uma catástrofe sem fim, que incessantemente acumula ruínas sobre ruínas e lhas lança aos pés. Ele gostaria de parar para acordar os mortos e reconstituir, a partir dos seus fragmentos, aquilo que foi destruído. Mas do paraíso sopra um vendaval que se enrodilha nas suas asas, e que é tão forte que o anjo já não as consegue fechar. Esse vendaval arrasta-o imparavelmente para o futuro, a que ele volta as costas, enquanto o monte de ruínas à sua frente cresce até o céu. Aquilo a que chamamos o progresso é este vendaval." Sobre o conceito da história: tese IX (BENJAMIN,1987, p. 226).

grande maioria das vezes pautados pela lógica do mercado – agências com fins lucrativos ou não; e, de outro, redes públicas de ensino. Em muitos desses casos, "governo passa a comportar-se não como a instituição responsável pelo financiamento da educação, mas como uma organização neutra" (COUTINHO, 2008, p. 4). Neutralidade que transborda também para as relações entre os sujeitos, uma vez que nas instituições, nas fundações, nas organizações, a figura da(o) especialista, da(o)técnica(o), da(o) consultora(or), da(o) formadora(or) passa ter uma atuação e um peso bastante consideráveis, como já escrito anteriormente.

Em função disso, a responsabilidade por muitas das decisões, das ações atribuídas ao Estado, como capturei na poeira de *narrativaestrela Presente de corpo e alma*, tende a ser terceirizada. Iluminada narrou que a expectativa de algumas técnicas da secretaria em que ela atuava, era a de que "ela desse um jeito na situação, ou melhor, na coordenadora". Independentemente do sentido que possa ser atribuído ao enunciado "dar um jeito em algo, alguém", que já é, por si só, opressivo, o que gostaria de chamar atenção é que, geralmente, nas redes de ensino, a responsabilidade de atuar diretamente na formação da coordenadora pedagógica costuma ser da equipe técnica, da supervisão – enfim, de profissionais pertencentes àquele coletivo –, mas o que tenho testemunhado, fruto dessa neutralidade entre sujeitos, é justamente a transferência de responsabilidade de ações mais delicadas, das decisões mais difíceis, para aquela que vem de fora, para a especialista.

Ao ler este céu, fico elucubrando se não seria esta uma tática (CERTEAU, 2008) das profissionais das redes públicas, que já entenderam que a *experta* no ambiente de trabalho moderno é flexível à mudança de curto prazo, executora de projetos em equipe, a responsável por metas a cumprir, produtos a entregar e que, por esses motivos, tende a tecer laços sociais frágeis com o outro, com os coletivos, porque é passageira. Tática, ou quem sabe

*expertise* das equipes de profissionais dos sistemas públicos de educação, que tendem a permanecer por mais tempo em seus cargos e funções e, ao delegar para a especialista a responsabilidade de ações mais delicadas, decisões mais difíceis, preservam vínculos que, como já apontado na constelação Zeferina, para se tornarem mais estáveis e confiáveis, necessitam de um tempo maior para surgir e se constituir principalmente nas instituições (SENNETT, 2008).

A partir desta leitura compreendi que eu, professora-formadora-investigadora-narradora-colecionadora-*flâneuse*, ao agir de forma automatizada, acabo por contribuir para que essa situação de pretensa neutralidade, enfraquecimento das interações, corrosão da confiança, que figuram nas instituições modernas como escreve Sennett (2008, p. 24), passe a ser naturalizada como uma prática dentro dos processos formativos característicos desse contexto; contribuição totalmente contrária a uma visão que defende que uma parceria encharcada de experiências significativas entre os sujeitos envolvidos no processo de formação (SAMIA, 2016) é condição para o processo de ensino e de aprendizagem do adulto profissional.

Este rumo que os programas de formação continuada vêm tomando e que tende a ir se naturalizando em minha prática me desagrada bastante. No interior dos processos formativos, na pressão de atender ao que é mais importante ao parceiro investidor, orientado por princípios econômicos como: não perder tempo, ser um bom investimento, ser escalonável e chegar a um maior número de escolas/professores/alunos em menor tempo, atingir metas, ser reproduzível e aplicável, entre outros, é fácil de ser seduzida e absorvida por este modo de pensar, indicador de qualidade dos serviços oferecidos como mercadoria pela formadora e/ou pela instituição que representa. Também é perturbador reconhecer uma voz, que vai se tornando única, de que os programas de formação continuada devem curvar-se a uma racionalidade técnica, utilitarista, economicista do saber e

fazer humano como sinal de qualidade, modernidade. Por fim, gera apreensão reconhecer que a parceria, a relação, a colaboração, a corresponsabilidade, nem sempre atendem de modo equitativo as diferentes partes envolvidas, o que contribui para fortalecer sentimentos como "frustrações e desistências, agravando acomodações e sensações de impotência (SAMIA, 2016, p. 179)" tanto daqueles que participam desses processos formativos como das profissionais da formação continuada.

Esta elaboração me fez compreender que a Constelação *Experta* se torna uma contribuição para o campo, por desvelar muitos dos atravessamentos que são constitutivos das relações no contexto de trabalho da formadora de formadoras no interior de parcerias financiadas pela filantropia capitalista, pelo olhar e lugar de fala da formadora de formadoras. Mas e os e as participantes – outra parte da parceria – o que pensam, sentem, compreendem dos processos formativos de que têm participado? Haveria nas *narrativasestrelas* alguma pista do que esse modelo de formação, que segue uma lógica mais tecnicista de educação, pode gerar no outro e da qual, na grande maioria das vezes, eu não me dei conta por estar tão imersa nos fazeres maquínicos da formadora?

Eu, professora-formadora-investigadora-narradora-colecionadora-*flâneuse*, volto a me perder na multidão das narrativas da coleção e saio à procura de como esse outro e outra leem os programas de formação continuada de que participam. Nasce, então, *Fortuna*, uma constelação desenhada em resposta à necessidade que senti ao enxergar no céu a Constelação *Experta*.

# Constelação Fortuna ou Deusa da Fortuna

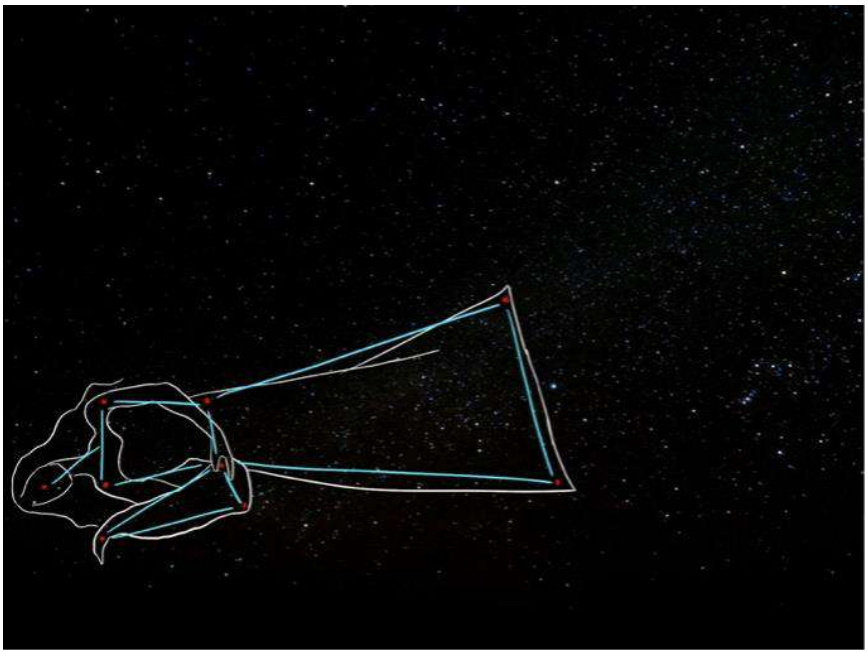


*Figura 28 Constelação Fortuna*

A Constelação *Fortuna* ou *Deusa da Fortuna*, como também é conhecida, é pouco perceptível em noite estrelada, por ser formada por um amplo conjunto de *narrativasestrelas* com brilho menos intenso. Constitui-se das *narrativasestrelas: Boi na linha, Sem Título I, Branquela, Asa Branca, Sem Título III, Presente de corpo e alma, Ledo engano, Pingente, Eu como aprendiz*. *Boi na linha* é a *narrativaestrela* de brilho considerável, o que faz com que a localização desta constelação no céu não seja óbvia. No entanto, encontrada a *narrativaestrela* mencionada, usando-se a Constelação *Experta* como referência próxima, *Fortuna* torna-se facilmente reconhecível.

**Preciosidades**

*"Há momentos em que os homens são senhores de seu destino. O erro, meu caro Brutus, não está nas estrelas, mas em nós mesmos".*

*Shakespeare. Júlio César, Ato 1 Cena II*

Deusa da Fortuna

Fortuna, inspirada na deusa grega Tique, considerada como uma das deusas do destino, era a deusa da sorte e do acaso na mitologia romana.

As ações da Deusa da Fortuna eram frequentemente descritas como inteiramente aleatórias. Se a sua sorte era boa ou má, dependia inteiramente dos caprichos de Fortuna, era o que se pensava. Há variações em sua imagem, às vezes mostrada com os olhos vendados, outras segurando uma cornucópia, o chifre agrícola da abundância, um leme ou girando uma roda, que poderia parar em boa ou má sorte, sem preconceito ou distinção entre as pessoas – enfim, metáforas que diziam do seu controle sobre o destino dos homens. Assim a boa ou má sorte não dependia do merecimento.

O tema da Fortuna é tão forte que seu poder e interferência no destino dos homens ou de uma nação foram mencionados em obras como *Príncipe*, de Maquiavel, na *Divina Comédia*, de Dante Alighieri, *Macbeth*, de Shakespeare. Também está presente em *Rua de mão única*, de Walter Benjamin na Mônada *Volta! Está tudo perdoado!*

> "Como alguém que executa o giro completo na barra horizontal, assim também giramos, quando jovens, a roda da fortuna, da qual então cedo ou tarde sairá a sorte grande. Pois somente o que já sabíamos ou exercitávamos aos 15 anos representará um dia os nossos atrativos. [...] (BENJAMIN, 2009, p. 103)"

Ao longo do tempo a imagem da deusa, sua apresentação e seu significado foi se alterando, deixando de ser aquela que submetia os homens a seu capricho, ao poder do mal quando não eram os favorecidos pelo giro da roda. No mundo com o cristianismo em ascensão, que combatia a crença do poder

maligno, Fortuna tem sua imagem associada à ideia de virtude, valores relacionados ao Deus cristão. Embora ciência e religião reforcem, desde o Iluminismo, a imagem do homem como aquele que tem nas mãos o controle dos acontecimentos e tenham intentado desconstruir a ideia de sorte, azar, destino, como explicação possível de eventos, ainda hoje em nosso cotidiano – muitos de nós – buscamos no destino e no acaso compreender o que racionalmente nos escapa ao entendimento, seja relacionado a algo bom, a sorte ou, de forma oposta, a adversidade, infortúnio.

Fortuna também apresenta uma imagem estereotipada de feminino: de que é caprichosa, inconstante, ambiciosa, gentil ou cruel, podendo girar a roda para os infortunados e, com isso, desproteger os afortunados ou tornar ricos os injustos, uma vez que carrega a ideia de reviravolta. A roda da fortuna nunca para de girar entre miséria e riqueza, conforto e privação, pois a riqueza material não poderia pertencer a todos ao mesmo tempo, acreditava-se e ainda se acredita... Em oposição ao feminino e à Fortuna, tem-se a virtude, *virtus* que em latim associa-se à valentia do guerreiro, apresentando o masculino. Os virtuosos eram aqueles que possuíam qualidades morais diferenciadas e por isso merecedores de uma vida boa. Conseguiam controlar seu destino, não eram dominados pelo acaso, porque governavam suas vidas por meio de planejamentos, apoiados em uma lógica cartesiana, a um pensar positivista e com isso eram capazes de antecipar, prever, perseverar em uma vida moralmente aceita em uma sociedade seduzida pelo fetiche das mercadorias. Neste contexto deixam de ser reféns do que não se explica!

Texto adaptado de:

https://www.mitoselendas.com.br/2021/09/fortuna-deusa-da-sorte-na-mitologia.html

https://cienciahoje.org.br/acervo/caprichos-da-fortuna/
http://eventosmitologiagrega.blogspot.com/2019/05/tykhe-deusa-da-boa-sorte.html
https://www.stelle.com.br/pt/inferno/notas_7.html
https://etimologia.com.br/virtude/

*Narrativaestrela* de brilho considerável:

[24] Boi na Linha[117]

Nélida[118]

Era um encontro de formação como outros tantos que realizo, envolvendo uma rede municipal no sul da Bahia por volta de 2014. Os participantes eram professores de uma escola. O desenho do projeto pressupunha uma conversa inicial entre os formadores, a equipe da secretaria de educação e gestores, antes de se chegar à escola. Isso porque uma das condições para o programa ser implementado na rede era a aceitação da proposta por todos os envolvidos, assim sendo os gestores, após essa conversa inicial, teriam, então, a tarefa de apresentar o projeto para a equipe docente e a comunidade escolar.

Iniciei o encontro com os professores, certa de que essa condição inicial estava garantida e todo o processo indicado percorrido.

Durante o encontro fui percebendo um certo desconforto nos participantes, uns revelavam explicitamente, fosse por reações, expressões, dizeres ou silêncios, o incômodo e o descontentamento de estarem ali. Esse clima nada

[117] Metáfora popular para explicar algum problema de comunicação. Normalmente ligado ao não entendimento ou dificuldade de entendimento de uma mensagem. Disponível em: https://www.dicionarioinformal.com.br/boi+na+linha/
Acesso em:07 jan. 2023.

[118] Um certo dia de 2019 Nélida (nome fictício) me enviou um áudio, respondendo a meu convite de escrita de narrativa sobre a formadora de formadoras, em que contava sobre uma experiência vivida por ela em determinado contexto de formação. A partir do que ouvi, escrevi Boi na linha – título dado por ela no áudio –, desejando produzir uma materialidade outra do acontecimento narrado. A intenção não era fazer uma transcrição, mas sim uma narrativa a partir de sua narrativa oral. Após a minha escrita enviei para Nélida, que sugeriu alguns ajustes e assim, de forma colaborativa, chegamos a essa versão final.

favorável à formação foi se instalando e ganhando força, alguns participantes já tinham inclusive deixado o espaço. Seriam esses professores resistentes? Entendi que, no lugar de seguir a pauta antecipadamente pensada e estudada, deveria parar tudo o que estava fazendo, abrir mão do conteúdo de trabalho para dar espaço para os participantes dizerem de seus desconfortos.
Ao ouvi-los, compreendi que a condição inicial de aceitação de participação do trabalho não havia sido garantida. A conversa entre diretores e equipe docente não havia sido realizada. Os professores não entendiam a razão de estarem ali, não sabiam sobre o projeto, nem o que se exigiria deles, o que revelou um grande descompasso de comunicação e entendimento entre secretaria, diretores e professores.
Como formadora aprendi que há momentos em que é preciso parar o intencionalmente planejado, é preciso desarmar-se para estar atenta ao que me rodeia, e com isso poder acolher as pessoas/profissionais, garantir vez e voz aos participantes, que revelam muito da insatisfação não só com o processo de formação em si, mas com o sistema do qual fazem parte. O processo de formação nessa rede não avançou; entretanto, foi possível deixar um canal de diálogo para que um possível "próximo primeiro passo" fosse dado.

Conjunto de *narrativasestrelas* com brilho menos intenso:

[47] Pingente
Céu [119]
O encontro formativo estava chegando ao final. Eu já estava organizando os materiais enquanto

[119] A narrativa Pingente, narrada oralmente por Céu, foi escrita por mim a partir do meu encontro com as minhas anotações e da gravação da Roda de conversa em São Paulo (2019), um ano depois, em situação de isolamento social devido à pandemia. Foi lida e validada por Céu, conferindo coautoria.

conversava com algumas participantes, que, assim como acontece na sala de aula com os professores, aglomeravam-se ao redor da mesa, para fazer comentários sobre a formação, contar de suas experiências, tirar alguma dúvida. Durante essa movimentação, o pingente que havia comprado na Argentina alguns anos atrás e que enfeitava o colar escolhido para compor o visual do encontro se abriu e caiu no chão. Rapidamente, uma das participantes recolheu o pingente do chão e disse que levaria para arrumar. Meio constrangida, disse que não seria necessário, mas como a participante insistiu, aceitei. Na formação seguinte, antes de iniciar o encontro, recebi como **um presente** o pingente em um novo colar. Fiquei extremamente agradecida e guardo até hoje na memória o pingente, o colar e o **gesto de afeto, que li** como uma espécie de agradecimento ao que possivelmente provocara nessa pessoa.

[41] Sem título III
Yejide[120]
Na formação, por exemplo, chego com a proposta de organizar biblioteca de classe. Professores dizem: de novo isso, não dá certo!

Tem uma professora – **ela tem uma resistência à formação do instituto**. Mas ela fez a biblioteca – organizou painel de indicação, organizou o registro: o que eles leram, quais leram – ela fez!

O que parecia improvável aconteceu.

E fico me perguntando: qual o sentido dos registros nas formações? Isso continua uma tensão nas minhas formações – como trazer material do professor, coordenador pedagógico para tematizar? Criei uma estratégia de montar um grupo para os professores publicarem suas práticas, mas ainda não aconteceu. Acredito que eles ficam pensando, publicar num grupo de uma formadora externa, o que ela vai fazer com esse material? Para quê? Essa é uma tensão para mim ainda!

(Salvador – maio 2019)

[34] Eu como aprendiz[121]
Clara
Estava fazendo a formação de uma diretora de escola, utilizando a metodologia de tutoria, ou seja, desenhamos um plano de formação a partir

[120] Assim como Ifemelu e Akin (Constelação Tucunaré), Yejide é autora da narrativa oral sobre as experiências vividas por ela em contexto de formação disparadas pela minha leitura em voz alta da narrativa *Professoras parceiras* de Lelê, na roda de conversa de formadoras em Salvador.
[121] Narrativa enviada por *email*. Clara é nome fictício escolhido pela autora.

das necessidades formativas da diretora, tendo o contexto da escola como principal foco. Não quero narrar o que caracteriza tal metodologia, mas não posso deixar de dizer que as estratégias formativas aprendidas e utilizadas por mim, a partir dessa metodologia, me oportunizaram grandes aprendizagens como formadora de formadores.

Como estava dizendo havia um plano de formação para diretora, e um dos focos era o desenvolvimento de habilidades relacionadas à formação da equipe, isto é, a diretora de escola, como formadora de sua equipe de coordenação pedagógica, necessitava desenvolver habilidades relacionadas a leitura de contexto, escuta ativa e *feedback*. E, eu como sua formadora, acreditava que minhas habilidades de escuta ativa para *feedback* eram boas, e foi durante uma sessão de tutoria que a diretora Maria me disse: “Clara, falando em habilidades, estou sentindo que **você precisa me escutar melhor**!” E, é essa sessão formativa que quero narrar.

Antes da sessão de tutoria eu planejava, acreditava que o planejamento era fundamental para o sucesso da minha ação formativa. Aqui cabe um parêntese: eu continuo acreditando na necessidade de planejamento, mas aprendi que não se trata do tipo de planejamento que eu fazia. Assim, planejei meu foco com meus objetivos, as perguntas que eu poderia fazer para a diretora e, também, as expectativas de respostas. Minha intenção ao fazer isso era para não perder o foco durante o diálogo com a diretora.

Durante a sessão de tutoria iniciei com alguns protocolos já estabelecidos, comecei com as perguntas que tinha planejado e, conforme a

diretora fazia suas considerações e trazia seus pontos de vista, fui percebendo que estavam longe das respostas esperadas e diante disso fui fazendo outras tantas perguntas para que a diretora pudesse responder aquilo que eu havia planejado para ouvir. E, é claro não deu outra! A Diretora foi ficando cada vez mais tensa e irritada e acabou dizendo o que relatei acima.

Isso mexeu comigo, fiquei pensando sobre, ou seja, coloquei em xeque minha habilidade de escuta – de fato, não tinha uma escuta ativa e, para mudar tal situação, fui planejando minhas sessões de tutoria sem perguntas e, consequentemente, sem expectativas de respostas, porém com algumas diretrizes, que passei a chamar de intencionalidades.

Num primeiro momento, não falei sobre isso com a diretora de escola, minha tutorada, mas conforme as sessões foram acontecendo e ela também passou a fazer pautas formativas para desenvolver com sua equipe de coordenação, fui observando que ela fazia a mesma coisa que eu, ou seja, também registrava o que esperava ouvir de suas coordenadoras durante as rodas de conversas. Tomei a decisão de demonstrar para ela meu próprio processo de planejamento de pauta, levei todas as minhas pautas formativas, para realizar com ela o que chamo de “tematização da prática”, e foi muito interessante, pois, conforme fomos conversando sobre o formato das pautas, a diretora identificou que nas primeiras pautas havia perguntas com respostas e depois isso foi transformado. Dialogamos sobre isso e foi muito interessante, pois houve oportunidade tanto para mim quanto para a diretora compreendermos que um dos comportamentos esperados para um formador é que ele se coloque como um aprendiz.

As demais *narrativasestrelas* que fazem parte desta constelação podem ser encontradas na íntegra nas outras constelações

[39] Sem título I (Ifemelu) (Constelação Tucunaré, p. 197)
Lembro que, ao chegar na formação nessa cidade grande, um professor me procurou e disse: **O que essa instituição tem que as outras não tem? Por que tem que vir alguém de fora? Aqui não tem professor, nem universidade?** Eu só olhava [...] [...] Entendi que da forma dele – reclamando – estava me dizendo que **algo na minha formação era bom. Dizia de um jeito torto...**

[45] Branquela (Renata) (Constelação Zeferina, p. 174)
[...] ***"porque temos que estar aqui ouvindo essa branquela falar, que vem de São Paulo e se apoia em autores europeus [...]"***

[57] Asa Branca (Renata) (Constelação Zeferina, p. 176)
[...] Os que vinham para formação: **muitos chegavam contrariados**, **revelando que estavam ali não por desejo próprio**.

[22] Presente de corpo e alma (Iluminada) (Constelação Zeferina, p. 179)
[...] (a coordenadora) **Sentava-se na última fileira da sala, o corpo esparramado na cadeira com a cabeça encostada na parede** [...] Pergunto-lhe se poderíamos **trabalhar juntas** com a sua agenda para **pensarmos juntas** nas possibilidades. **Ela concordou**[...]
[...] durante toda a conversa a coordenadora **participou ativamente**, demonstrando **interesse genuíno no que fazíamos** [...] [...] no mês seguinte [...] a coordenadora pedagógica **sentou-**

**se na primeira fileira da sala, pertinho de mim [...] participava ativamente fazendo perguntas, descrevendo e compartilhando experiências** [...]

[8] Ledo Engano (Renata) (Constelação Tucunaré, p. 196)
[...] **ela trouxe dúvidas** e **pediu ajuda** para reorganizarmos o trabalho [...]

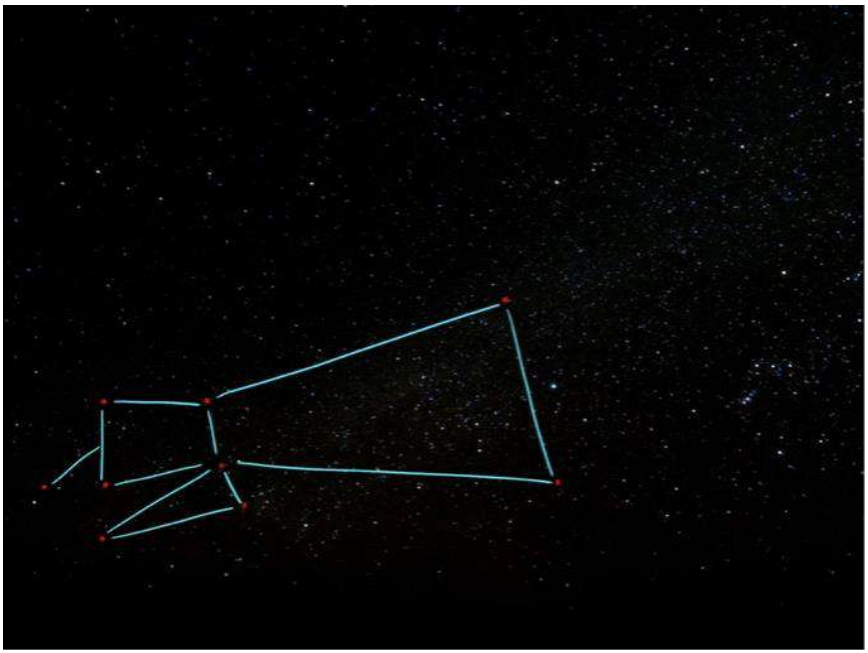


*Figura 29 Constelação Fortuna só linhas*

A Constelação *Fortuna* nasceu da necessidade de encontrar pistas sobre o que um modelo de formação que segue uma lógica mais tecnicista da educação pode gerar no outro e, na grande maioria das vezes, eu não me dei conta por estar imersa nos fazeres maquínicos da formadora (GALZERANI, 2009). Teve início com o processo de reflexões e de elaborações que fiz ao problematizar o contexto de trabalho da formadora de formadoras, típico das parcerias já descritas anteriormente e despertados pela Constelação *Experta*. Ao finalizar a escrita de *Experta*, fui impelida, pelo impacto que ela provocou em mim, a conhecer o que diziam, sentiam, pensavam as e os participantes dos processos formativos mediados por mim e pelas coautoras dessa investigação.

Em *Experta* o meu olhar esteve focado na formadora de formadoras, a especialista – que em um dos muitos olhares que o outro tem de nós – tem sorte porque tem muito conhecimento, perambula por muitos locais e conhece diferentes realidades e culturas; direcionei a atenção da leitora para a narradora que partilha sua percepção sobre os programas de formação continuada, colocando-se no centro da narrativa. Em *Fortuna* desloquei meu olhar, me inspirei no "anãozinho corcunda" (BENJAMIN, 1987b, p. 141) para acessar um ângulo de visão que tirasse a formadora do centro da ação, foquei nas e nos que estão fadados a "perder" horas de seu precioso tempo nos bancos da formação, os "desprovidos de sorte", imagem, muitas das vezes, de quem é obrigado a participar de processos formativos.

A imagem de Walter Benjamin associada ao insucesso, à adversidade, o persegue e é apresentada por sua amiga Hanna Arendt no livro *Homens em tempos sombrios* (2003) e por muitos de seus leitores e estudiosos. Para Benjamin a má sorte era apresentada pelo Corcundinha, personagem infantil de conto alemão, que irá rodear sua vida. Diante de tantos infortúnios e insucessos que marcaram sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, a imagem que o seguia era a do "Sr. Desajeitado manda lembranças". Na última mônada

de Infância em Berlim – *Corcundinha* – (BENJAMIN, 1987b, p. 141) ou *O anãozinho corcunda*, na tradução de João Barrento (2013, p. 113-114), o autor narra sobre este personagem que o seguiu por toda sua vida e o observou nos diferentes momentos e lugares da Berlim de sua infância, embora ele nunca o tivesse visto, pois era o corcunda quem botava os olhos em alguém, e não ao contrário. Ao escrever as memórias de sua infância, rememora que, quando algo ruim, desastroso, lhe acontecia, sua mãe lhe dizia: "Sem jeito mandou lembranças", e escreve suas memórias com ajuda da figura deste anão que é quem coleciona as imagens de quando criança (GAGNEBIN, 2013, p. 82-83; LUGÃO, 2019, p. 149-153; SILVA, 2021, p. 182-188). Por fim Benjamin resume o poder desse personagem de conto alemão, afirmando que quando "aparecia" o Corcundinha, ele ficava "a ver navios".

A explicação para o fenômeno de apenas reconhecer *Fortuna* tendo *Experta* como referência próxima, estaria ligada a um golpe de sorte de percebê-la durante o desenhar de linhas entre as *narrativasestrelas,* que me ajudariam a dizer do contexto de trabalho da formadora de formadoras na relação de parceria entre terceiro setor e redes públicas de educação? Uma outra possível causa (nada científica) deste fenômeno incomum – o de uma constelação só ser reconhecida em função de outra – seria em decorrência de uma fatalidade daquelas a que todas as pessoas e todas as coisas do mundo estão sujeitas, se levarmos a cabo a ideia de que ninguém é senhor do seu próprio destino. Ou, ainda, a dificuldade da localização da constelação *Fortuna* no céu seria então numa visão benjaminiana, como uma peça pregada pelo anãozinho corcunda? Dúvidas as quais consigo responder me apoiando no saber que fui construindo ao longo de toda a investigação, seguindo como fios condutores: o paradigma indiciário (GINZBURG, 1999), algumas das ideias benjaminianas de me atentar ao periférico, ao que geralmente é desprezado, ao desimportante e,

especialmente, ao criar e contemplar a Constelação *Experta*.

Ao ler e interpretar as narrativas da coleção me atentei ao acaso, ao imprevisível, "à luz do respiradouro na calçada para ver o subterrâneo como faz a criança diante da vitrine", na mônada *O anãozinho corcunda,* repetindo o movimento de revisitar a minha coleção, já realizado na produção de *Experta*, com maior tranquilidade e segurança, mesmo sem saber bem o que encontraria, porém já concebendo-o como um passo importante do processo de investigação narrativa que vinha produzindo.

Os enunciados, assim como as estrelas no crepúsculo, brilharam com pouca intensidade! Em um relance, na *narrativaestrela Boi na linha*, o dizer **desconforto nos participantes** saltou aos meus olhos. Reli a narrativa e no meio de tantos dizeres encontrei: **uns revelavam explicitamente fosse por reações, expressões, dizeres ou silêncios** o **incômodo e descontentamento de estarem ali.** *Boi na Linha* apontou o caminho que poderia seguir e por onde minha atenção fluida deveria me levar como leitora das mônadas e das narrativas da coleção.

Compreendi nesse momento que este outro que eu procurava não estaria tão aparente, mas de alguma forma se faria presente nas minhas mônadas e nas das formadoras. Inferi que o rastro a perseguir estava no dizer da experiência da formadora, que, quase ao acaso, faria emergir então lampejos de seu pensamento reveladores do que um modelo de formação, que privilegia a aquisição de novas técnicas educacionais, de uma didática racional (FERRY, 1990), pode gerar no outro. Percebi que caberia a mim, professora-formadora-investigadora-narradora-colecionadora-*flâneuse*, extrair das *narrativasestrelas* "o rico e o estranho" (ARENDT, 2003, p. 176), ou ser como o personagem Corcundinha, e roubar, em um pouco de cada experiência narrada por mim e pelas coautoras, imagens, lapsos, deslizes reveladores de fracasso, desencanto, daquilo que não desejava ler/ouvir, para então transformar em nova escrita (LUGÃO, 2019, p.151). Entendi,

finalmente, que o material mais precioso a ser encontrado seria, entre tantos sentidos possíveis, um sentido atribuído por mim ao que a narradora leu, interpretou de atos e dizeres de participantes da formação e revelados em sua narrativa, assim como a formadora Nélida o faz em *Boi na Linha*.

Persegui essa pista nas narrativas da coleção e fui transitando por enunciados, que passaram "a cintilar" de modo mais contundente como:

**"O que essa instituição tem que as outras não tem? Por que tem que vir alguém de fora? Aqui não tem professor, nem universidade?"** (Sem título I);
[...] "**porque temos que estar aqui ouvindo essa branquela falar, que vem de São Paulo e se apoia em autores europeus [...]**(Branquela).
**"[...] muitos chegavam contrariados, revelando que estavam ali não por desejo próprio** (Asa Branca);
[...] Tem **uma professora – ela tem uma resistência à formação do instituto** [...](Sem Título III);
[...] **Sentava-se na última fileira da sala, o corpo esparramado na cadeira com a cabeça encostada na parede** [...](Presente de corpo e alma);
"[...] ***você precisa me escutar melhor*** "[...] (Eu como aprendiz).

Fragmentos que fizeram resplandecer para mim não só a indignação, a incredulidade, a repulsa ao que vinha de fora, ao forasteiro, presentes nos questionamentos de participantes, como também fiapos de sentimentos que me diziam o quanto os processos formativos podem ser incômodos, desrespeitosos, indiferentes ao outro, sob a ótica de quem participa. Sou eu que os coloco em relação, pois não era algo que estava dado ou previsto inicialmente, como também passei a entender ao desenhar essa constelação.

Neste meu transitar pelas narrativas também se tornaram visíveis, embora brilhassem com menor intensidade, fragmentos de *narrativasestrelas* como:

[...] **trabalhar juntas** [...] **pensarmos juntas** nas possibilidades. **Ela concordou**[...] [...]**participou ativamente**, demonstrando **interesse genuíno no que fazíamos** [...] [...] **sentou-se na primeira fileira da sala, pertinho de mim [...] participava ativamente fazendo perguntas, descrevendo e compartilhando experiências** [...] (Presente de corpo e alma); [...] **ela trouxe dúvidas** e **pediu ajuda** para reorganizarmos o trabalho [...] (Ledo engano); [...] **recebi (a formadora) como um presente** (da participante da formação) **o pingente em um novo colar**. [...] **guardo até hoje na memória o pingente, o colar e o gesto de afeto que li** como uma espécie de agradecimento [...] (Pingente).

Enfim, atos e sentimentos de não indiferença ao outro, de parceria, cumplicidade, amorosidade, possíveis de acontecerem também nos processos formativos nesse contexto.

Tomando por base minha própria experiência como quem desenha ou como quem desenvolve, medeia, ações de formação continuada no contexto das parcerias entre organização civil e redes públicas de educação no âmbito da filantropia empresarial, reconheço nesses pontos de contato quase que marginais das narrativas, alguns dos *(de)*efeitos que esse tipo de parceria vem provocando no nosso (meu e das coautoras) modo de pensar e fazer formação, porque contam de sentimentos de desconforto, desconfiança, contrariedade, resistência, decepção, descontentamento, oposição, desencontros, e também de parceria, encontros, afetos, aprendizagens, experiências compartilháveis, reorganização de trabalho ...daqueles e daquelas que participam dos processos formativos.

Pensar sobre os *(de)*efeitos que os programas de formação continuada podem gerar nos participantes me ajudou a enxergar o quanto para mim aquelas que participavam das formações que eu mediava ou nos programas que coordenava eram privilegiadas, escolhidas, afortunadas, estavam no topo da roda, pois tinham a oportunidade de aprender, ter acesso a novos conhecimentos e ao refinamento didático. Por isso me gerava estranheza e até indignação observar sentimentos de resistência, desconforto, desinteresse. Mal-entendidos, "boi na linha", problemas na comunicação, que meu olhar de adulta profissional, racional, produtiva e experiente, não me permitia acolher essa percepção, contrária à minha. Nesse sentido uma percepção "ingênua, sim, crédula, incompleta e canhestra [...] reveladora de uma verdade que os adultos [eu] não podem nem querem ouvir (GAGNEBIN, 2013, p. 82)", Sorte de quem, má sorte para quem?

## Paisagem Cósmica: até onde minha vista alcança e meus pés me levam

Ao contemplar *Fortuna*, tendo como referência próxima a Constelação *Experta*, penso no destino feliz daqueles e daquelas que tiveram a oportunidade de viver experiências formativas outras, seja no lugar de formadora, seja como participante, em que fazer fortuna significa construir parcerias equitativas, estar com as pessoas, produzir com, pensar junto, trabalhar junto, pedir ajuda, ofertar ajuda, escutar, criar fortes laços sociais e profissionais. O significado de riqueza neste sentido se amplifica, não fica restrito a um investimento social bem-feito em que se persegue a aquisição da técnica num tempo murcho de sentidos, objetivando que o sujeito aplique e replique inúmeras vezes a "novidade pedagógica" e por fim exponha evidências do sucesso almejado. Um "investimento social" bem-feito passa a ser para mim a possibilidade do sujeito de ser agente de sua história, criar, "reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo, ou reproduzi-lo", reconhecer-se inconcluso e em constante movimento de vir a ser, exercitando o pensamento de forma autônoma (BENJAMIN, 1987a; FREIRE, 1987, 2000). Fazer fortuna nesse âmbito é ter como princípio formativo a importância de levar em conta o processo de construção de autonomia dos sujeitos, "reafirmando a ideia de uma formação continuada dos profissionais da educação amparada em práticas que considerem o cotidiano, suas necessidades e os sujeitos em interação (PRADO *et al.*, 2019)."

Enquanto admiro o efeito desta paisagem constelar em mim, continuo a refletir que os processos formativos, quando não indiferentes ao outro, procuram dialogar com a cultura local, respeitar os *espaçostempos* da escola, oportunizar "reconhecer que existe um roteiro de um encontro que se dá sempre, [...] de reconhecer o Outro, de reconhecer na diversidade e na riqueza da cultura de

cada um de nossos povos o verdadeiro patrimônio que nós temos (KRENAK, 1999).” Proposições formativas estas, que se contrapõem à ideia de que o valor está tão somente na multiplicidade de rostos anônimos, muitas vezes enfadados, que vão se somando às formações como um sinal de expansão sem limites e qualidade dos programas de formação continuada, financiados por fundações que se orientam, preferencialmente, pelas leis do mercado, como pude perceber ao observar *Experta*, “ainda que a olho nu”. A proximidade destas duas constelações me consente, então, a ler e ressignificar os silêncios, “o corpo esparramado na cadeira com a cabeça encostada na parede”, a contrariedade, “o deixar a sala antes de finalizar o encontro”, para além “de onde a minha vista alcança” nos espaços formativos; uma *expertise* ou, como prefiro chamar, um saber da experiência da formadora de formadoras, diria pouco valorada num modelo que pensa e faz formação regido por princípios da filantropia empresarial.

Nélia, experiente formadora, parece já reconhecer que o “desenvolvimento profissional [da formadora de formadoras] acontece na prática, a partir da reflexão sobre a prática para a mudança da prática (FERREIRA, 2018, p. 113)”, quando em *Boi na linha* nos aconselha a ter um olhar diferenciado para o mal-entendido ou “boi na linha”, para interromper ou mesmo desviar do planejado antecipadamente; estar atenta ao entorno – atos que se contrapõem à lógica do curto prazo, porque antes de tudo é preciso tempo para perceber o instante presente numa “relação dialética do ocorrido com o agora” (BENJAMIN, 2018, p. 767)[122]. Segue nos alertando sobre a importância de acolher as pessoas/profissionais, garantir vez e voz às participantes que, nos ditos e não ditos, trazem a insatisfação tanto com o processo de formação em si, quanto com o sistema do qual fazem parte. Um sistema

[122] Para Benjamin (2018, p.767), a “relação do presente com o passado é puramente temporal e continua, a relação do ocorrido com o agora é dialética – não é uma progressão, e sim uma imagem que salta”.

em que não são elas a girar a roda da fortuna, por isso por vezes apenas lhes cabe resistir, indignar-se, reclamar e recusar-se a fazer parte da massa humana que fica à mercê da reviravolta da roda, quando, de forma impositiva, são convocadas a participar de processos formativos. Um sistema no qual tampouco a formadora de formadoras é a responsável por girar a roda, e sim, o parceiro financiador, como revelado pela narradora da *narrativaestrela* "Interrupções" na Constelação *Experta*, ao rememorar que o investidor "pode desistir de apoiar um projeto, desmanchando uma parceria que aparentava solidez".

É no aproximar de *Experta, Fortuna e O anão Corcunda,* que salta uma imagem sobre o contexto de trabalho da formadora de formadoras relacionado às parcerias, bem como os (de)efeitos em seu cotidiano, que me permitem conhecer mais de meu próprio trabalho no "esforço de problematização da minha própria prática (ANDRE; PASSOS, 2014)". Um conhecimento que pode contribuir para a educação das sensibilidades (KOYAMA, 2015) de profissionais da formação continuada.

Acredito que esses indícios abrem um horizonte de possibilidades de investigação para este campo da formação, específico do contexto de parcerias que envolvem a rede de ensino pública e entidades privadas com ou sem fins lucrativos, fruto da filantropia empresarial, ao se propor o diálogo com as e os participantes de tantos programas de formação continuada que circulam pelas redes públicas de educação. É preciso ouvi-los. Convidá-los a narrar suas experiências certamente ofertará informações valiosas para quem pensa os programas de formação continuada como política pública, para além de uma mercadoria.

# Movimento 04
# Mosaico de Constelações

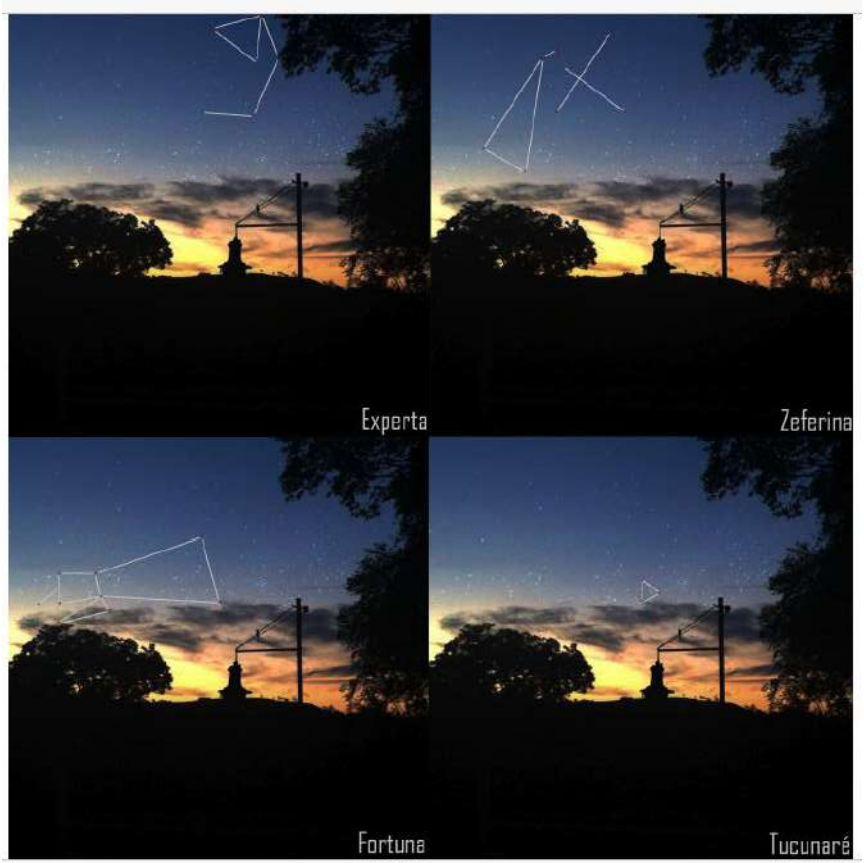



*Figura 30 Mosaico Visual 4 constelações* – Céu Fazenda Santa Maria – MG

> Incansável, o pensamento começa sempre de novo, e volta sempre, minuciosamente, às próprias coisas. Esse fôlego infatigável é a mais autêntica forma de ser da contemplação. Pois ao considerar um mesmo objeto nos vários estratos de sua significação, ela recebe ao mesmo tempo um estímulo para o recomeço perpétuo e uma justificação para a intermitência do seu ritmo. Ela não teme, nessas interrupções, perder sua energia, assim como o mosaico, na fragmentação caprichosa de suas partículas, não perde sua majestade. Tanto o mosaico como a contemplação justapõem elementos isolados e heterogêneos, e nada manifesta com mais força o impacto transcendente, quer da imagem sagrada, quer da vontade. O valor desses fragmentos de pensamento é tanto maior quanto menor sua relação imediata com a concepção básica que lhes corresponde ...
>
> (Walter Benjamin)

Há diferentes possibilidades de representar cartograficamente as posições das estrelas, das constelações, dos planetas.... São imagens de uma determinada área, data, horário, por isso altamente personalizadas. Esse tipo de representação é produzido pelo sujeito, ao relacionar um conjunto de dados, informações, mantendo uma precisão científica (numa ótica cartesiana, eu diria). A forma pode ser representada pelo traço, como nas cartas, nos mapas, nos atlas ou por imagem como, por exemplo, nos mosaicos, na fotocarta[123].

Assim, tendo um mosaico visual de constelações como inspiração, escrevo sobre o céu que vejo no ano 2023, entre os meses de junho e julho, na cidade de Campinas, Brasil, após flanar, contemplar e ler

[123] Representações Cartográficas baseadas no IBGE, 1999, disponíveis no *site*: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4522628/mod_resource/content/3/1_representacoes_cartograficas.pdf

reiteradamente o firmamento ao longo desta *investigaçãoformação*. O mosaico enquanto documento cartográfico pode ser menos sistemático, menos controlado, impreciso cientificamente para um tipo de fazer ciência, mas satisfaz completamente esta professora-formadora-investigadora-narradora-leitora-colecionadora-*flâneuse* porque é um tipo de documento em que as imagens são recortadas e montadas de modo que pareça único, é o plural que se transforma em singular, o que me pareceu mais coerente com o processo experienciado, bem como com a natureza fragmentária do meu pensamento, à semelhança do pensar benjaminiano. Semelhança compreendida em sua dimensão sensível – quando me aproximei daquilo que está aparente, explicito em suas produções e por isso mais facilmente identificado e na dimensão extrassensível, menos óbvio, e que perpassa, veloz, e, "estabelece a ligação não somente entre o falado e o intencionado, mas também entre o escrito e o intencionado, e entre o falado e o escrito. E o faz de modo sempre novo, originário, irredutível" (BENJAMIN, 1987a, p. 112).

Depois de flanar pelos documentos que compõem o *corpus* da investigação, desenhar e contemplar as constelações, "volto para meu escritório, para o interior de minha residência", assim como faz a *flâneuse* após deambular pela multidão frenética que ocupa a cidade; trago meu olhar para dentro de mim, me concentro no avesso do céu de modo especial neste momento de finalização, mesmo que temporária, do texto, e, ao me recolher, encontro-me com lugares da memória da *investigaçãoformação.* Momento de rever, transver, o processo vivido desde final de 2017, quando sem querer descobri, ao final de um dia intenso de formação de formadoras, lá em Salvador, no Mercado do Rio Vermelho, durante meu "ritual de final de formação: cafezinho e doce", que havia sido aprovada para o doutorado, ao ler meu nome e os cumprimentos das colegas no grupo do Zap do Gepec. Essa foi uma das boas surpresas da vida, porque já havia verificado a lista de aprovados, mas

pasmem, não procurei pelo meu nome, mas de um colega, imaginando que, se ele tivesse sido aprovado, eu não estaria na lista.

Neste recolher, apanho resíduos deixados pelo caminho percorrido, que me ajudem a continuar a história que narrei até aqui sobre onde me levaram o meu flanar pelas diferentes coleções, o contemplar constelações de mônadas pessoais e narrativas de formadoras de formadoras, que como eu atuam no terceiro setor, em contextos de programas de formação continuada fruto de parcerias entre sociedade civil, fundações/instituições e redes públicas de educação. E você, leitora, para onde se deixou levar? Corro então o último risco na tese e, no lugar de apresentar um texto linear e contínuo para sistematizar os aprendizados da *investigaçãoformação,* como costumamos fazer no Gepec, produzo um mosaico composto por fragmentos de conhecimentos sobre os fazeres e saberes sensíveis da formadora de formadoras, que construí com ajuda das constelações e dos artefatos que compõem as diferentes coleções desta *investigaçãoformação* – dos textos acadêmicos, das mônadas pessoais, das narrativas das formadoras de formadoras, de documentos inventariados. Tarefa que me ajudou a acessar alguns cristais à luz e na escuridão dos autores e autoras lidos e estudados e dos tantos diálogos feitos virtualmente ou presencialmente com diferentes interlocutores. Mas quais seriam os cristais do acontecimento dessa *investigaçãoformação*? Quais peças são mais relevantes neste momento, para apresentar percepções e conhecimentos da pessoa, investigadora e profissional, que lá em 2018 eu não tinha e que pode ter

alguma relevância social para se pensar um campo de conhecimento ainda tão pouco conhecido?

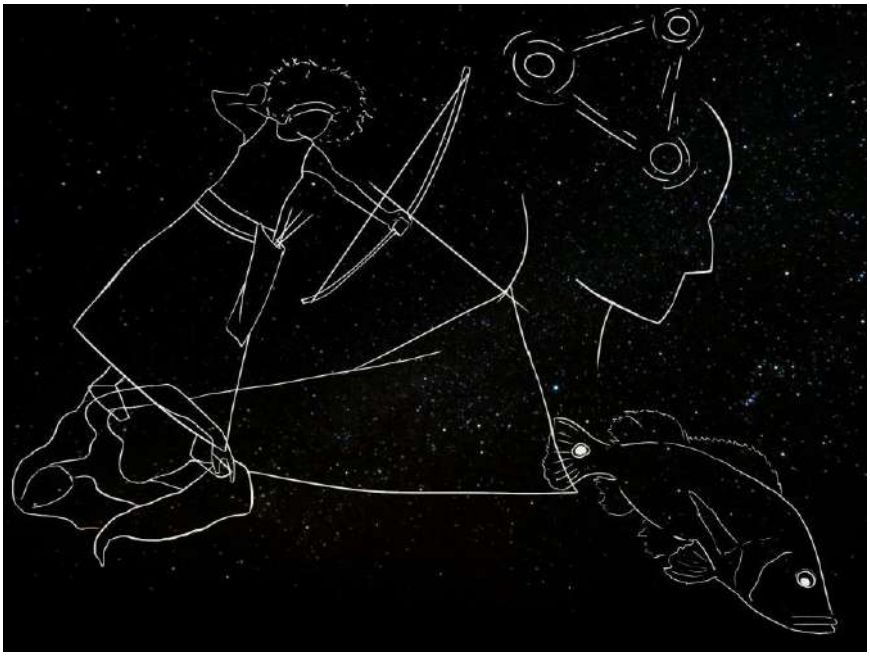


*Figura 31 Mosaico de Constelações - Nina Frauendorf*

# Peças do Mosaico: fragmentos de conhecimentos produzidos sobre os fazeres e saberes sensíveis da formadora de formadoras

> [...]à maneira de um relâmpago, o acontecido se une ao agora numa constelação [...] estrelas já extintas se apresentam ao olho do observador, o passado, geralmente dado por perdido, se manifesta, mesmo que relampejando, ao historiador atento [...] o colecionador, figura com a qual o próprio Benjamin se identificava, que "não sabe" direito o que está fazendo, pois os fragmentos colecionados – como as peças do mosaico – não possuem um significado próprio. [...] Não se trata então de criar uma nova ordem, mas de juntar os fragmentos, num trabalho de restauração.
>
> (Georg Otte; Miriam Lidia Volpe)

Em minha trajetória profissional, tenho observado, que há muitas formadoras de formadoras, que assim como eu também não atuam na universidade, mas em diferentes programas de formação continuada em redes públicas, para instituições distintas do terceiro setor, e que revelam em seus discursos experiências pessoais e formativas intensas e singulares, dadas a conhecer, na grande maioria das vezes, via narrativa oral, raramente registradas por escrito e partilhadas entre pares. Histórias compostas por fragmentos de memórias, que muitas vezes, por não serem registradas, se perdem no tempo e no espaço. Histórias e lampejos de lembranças outras, tantas vezes apagadas, ora silenciadas, ora apropriadas por "parceiros" financiadores, que "apoiam" a elaboração e o

desenvolvimento de programas de formação continuada em redes públicas, por valorarem outra relação *tempoespaçopessoas.* Um dado inicialmente empírico que consta no projeto de pesquisa e que se confirmou não só pela ausência de escritas de narrativas do cotidiano da formadora de formadoras como também pela falta de hábito desse registro por essa profissional. Ausência que me fez lançar mão de diferentes dispositivos metodológicos: a comunidade virtual de formadoras de formadoras, as rodas de conversa e o inventário *flânerie* (Movimento 02), que se revelaram extremamente potentes para a produção de narrativas reveladoras do cotidiano da formadora de formadoras.

Ao flanar pela materialidade de documentos construídos na relação com os dispositivos metodológicos, escutei e colhi narrativas as mais variadas, que, por meio da interpretação dos ditos e não ditos expressados por mim e pelas coautoras da investigação, contribuíram para a construção de um diálogo formativo entre pares. Nos enunciados (meu e de outras tantas colegas) apresentados em *Tucunaré* e *Experta* encontrei vestígios de uma formadora como a "criadora das criadoras", a *expert* no assunto, figura por vezes onipotente e que se julga indispensável, que inconscientemente em alguns casos, ou intencionalmente em outros, foi/fomos traída/das pelo meu/nosso jeito de agir, falar, olhar, pensar... Rastos por vezes periféricos que encontrei entre os lampejos de memórias expressas nas mônadas e nas narrativas e que, ao constelá-las, percebi o quanto isso impactou o meu trabalho, como também de muitas colegas formadoras, principalmente na construção de vínculos com os sujeitos em formação. Imagens, experiências, que afetaram os cotidianos, as

relações humanas e que, nesta investigação, vieram à superfície – porque desenterradas.

A figura de uma formadora de formadoras que incorpora a da *flâneuse* é, por si só, uma alegoria, porque a imagem social que se construiu da formadora de formadoras é a da profissional quem tem controle da situação, a que planeja e antecipa tudo o que vai executar, aquela que tem resposta e solução para os problemas, a que vem dizer, aquela que não desvia. Ao agregar à formadora qualidades da *flâneuse* como curiosa sobre o território e sobre as pessoas; distraída pelas pequenezas que dizem muito dos contextos e sujeitos; observadora sensível que vê, ouve, sente o que a cerca; que se permite desorientar-se em seu ser e fazer o que a instiga a explorar outros caminhos possíveis, pude ressignificar o entendimento sobre essa profissional e encontrar possibilidades outras de me situar na relação com tantos sujeitos, a fim de produzir em colaboração conhecimentos que gerem experiências coletivas que possam se alastrar por diversos *espaçostempos*.

Parafraseando Benjamin na mônada *Tiegarten* – aprendi com a formadora *flâneuse* de formadoras que não encontrar o caminho, a solução, como formadora de formadoras não significa grande coisa. Mas perder-se na multidão de demandas e exigências de programas de formação continuada demanda uma educação, principalmente quando caminhamos numa sociedade em que o fazer menos técnico, menos lógico, menos eficiente, se constitui num defeito, algo a ser desprezado. Na contemplação de Tucunaré aprendi que posso me divertir com o engano, cometer erros, posso me apoiar em uma racionalidade estética, e não apenas no que está escrito em livros, posso

perder-me para então explorar caminhos outros, o que, quando orientada apenas por projetos de formação, pautas, certezas e linearidades, impede-me de viver experiências de confiança mais significativas e com isso cultivar laços sociais mais fortes e duradouros com as tantas profissionais com que me relaciono e viver uma formação continuada mais humanizada.

Aprendi a reconhecer, nos muitos dos programas de formação continuada em que atuei, a marca de um tipo de racionalidade que valoriza a técnica utilitarista e economicista do saber e do fazer humano, bem contrários a processos formativos, que têm o conhecimento relacionado ao fazer, em que a formadora e o participante entregam-se ao aprender, a ver e experenciar. Para reconhecer essas marcas precisei alargar a percepção que tinha de mim (a formadora de formadoras), do meu cotidiano e contexto de trabalho, e a contemplação das *narrativasestrelas* presentes nas constelações Zeferina, Tucunaré, Experta e Fortuna e a relação entre elas muito contribuíram para tal alargamento.

Eu, formadora de formadoras, vivi/vivo e fomentei/fomento por tantas vezes a fantasmagoria de ter o poder de mudar a prática da profissional da educação, seja no interior da escola ou das secretarias de educação, quando concebi/concebo que o meu papel era/é o de trabalhar sobre e para os profissionais das redes de educação e não com os profissionais, num tipo de relação mais intervencionista e menos colaborativa.

Perceber-me e reconhecer-me em um programa de formação continuada em que o discurso hegemônico

neoliberal, associado às evidências científicas como uma das únicas formas de se acessar e comprovar resultados – baseados quase exclusivamente na matematização de dados, o que reforça um tipo de exemplaridade de práticas e soluções educacionais simples, rápidas e escalável, em resposta a uma sociedade que se transforma velozmente –,  gerou em mim um sentimento ambíguo que provocou tensão, desconforto, deslocamentos, e me ajudou a compreender melhor o contexto de trabalho em que atuo. Para a formadora *flâneuse* de formadoras constitui-se em uma *expertise* desprender-se e resistir a esse jeito de pensar e agir – dominante e tão sedutor – na sociedade do espetáculo que vivemos e que vai se naturalizando nos fazeres da formadora de formadoras.

O despertar do sonho, fruto da *investigaçãoformação*, sobre o sentido de parceria entre terceiro setor e sistemas públicos de ensino no âmbito da filantropia capitalista, em que as diferentes partes envolvidas não são atendidas de modo equitativo, contribuiu para que eu pudesse ler o passado de forma reinaugurada, reformada, fazendo com que eu identificasse a expectativa em certos programas da formadora de formadoras como aquela que presta serviço a um "cliente" num primeiro plano (secretária de educação; coordenadora, técnica ...), que traz junto outras clientes como professoras em segundo plano, estudantes em terceiro plano e famílias em quarto, desconsiderando a pessoa que mora na profissional e que é imersa num emaranhando de fios de histórias, memórias, experiências vividas. Um despertar que colabora para se reconhecer que essa imagem de (não)parceria

produz também falhas, fissuras, que impactam no ser e fazer de profissionais da educação de redes públicas de educação, principais interlocutoras nesses processos formativos. Para avançarmos na produção de conhecimento do campo da formação continuada e especificamente da formadora de formadoras, é fundamental ouvi-las, convidá-las a narrar sobre as experiências de parcerias vividas nos "bancos dos espaços formativos" de programas de formação continuada, que se alteram com a velocidade de mandatos políticos, para se pensar em programas de formação continuada como uma política pública de governo, que valoram a educação das sensibilidades de todos os envolvidos – sejam propositores, sejam participantes –, e não apenas atendem à lógica de mercado e incorporam inovações e tecnologia de ponta na promessa de um futuro ideal, inexorável.

A neutralidade de governos, secretarias de educação em assumir a formação continuada das profissionais da educação em muitas redes públicas de ensino é, em muitos casos, fruto das "parcerias" com entidades do terceiro setor, como pude enxergar ao observar as constelações Experta e Fortuna, pois entendi que, ao agir de forma automatizada como formadora de formadoras como se espera nas instituições modernas, eu/nós contribuo/contribuímos para enfraquecer as interações, corroer a confiança, visão totalmente contrária à que defendo. Neutralidade que não fica apenas na dimensão administrativa, mas que se alastra para a dimensão das relações entre os sujeitos, em que o individual se sobrepõe ao coletivo, em que responsabilidades são terceirizadas para aquele que é externo, passageiro à rede, num tipo de relação entre formador e sujeito da formação esvaziada de experiências significativas.

A formadora *flâneuse* de formadoras me ensinou a não me iludir com o aparato da técnica como a força motriz dos processos formativos e a enfatizar a importância de defender os processos formativos mais humanizados, no bom sentido freiriano da palavra, que valorizam as sensibilidades, os desvios, as dúvidas, legitimando "nossas visões, nossas poéticas sobre a existência", criando um outro horizonte existencial como me sinto provocada pelo conhecimento produzido pelo povo Krenak.

No exercício de olhar para o meu interior, no percurso desta *investigaçãoformação,* seja na parte que recebe luz, na que fica na penumbra, na que brilha ou é opaca, compreendi, com a ajuda da figura alegórica da *flâneuse*, a relevância de desenvolver uma sensibilidade ampliada para captar, capturar os flagrantes de um mundo em rápida transformação e seus impactos no cotidiano da formadora de formadoras e consequentemente nos processos formativos.

A sensibilidade ampliada constitui-se em um saber para a profissional da formação continuada, para defender que os processos formativos não se restrinjam a oferecer apenas um único tipo de informação, ou de uma técnica a ser aplicada com promessas ilusórias de um amanhã perfeito, mas busquem também lutar pela garantia de *espaçotempo* para que o cristal do acontecimento emerja a partir de experiências que agreguem sentidos tanto para quem medeia como para quem participa direta ou indiretamente de ações de formação continuada e, consequentemente, para os estudantes. Uma proposição formativa, que exige da formadora de

formadoras a *expertise* de se abrir ao "agora benjaminiano" sempre na relação com o outro, para acolher o imponderável, o desvio, o "desimportante", a singularidade dos territórios, que emerge nos cotidianos de formação e com isso não se tornar refém de pautas, calendários, relatórios, "produtos", elaborados para responder a lógica temporal à mercê do mercado formativo – enfim, fazeres que pouco impactam para os sujeitos repensarem seus fazeres docentes ou formativos e contribuírem para a construção da sua autonomia profissional e uma real transformação social.

A leitura sensível de documentos inventariados e estudados e o desenho das quatro constelações revelaram para mim que são cacos, fragmentos, e não totalidade, o que tem perdurado dos processos formativos; e que é necessário ir além do que é aparente, evidenciável, diretamente observado, para reconhecer contribuições outras do que se viu e estudou na formação continuada. Percebi também que, como formadora *flâneuse* de formadoras, fui desenvolvendo o olhar e a escuta para identificar, capturar e interpretar silêncios, enunciados orais e escritos, jeitos de agir, de modo a reconhecer em camadas mais profundas "conquistas" nem sempre planilháveis ou matematizadas no fazer docente ou formativo das equipes técnicas.

Passei a reconhecer que não há conhecimento apenas nas zonas iluminadas e que brilham. Estar atenta a outras configurações da realidade, como zonas escuras, de penumbra também me ensinou muito. Para isso foi preciso desenvolver como formadora *flâneuse* de formadoras a capacidade de ler e interpretar o não visível, o não audível,

o que se torna para mim mais uma *expertise* da formadora que atua em contextos de trabalho semelhantes ao meu.

*[ Cara leitora, não sei se isso acontece com você, mas enquanto vou respondendo a um tanto de indagações, inicio o pensar com novas perguntas, voltando ao que parecia resolvido, deixando pistas para futuras investigações!*
*Nesse sistematizar fiquei me perguntando em que medida tenho contribuído com as equipes técnicas e demais profissionais da educação para esse reconhecimento de qualidades no fazer docente e formativo menos aparente, evidenciável. Como desenvolver esta capacidade de olhar e de escuta sensível para identificar e interpretar silêncios, fazeres outros, num tempo cada vez mais exíguo para ações dos programas de formação continuada, frutos de uma filantropia capitalista em que o valor está na camada mais superficial e rapidamente reconhecível?]*

No meu contemplar penso que, enquanto a narrativa dominante imposta por uma parte da sociedade for a de resultados dos processos formativos como totalidade, mirando o ponto de chegada apenas, seguiremos imersas na venda do sonho de um futuro perfeito, esquecendo-nos que ele carrega um presente imperfeito.

Ao contemplar as constelações em separado e uma em relação a outra, enxerguei que nos processos formativos – quando eu/nós formadoras de formadoras temos a ideia de experiência como algo que nos transforma, nos afeta, nos desloca – viver o percurso, o processo, sem pressa é tão ou mais valoroso quanto o produto. Já dizia Benjamin que a eficácia se opõe ao perambular, por isso flanar tornou-se para mim também um saber fazer sensível da formadora de formadoras, quando me abri a uma possibilidade outra de produzir conhecimento, contrária à ideia de que

qualidade/eficiência se associa a rapidez, agilidade, celeridade – traços da modernidade tardia.

*[Quem nunca acelerou o áudio do zap? Risco de se naturalizar a velocidade como qualidade em nossas vidas]*.

No presente, ao olhar para ao passado, iluminada pela constelação *Zeferina,* me percebi ter sido inerte, passiva, omissa diante do racismo no interior dos programas de formação continuada, o que pode ser constatado pela carência/ausência de formadoras pretas/pardas/indígenas como mediadoras de ações formativas. Uma percepção ressignificada do que me constitui e que agora me permite agir diferente como pessoa, como formadora de formadoras frente a realidades próximas e distintas.

A percepção da formadora de formadoras pretas/parda/indígena como exceção nos programas de formação continuada no âmbito das parcerias entre terceiro setor e redes públicas de ensino acionou o sinal de alerta em mim e fez com que eu atribuísse mais valor a práticas formativas que eu já desenvolvia, favorecedoras de letramentos raciais, porém com uma consciência ampliada de sua dimensão política, pois minhas escolhas do que e de como propor não são neutras. De certo modo, a partir de 2021 muitas das organizações da sociedade civil e fundações[124] incorporaram o combate ao racismo e a promoção

[124] Disponível em: https://fundacaolemann.org.br/noticias/edital-investira-em-organizacoes-grupos-e-coletivos-negros-com-foco-em-educacao;
https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao . Acesso em: 21 ago. 2023.

da equidade racial entre seus pressupostos e princípios, seja ao ampliarem e cuidarem do acesso a cargos de liderança, de formadoras pretas/pardas, seja ao propor nos programas de formação continuada algumas ações específicas para diminuir a defasagem de aprendizagem em estudantes pretos, pardos e indígenas, diante de "evidências", publicizadas em estudos acadêmicos ou não. Sigo atenta como formadora *flâneuse* de formadoras para que essas práticas de ensino e formativas caminhem de fato para desconstruir formas naturalizadas de pensar e agir na educação, contribuindo para uma cultura de enfrentamento ao racismo; atenta para que não sejam ações que se restrinjam "à pauta do momento", ao pensamento do sujeito moderno – enfim, que buscam mais uma visibilidade econômica e midiática que educativa.

No juntar das peças do Mosaico de Constelação para compor a figura da formadora *flâneuse* de formadoras incluo a última e grande peça referente à institucionalização da sua formação como sendo ou não suficiente para se pensar uma proposição de formação, que coloca em relação de equipolência as ciências e técnicas; teorias e práticas; experiências e sentidos e contribui para o fortalecimento de fazeres e saberes sensíveis dessa profissional da formação continuada.

Desde 2012, venho experimentando uma possibilidade de formação continuada, muito marcada pelo limiar entre uma formação mais institucionalizada e o pertencimento a um coletivo, no caso de profissionais de educação, em um grupo colaborativo de alfabetização vinculado ao GEPEC/UNICAMP. Esse grupo,

conhecido por *Grupo de Alfabetização em Diálogo* – GRUPAD –, existe desde 2010 e foi criado em resposta à necessidade de professoras recém-formadas, que estavam ingressando na carreira docente e apresentavam muitas inquietações sobre a prática da sala de aula na relação que estabeleciam com os alunos e as demais professoras. A partir de 2013, assumi de modo mais sistemático a coordenação do grupo, em parceria com a professora Heloisa Proença e com prof. Guilherme do Val Toledo Prado. Desde então vamos inventando, em colaboração com tantas participantes que passaram pelo grupo, um jeito de ser e de formar "*Grupad",* uma metodologia que não existia *a priori*, não estava dada, mas que foi se desenhando ao longo desses anos, não de forma linear e contínua, mas, pelo contrário, nos desvios, nas brechas.

Entre diversas ações que realizamos, propusemos e vivemos nesse coletivo, há uma em especial que se relaciona à formação da formadora, que é o espaço de mediar o encontro que acontece quinzenalmente. É importante compreender que esse mediar significa desde planejar o encontro a partir da construção coletiva de uma pauta, como se apoiar nesse planejamento na elaboração de propostas para diferentes profissionais de educação: tanto professoras, como coordenadoras, formadoras, entre outras. Geralmente essa mediação é realizada por uma dupla que se oferece voluntariamente a pensar o encontro, e é apoiada por mim e Heloisa, parceiras mais experientes na mediação de formação, por vivermos e atuarmos como formadoras de formadoras em diferentes contextos.

Um dos aprendizados que venho acompanhando e observando entre as participantes, que se assumem formadoras de formadoras durante o encontro, principalmente quando são professoras, é que a possibilidade de deslocamento de

percepções, para além do deslocamento do papel, que costumam desempenhar nas ações de formação – de quem participa – é altamente formativa, não só para elas como para mim, que também me movimento e deixo de ser a protagonista, para assumir o papel de coadjuvante, num tipo de gestão horizontal, em que todas nós temos muito o que aprender e ensinar.
As professoras, as coordenadoras, as formadoras têm construído compreensões e produzido conhecimento sobre um jeito outro de viver o espaço da formação continuada, ao experimentar os fazeres e saberes que fazem parte da prática da formadora de formadoras, seja antes do encontro no momento de elaboração em pares da pauta, ao fazer escolhas do que e de como propor, preservando o princípio do diálogo com as necessidades de um grupo heterôgeno de profissionais; seja durante o encontro, ao acolher a diversidade de saberes, tomar decisões de como encaminhar a formação tendo o outro-adulto profissional como principal interlocutor; seja depois do encontro, ainda impregnadas por sentidos atribuídos ao seu fazer, ampliando a sua coleção de repertórios de experiências vividas em que aprender em colaboração, valorando relações com sujeitos, é muito possível e potente, principalmente se a experiência vivida a transforma, atravessa.

O olhar de *flâneuse* da experiência vivida no Grupad, somada à força das compreensões construídas no contemplar das quatro constelações *Zeferina, Tucunaré, Experta e Fortuna*, fez com que eu reconhecesse, que eu – formadora de formadoras – também me formo, quando em diálogo com as necessidades das participantes e as especificidades do território de atuação, o que não pode mais ser ignorado por

mim no fazer e saber da formadora *flâneuse* de formadoras.

Mediante o que aprendi no desenvolvimento desta investigação, afirmo que, para além da institucionalização, a formação em pares e em serviço torna-se também constitutiva do desenvolvimento profissional da formadora, ou seja a formadora de formadoras se fortalece e produz conhecimento também na relação com outras formadoras, técnicas, coordenadoras, comunidades em seus territórios; no intercâmbio de ideias com parceiras mais experientes; na troca de materiais de apoio, que foram produzidos nos percursos formativos e que na grande maioria das vezes estão entre os muitos guardados da formadora e que ela pouco valoriza.

O limiar entre a formação institucionalizada e a organização de coletivos de formadoras de formadoras, em que uma certa profissionalização não as/nos distancie da ideia de ofício, cujo valor dos saberes experienciais – produzidos no bojo de programas de formação continuada, fruto de filantropia capitalista ou não, partilhados via narrativas orais, escritas, imagéticas – é equivalente ao saber acadêmico, revela-se um caminho outro para se contribuir com o desenvolvimento profissional de tantas profissionais que se descobrem formadoras de formadoras da noite para o dia e se veem sozinhas no seu fazer formativo, na maior parte das vezes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS[125]

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, [*S.L*], v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org Acesso em: 07 set. 2023.

ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel. Parcerias entre prefeituras e a esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo? In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (org.). *Público e privado na educação*: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008. p. 99- 110.

AFONSO, Germano. Relações Afro-indígenas. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4458368/mod_book/chapter/20068/textos/Texto_1_sem3.pdf Acesso em: 17 abr. 2021.

ALMEIDA, Neide A. Letramento racial: um desafio para todos nós. *Portal Geledés*. 2017. Disponível em: https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida/ Acesso em: 17 mar. 2022.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 62–74, maio 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200005 Acesso em:26 dez. 2023.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

[125] Revisadas segundo a NBR6023, de 2018

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1195–1212, out. 2010.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A formação do pesquisador da prática pedagógica. *Plurais Revista Multidisciplinar*. Salvador, v.1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016.

ANDRE, Marli; PASSOS, Laurizete Ferragut. Professor formador, mestre modelo? GT-20: Psicologia da Educação, 2014. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt20-4415-int.pdf. Acesso em: 4 maio 2020.

ARENDT, Hanna. Homens em tempos sombrios. São Paulo: Cia das Letras, 2003 (1a. publicação 1968).

ASSAD, Camila. Desterro. Juiz de Fora, MG: Macondo, 2019.

AZEVEDO, Vanessa Ragone; VIEIRA, Marcel de Toledo; FREGUGLIA, Ricardo da Silva; ASSUNCAO, Ada Avilla. Efeitos da ausência do professor na sala de aula sobre o desempenho escolar: uma análise para o ensino fundamental da rede pública no Brasil. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 49., 2021.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução do russo de Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes,2003.

BAKHTIN, Mikhail. Problemas da poética de Dostoievski. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BARBOSA, Silvia Maria Silva. O poder de Zeferina no Quilombo do Urubu: uma reconstrução histórica político-social. 2003. 192p. Dissertação ( Mestrado em Ciências da

Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2003.

BARROS, Manoel de. Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros. Iluminuras de Martha Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BECK, Karla Lopes. Um convite ao labirinto: experiências cinematográficas na educação infantil. Dissertação de mestrado em educação. UNICAMP, Campinas, 2019.

BEILLEROT, Jacky. La Formación de formadores (entre la teoría y la práctica). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Ediciones Novedades Educativas, 1998. (Serie los Documentos).

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. *Obras Escolhidas*. v.1. São Paulo: Brasiliense, 1987a.

BENJAMIN, Walter. Rua de mão única. *Obras Escolhidas II.* Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

BENJAMIN, Walter. Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. Tradução de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. *Obras escolhidas III*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. Rua de Mão única: Infância berlinense: 1900. Edição e tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BENJAMIN, Walter. Baudelaire e a modernidade. Edição e tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BENJAMIN, Walter. Passagens. Edição alemã de Rolf Tiedeman. Org. edição brasileira: Willi Bolle. Colaboração da ed. Brasileira: Olgária Chain Féres Matos. Tradução do alemão: Irene Aron. Tradução do francês: Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2018.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A mulher negra no mercado de trabalho. Revista de Estudos Feministas. Dossiê Mulheres Negras – IFC/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 479-488, 1995.

BICHARA, Marcia Regina Poli. Narrativas de uma experiência na Escola das Mostardas: Formação Docente e Produção de Conhecimentos Históricos Educacionais. 294 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017.

BORGES, Simoni P. O papel do formador no processo de formação continuada: formadores ou informadores. Research, Society and Development, [*S.L*] v. 9, n. 3, e04932262, 2019 (CC BY 4.0); ISSN 2525-3409; DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i3.2262

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-48, ago./dez. 2009.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; VILLAS BÔAS, Lúcia. (org.). Elizeu Clementino de Souza (dir.). Jorge Luiz da Cunha, Ecleide Cunico Furlanetto, Maria da Conceição Passegi (coord.) *Pesquisa (auto)biográfica*: diálogos epistêmicos-

metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. p. 65-81. 280p. (Coleção Pesquisa (auto)biográficas, mobilidades, incertezas, e refigurações identitária, v.1).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório de Pesquisa: Perfil do Professor da Educação Básica de 2018.

BRASIL, Joaquim. Anotações de aula. 2018.

BUCK-MORSS, S. Walter Benjamin: entre moda acadêmica e avant-garde. *Crítica Marxista*, São Paulo, Boitempo, v.1, n.10, p.48-63,2000.

CANDIDO, Patrícia Yumi Fujisawa. Guardados de professora: bordados da prática docente e emaranhados de linhas de pesquisa. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2020.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAVES, Ernani. Palestra Walter Benjamin e a Fotografia de Cidades - parte 02. 2013. Disponível em: https:// www.youtube.com/watch?v=jYNuwS8geLI Acesso em: 13 mar. 2021

CHIMAMANDA, Ngozi Adichie. Americanah. Tradução de Julia Romeu. SP: Companhia das Letras, 2019.

CIPOLINI, Thais Otani. Tramas tramadas de um tapete: fios históricos nas produções literárias de Ruth Rocha. 2007. 162p. Dissertação (Mestrado) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253041 Acesso em: 9 maio. 2021.

CLANDININ, Jean; CONELLY, Michael. Pesquisa narrativa e histórias na pesquisa qualitativa. Traduzido do original

pelo Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: Edufu, 2011. 250 p.

CONNELY, F. Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigacion narrativa. *In:* LARROSA, Jorge *et al*. *Dejame que te cuente*: ensayos sobre narrativa y educacion. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. Filantropia em educação no Brasil: a outra face da oferta de educação básica aos pobres ou demissão do estado? *In:* REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008. Anais eletrônicos... Florianópolis: Anped, 2008. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-4561-int.pdf. Acesso em: 07 set. 2023.

COUTO, Mia. O bebedor de horizontes: uma trilogia moçambicana, livro 3. 1.. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. Primaveras compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens. 2016. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Rev. Bras. Educ.* [online], v. 17, n. 51, p.523-536, 2012. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002. Acesso em: 09 maio 2021

DEBORD, Guy. A sociedade do espetáculo. Tradução de Stella dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1987

ESTEPA, Paulino Murillo; GALLEGO-DOMÍNGUEZ, Carmen. Condiciones de desarrollo profesional del tecnico docente

dominicano como asesor pedagogico. Revista de Investigación en Educación, Espanha, v. 16, n. 1, p. 51-67, abr. 2018. Disponível em: <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/issue/view/24>. Acesso em: 4 maio 2020.

FARIAS, Maria Natalina de Oliveira; DAMACENA, Fabiola A. F.; MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo; FUJISAWA, Patrícia Yumi; FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira. Percursos formativos no Círculo Narrativo de Pesquisas em Educação. *In:* SEMINÁRIO FALA OUTRA ESCOLA, 2021, Campinas. *Anais* [...]. Campinas,(SP) UNICAMP, 2021. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/xfalaoutraescola2021/366368-PERCURSOS-FORMATIVOS-NO-CIRCULO-NARRATIVO-DE-PESQUISAS-EM-EDUCACAO. Acesso em: 07 set. 2023

FERRAZ, Bruna Fontes. Um deserto de palavras, uma biblioteca de areia: a coleção em Benjamin e Calvino. Cadernos Benjaminianos, [S.l.], n. 8, p. 24-33, maio 2014. ISSN 2179-8478. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cadernosbenjaminianos/article/view/10385. Acesso em: 09 maio. 2017.

FERREIRA, Ana Paula Alves Pereira. Formação continuada de formadores técnicos de Secretaria de Educação.2017. 184f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/hándle/handle/20844 Acesso em: 06 set. 2023.

FERREIRA, Cláudia Roberta. Labirintos de perguntas: reflexões sobre a formação de professores na e a partir da escola. 2013. 279 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Ensino e Práticas Culturais, Unicamp, Campinas, 2013.

FERREIRA, Rodnilson Luiz. As significações do formador de formadores sobre a sua atividade profissional no âmbito

da formação continuada em serviço. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21923/2/Rodnilson%20Luiz%20Ferreira.pdf. Acesso em: 09 maio 2020.

FERRY, Gilles. La tarea de formarse. *In*: FERRY, Gilles. El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la prática. México: Universidad Nacional Autonoma de México, Escola Nacional de Estudios Profesionales Iztacala; Editorial Paidós Mexicana, 1990.

FRANÇA, Cyntia Simioni. O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional. 2015. 346 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/321385 . Acesso em: 09 maio 2021.

FRANÇA, Cyntia Simioni. Formação de professores entretecida por práticas de rememorações benjaminianas. *Práxis Educativa*, v. 14, n. 2, 2019. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13209 Acesso em: 09 maio 2021. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n2.016

FRANCA, Cyntia Simioni; CUNHA, Nara Rubia Carvalho; PRADO, Guilherme do Val Toledo. RESSIGNIFICAR A FORMAÇÃO DOCENTE NA RELAÇÃO COM AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*,* Salvador , v. 29, n. 57, p. 219-234, Jan. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/ Acesso: 14 Out. 2023. Epub Dec 16, 2020. https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n57.p219-234.

FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira. A voz de uma professora-formadora que se inventa e reinventa a partir

da/com/na escola. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: http://repositorio. unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/321129. Acesso em: 05 maio 2020.

FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira; LIMA, Fernanda Camargo Dalmatti Alves; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.) Para não esquecer: narrativas das experiências de professoras no contexto da pandemia do Covid-19. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. ISBN 978-65-5869-68-9

FRAUENDORF, Renata B. Siqueira; PACHECO, Daniela Q.; CHAUTZ, Grace Caroline B; PRADO, Guilherme V. T. Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de auto formação. Revista de Educação – PUC-Campinas, [S.l.], v. 21, n. 3, p. 351-361, dez. 2016. ISSN 2318-0870. Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/ seer/index.php/reveducacao/article/view/2908. Acesso em: 29 jul. 2020. DOI :https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n3a290

FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Formador externo: qual o sentido de sua atuação em programas de formação continuada? Teias, v. 18, n. 50, jul./set. 2017. Disponível em: https:// www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/2663 3. Acesso em: 09 maio 2021. DOI: https://doi.org/10.12 957/teias.2017.26633

FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Comunidade virtual de práticas de formador de formadores: um convite à escrita de narrativas de experiências vividas. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, p. e75530, 2021a. Disponível em: http:// www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602021000100122&lng=en&nrm=iso.

Acesso em: 06 maio 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.75530.

FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Percurso da composição de uma coleção de produções acadêmicas em educação sobre formador de formadores. Revista Olhares, Guarulhos, v. 9, n. 2, ago. 2021b.

FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira; PRADO, Guilherme do Val Toledo. A experiência errante da formadora de formadoras ao inventariar arquivos digitais. *In:* PASSARELLI, Lilian Ghiuro; PASSOS, Laurizete Ferragut. Formando Formadores para a escola básica do século XXI: Relatos de Pesquisa VII. 1.ed. Campinas, SP: Pontes, 2022. p.37-56.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. História e narração em Walter Benjamin. 5. reimpr. da 2. ed. de 1999. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Entrevista Jean Marie Gagnebin, Curso de Especialização em Ensino de Filosofia, realização TV Escola MEC. Canal Especialização em Ensino de Filosofia UnB/UAB, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CdxTKqHFhPI Acesso em: 10 maio 2021.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin: Cacos da história. 1. ed. São Paulo: N-1 edições, 2018.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Conferência Virtual: Ler hoje as "teses" de Walter Benjamin. *In:* XXI SEMANA DOS ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA (SAF), julho de 2020, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. O almanaque, a locomotiva da cidade moderna: Campinas (SP) décadas de 1870 e 1880. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 1998. Documento eletrônico disponível em http://repositorio. unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/280473 Acesso em: 21 abr. 2021.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. *In:* GOULART DE FARIA, Ana Lúcia; FABRI, Zeila de Brito; PRADO, Patrícia Dias (org.). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. *In*: MENEZES, Maria Cristina (org.). *Educação, memória e história*: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 287-330.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. *In:* FERREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Holien G.; DE LUCA, Tania Regina (org.). *O historiador e seu tempo*. 1. ed. São Paulo: EDUNESP, 2008.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Palestra: Memória e História em Walter Benjamin. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v= RfmXD6gMkK8. Acesso em: jul. 2020.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Práticas de ensino em projeto de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais. *Pro-Posições*, v. 24, n. 1 (70), p. 93-107, jan./abr. 2013.

GASTALDI, Maria Virginia. Formação continuada na Educação Infantil*:* possibilidades e desafios na perspectivado formador. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GASTALDI, Maria Virginia. Um olhar para a formação de formadores na formação continuada na educação infantil. *Veras*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 85-96, mar. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14212/veras.vol3. n1.ano2013.art127>. Acesso em: 4 maio 2020.

GERALDI, Corinta Maria G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabeth Monteiro A. (org.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

GERVAIS, Bertrand. Três personagens em busca de leitores: uma fábula. *In:* Leitura subjetiva e ensino de literatura. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). São Paulo, SP: Alameda, 2013.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In:* GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1999.

GONZÁLEZ-VALLEJOS, María Paz. El estudio del formador latinoamericano: un campo de investigación ‘en construcción´. *Magis*, Bogotá - Colombia, v. 10, n. 21, p. 35-54,abr.2018. Disponível em: https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/21774. Acesso em: 4 maio 2020.

GOUVEIA, Beatriz Bontempi. Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA*:* uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

HOFFMANN, Ernest Theodor. A. A janela da esquina de meu primo. Tradução de Maria Aparecida Barbosa. Ilustrações de Daniela Bueno. Posfácio de Marcus Mazzari. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

IMBERNON, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época,14 v.).

IMBERNON, Francisco. No es inovacción todo lo que reluce. Diário de la Educación, 10 dez.2018. Disponível: https://eldiariodelaeducacion.com/2018/12/10/no-es-innovacion-todo-lo-que-reluce/ Acesso em: 09 maio 2021.

IMBERNON, Francisco; SALVA, Francesca; MARRERO, Javier Esteban; DÍEZ, Enrique J. Qué es la educacion publica? *In:* Por otra Política Educativa. Foro de Sevilla. *Diario de la Educación* el 23 marzo, 2020. Disponível em: https://eldiariodelaeducacion.com/porotrapoliticaeducativa/2020/03/23/que-es-la-educacion-publica/ Acesso em: 09 maio 2021.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

KASEMBE, Dye. As mulheres honradas e insubmissas *de Angola*. Portugal: Mayamba, 2010.

KEARNEY, Richard. Narrativa. *Educ. Real*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 409-438, maio/ago. 2012.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação – episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KILOMBA, Grada. Grada Kilomba – conversa sobre Memórias da Plantação. Canal Colégio Equipe Youtube. Transmitido ao vivo em 25 de nov. de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2ez7e-JtgoA&t=5s Acesso em: 20 abr. 2021.

KITCHENHAM, Barbara; CHARTERS, Stuart. Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering. Department of Computer Science University of Durham: Durham, UK, 2007.

KOYAMA, Adriana Carvalho. Arquivos online: práticas de memória, de ensino de história e de educação das sensibilidades. 2013. 404 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, , Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250838>. Acesso em: 23 ago. 2018.

KOYAMA, Adriana Carvalho. Arquivos online: ação educativa no universo virtual. São Paulo: Associação de Arquivistas de São Paulo (ARQ-SP), 2015.

KOYAMA, Adriana Carvalho. Arquivos, Arte & Educação [recurso eletrônico]: diálogos nas fronteiras do conhecimento. *In:* PARRELA, Ivana Denise; KOYAMA, Adriana Carvalho (org.). *Arquivos, Arte & Educação*.

Diálogos nas fronteiras do conhecimento. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação, Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, 2018. 162 p: il. *E-book*. Disponível em: http://www.memorias.cpscetec.com.br/arquivos/ebook2SimposioArquivoEducacao2018.pdf Acesso em: 10 maio 2021.

KOYAMA, Adriana Carvalho; GALZERANI, José Claudio; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades de autoria da Professora Maria Carolina Bovério Galzerani. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2021.

KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. *In:* NOVAES, Adauto (org.). A outra margem do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. A vida não é útil. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRUGER, Constance von. A coleção - um gesto poético: uma leitura benjaminiana sobre o colecionismo. *Cadernos Benjaminianos*, v. 8, p. 71-78, 2014.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. *Tremores:* escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 175 p.

LAVELLE, Patricia Santos. O contador de histórias e outros textos. Tradução de Georg Otte, Marcelo Backes e Patrícia Lavelle. (Coleção Walter Benjamin, v. 1. Direção de Amon

Pinho e Francisco Pinheiro Machado). São Paulo: Hedra, 2020.

LEANDRO, Everaldo Gomes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. O paradigma indiciário para análise de narrativas. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e74611, 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.74611. Acesso em: 07 set. 2023

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto aos comitês de leitura. *In:* ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo, SP: Alameda, 2013.

LEME, Mariana Soares. Ensino de artes e suas potencialidades para abordagens das relações étnico-raciais na escola: as culturas indígenas e seus contextos urbanos. 2020. 192f. Dissertação (Mestrado profissional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: http://www. repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/343503. Acesso em: 18 jun. 2020.

LUGÃO, Juliana Serôa da Motta. "… Uma ou outra expedição às profundezas da memória" Arquivo, fotografia, memória e modos de escrita em Crônica berlinense e Infância em Berlim por volta de 1900, de Walter Benjamin. 2019.199f. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/handle/1/14559 Acesso em: 08 set. 2023.

MARCELO GARCIA, Carlos. Quien forma el formador? Um estudio sobre las tarefas profisionales y necessidades de formacion de asesores de Andalucía e Canárias. *Revista de Educacion*, n. 313, p. 249-278, 1997.

MARCELO GARCIA, Carlos. La formación de los formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos. XXI Revista de Educación**,** Huelva, v. 01, p.33-57, 1999. Anual. ISSN-e: 1575-0345. Disponível em: http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/3349 Acesso em: 10 maio 2021.

MARCONDES, Maria Inês. Articulando pesquisa e prática na formação inicial dos professores. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 1, n. 4, p.134-150, jan./jul. 2013.

MARCONDES, Maria Inês; FLORES, Maria Assunção. O autoestudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação de professores. *Educação*, [*S.L*], v. 37, n. 2, p. 297-306, ago. 2014. https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/13331

MASSAGLI, Sergio Roberto. Homem da multidão e o flâneur no conto "O homem da multidão", de Edgar Allan Poe. *Terra Roxa e Outras Terras – Revista de Estudos Literários*, v. 12, jun. 2008. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5433/1678-2054.2008v12p55 Acesso em: 13 mar. 2021.

MATOS, Olgária Chain Féres. Desejo de evidência, desejo de vidência: Walter Benjamin – Artepensamento, 1990. Disponível em: https://artepensamento.com.br/item/desejo-de-evidencia-desejo-de-videncia-walter-benjamin/ Acesso em: 06 out. 2020.

MATOS, Olgária Chain Féres. Aufklärung na metrópole: Paris e a Via Láctea *In:* Passagens; edição alemã de Rolf Tiedeman; org. edição brasileira: Willi Bolle; colaboração da ed. Brasileira Olgária Chain Féres Matos; tradução alemão Irene Aron. Tradução do francês Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2018.

MBEMBE, Achilles. Crítica da razão negra. Lisboa: Antígona, 2014.

MELLO, Angela Rita Christofolo de. Reflexões de uma experiência enquanto formadora regional no contexto do Pnaic em Mato Grosso. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 1229-1244, set. 2019. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11510/8565 Acesso em: 4 maio 2020.

MONNIER, Adrianne. Rua do Ódeon. Tradução de Julio Castañon Guimarães. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2017

MONTES, Graciela. Buscar indícios, construir sentidos. Tradução de Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.

MORAIS, Jaqueline de Fátima dos Santos. Algumas notas a respeito do estilo de escrita em "Infância em Berlim por volta de 1900" de Walter Benjamin. 2020. Disponível em: http://www.filologia.org.br/vcnlf/anais%20v/cong_vcnlf10.html Acesso em: 09 maio 2021.

MURICY, Katia. Mulheres silenciosas: a mulher e o feminino em Walter Benjamin. *Artefilosofia*, v. 15, n. 29, , p. 46-62, set. 2020. Disponível em: http://www.artefilosofia.ufop.br/

NOVOA, Antônio. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002. 88 p. Disponível em: <repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3703/1/formprof.pdf > Acesso em: 10 jan. 2016.

NUNES, Davi. O relato insurgente de Zeferina do Quilombo do Urubu. Salvador: Rimance, 2017. Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-cultura/6737938 Acesso em: 10 maio 2021

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio*: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

OTTE, Georg; VOLPE Miriam Lídia. Um olhar constelar sobre o pensamento de Walter Benjamin. Fragmentos, Florianópolis, n. 18, p. 35-47 jan-jun. 2000. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/view/6415 Acesso em: 08 set. 2023.

PEREIRA, Joseane. Constelações indígenas: formas tradicionais de observar o cosmos. Aventuras na história, 25 mar. 2019. Disponível em: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/constelacoes-indigenas-formas-tradicionais-de-observar-o-cosmos.html Acesso em: 10 maio 2021.

PETIT, Michelle. 25ª edición del Foro Internacional por el Fomento del Libro y la Lectura, ago. 2020. Disponível em: https://www.telam.com.ar/notas/202008/504249-michle-petit-inauguro-el-foro-del-fomento-al-libro-con-un-discurso-sobre-la-lectura-en-pandemia.html Acesso: 12 maio 2021.

PIERINI, Adriana Stella. Os espaços de conversa: a orientadora pedagógica e a formação com o cotidiano – com prosa e com verso, a experiência de ser ex de si**.** 2014. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Psicologia Educacional, Unicamp, Campinas, 2014.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O que é formação? Convite ao debate e a proposição de uma definição. *In:* ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). O coordenador pedagógico e seus percursos formativos*.* São Paulo: Loyola, 2018. (Coleção O coordenador pedagógico, v. 13).

POE, Edgar Allan, 1809 – 1849. Histórias extraordinárias. Seleção, apresentação e tradução de José Paulo Paes. 1. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2017.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. Interfaces da Educ., Paranaíba, v. 4, n. 10, p.149-165, 2013.

PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado. Narrativas e Percursos Investigativos em Educação: uma narrativa pedagógica do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; BASSO, Fabiane Puntel. A nova aventura (auto)biográfica: tomo III. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2018, p. 179-210.

PRADO, Guilherme do Val T.; CHAUTZ, Grace C. Chaves Buldrin; PROENÇA, Heloisa Helena Dias Martins; FRAUENDORF, Renata B. Siqueira. As coordenadoras pedagógicas e a formação continuada: percursos singulares a favor da aprendizagem de todos. *In:* ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e seus percursos formativos*. São Paulo: Loyola, 2018. (Coleção O coordenador pedagógico, v.13).

PRADO, Guilherme do Val. T.; FRAUENDORF, Renata B. Siqueira; CHAUTZ, Grace C. Chaves Buldrin. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v. 3, n. 8, p. 532-547, 14 set. 2018.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; MORAIS, Jaqueline de Fátima dos Santos. Inventário: organizando os achados de uma pesquisa. Entrever, Florianópolis, v. 01, n. 01, p.137-154, 2011. Disponível em: http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/1205. Acesso em: 01 dez. 2015.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; PROENÇA, Heloisa Helena Dias Martins; FRAUENDORF, Renata Barroso de

Siqueira; MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo. Formação de professores em narrativas singulares. In: Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas. IMBERNON, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.) p. 239. [*S.L*]: Hipótese, 2019.

PRADO, Guilherme Val Toledo; SERODIO, Liana A.; PROENCA, Heloisa Helena D. M.; RODRIGUES, Nara Caetano. Metodologia narrativa de pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & Joao Editores, 2015.

PROENÇA, Heloisa Helena Dias Martins. *Supervisão da Prática Pedagógica:* percursos formativos em parceria e diálogo com os profissionais da educação. 2014. 316 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Ensino e Práticas Culturais, Unicamp, Campinas, 2014.

PROENÇA, Heloisa Helena Dias Martins; FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.). Formação de leitores: narrativas de profissionais da educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

RIBEIRO, Darcy. *Sobre o óbvio*. Marília (SP): Editora Lutas anticapital, 2019.

RIBEIRO, Tiago; SANCHES SAMPAIO, Carmem; SOUZA, Rafael de. Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências... *Roteiro*, *[S. l.]*, v. 41, n. 1, p. 135-154, 2016. DOI: 10.18593/r.v41i1.9271. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9271. Acesso em: 13 maio 2021.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem Sanches (org.). Conversa como

metodologia de pesquisa: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.p.163-180 (Coleção Ciência e pesquisa em questão).

RIMET, Renata; JESUS, Valdek Almeida de. Guerreira Zeferina e a Independência do Brasil. *Recanto das Letras*, 2019. Disponível em: https://www.recantodasletras. com.br/artigos-de-cultura/6737938 Acesso em: 25 abr. 2021.

RODRIGUES, Nara Caetano; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Investigação narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo *et al*. (comp.). Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015. cap. 9. p. 185-205.

ROLDÃO, Maria do Céu. Produção e uso do conhecimento: tensões e desafios na investigação educacional. *In:* COSTA, António Pedro; SOUZA, Francislê Neri de; SOUZA, Dayse Neri de. Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios. v. 2. *e-book*. Aracaju: Editora Universitária Tiradentes, 2015.

ROSA, Maria Inês Petrucci *et al*. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. *Curriculo Sem Fronteiras***,** [s.l.], v. 1, n. 11, p.198-217, jan./jul. 2011. Quadrimestral. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 28 dez. 2015.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello. Identidades docentes no Ensino Médio: investigando narrativas a partir de práticas curriculares disciplinares. *Pro-Posições*, [s.l.], v. 26, n. 1, p.141-160, abr. 2015. FapUNIFESP (SciELO). DOI: 10.1590/0103-7307201507601. Disponível em: <http://www.scielo.br/ scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-

73072015000100141&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jan. 2016.

SAMIA, Mônica Martins. Diálogos formativos: singularidades nas experiências de formadores da educação infantil**.** 2016. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19038. Acesso em: 05 maio 2020.

SANTANA**,** Franciele Ariene Lopes; NEVES, Ilidio Roda. *Saúde e Sociedade*, v. 26, n. 3, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-12902017167259 Acesso em : 07 set. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o encardido, o branco e o branquíssimo. 2012. 160f. Tese (Doutorado) – Psicologia Social, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman_corrigida.pdf Acesso em: 5 maio 2021

SELLIGMAN–SILVA. Marcio. A fotografia em Walter Benjamin: a "dialética na imobilidade" e a "segunda técnica". *Rev. bras. psicanál*., São Paulo, v. 46, n. 2, p. 121-136, jun. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2012000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2022.

SENNETT, Richard. A cultura do novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SENNETT, Richard. A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução de Marcos Santarrita. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SENNETT, Richard. O artífice. Tradução de Clóvis Marques. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SERODIO, Liana Arrais;PRADO, Guilherme do Val Toledo. Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa**.** *Educ. Rev.*, v. 33, 2017. [*online*]. 150044. Epub 14-Mar-2017. ISSN 1982 6621. Disponível em: https://doi.org/ 10.1590/0102-4698150044. Acesso em: 07 set. 2023.

SERPA, Andrea. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. *In:* RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa*: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p.93-118. (Coleção Ciência e pesquisa em questão)

SILVA, Francisco Thiago Camêlo da. Miniatura, miniaturização. Dispositivos de pensamento e de criação artística, a partir de Walter Benjamin. 350f.. Tese (Doutorado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ. 2021. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/projetosEspeciais/ETDs/consultas/conteudo.php?strSecao=resultado&nrSeq=53519@1 Acesso em: 08 set. 2023.

SILVA, Patricia Kunrath; OLIVEN, Ruben George. Filantrocapitalismo versus filantropia para a justiça social: um debate norte-americano sobre como lidar com a pobreza. *Mana*, v. 26, n. 1, 2020 e261204. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1678-49442020v26n1a204. Acesso em: 07 set. 2023.

SILVA, Priscila Stuart. O flâneur e as passagens parisienses: no limiar entre o real e o onírico. *Saberes – Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação*, Natal, RN,

v. 1, n. 14, p. 263-278,2016. Disponível: https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/download/9884/7273/ Acesso em: 13 mar. 2021.

SIMAS, Vanessa França. A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora. 2018. 1 recurso online (381 p.). Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, e Universidad de Granada, Espanha. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331679 . Acesso em: 3 set. 2018.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p.11-14. (Coleção Ciência e pesquisa em questão)

SOBRAL, Adair; SOLIGO, Rosaura A.; PRADO, Guilherme do Val Toledo. A subjetividade autoral em textos acadêmicos: algumas considerações. *Nonada: Letras em Revista*, [*S.L*], v. 1, n. 28, p. 174-193, maio 2017.

SOLIGO, Rosaura Angelica. Quem forma quem? Instituições de sujeitos. 2007. 212 f. Dissertação (Mestrado) - Educação, Ensino e Práticas Culturais, Unicamp, Campinas, 2007.

SOLIGO, Rosaura Angelica. A experiência da escrita no espaço virtual: a voz, a vez, uma conquista talvez. 2015. 1 recurso online (219 p.). Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254034 . Acesso em: 29 ago. 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAILLANT, Denise. Formação de formadores: estado da prática. *Preal*, v. 25, n. 25, p.1-60, out. 2003. Versão *online.* Disponível em: http://www.preal.org/Biblioteca Des.asp?id=36&Camino;=. Acesso em: 28 dez. 2015.

VALENTE, José Armando. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. Interface **-** Comunic, Saúde, Educ., v7, n12, p.139-142, fev. 2003.

XAVIER, Rosa Seleta de Souza Ferreira; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Os impactos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma revisão sistemática. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 35, e211143, 2019. Disponível em http:// www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100421&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 02 maio 2021. Epub 01-Ago-2019. https://doi.org/10.1590 /0102-4698211143.

WENGER, Etienne. Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidade. Barcelona: Paidós, 2001.

WITTE, Bernd. Walter Benjamin: Uma biografia. tradução Romero Freitas. Belo Horizonte: Autêntica; 1ª edição (15 fevereiro 2017)

ZERBINATI, Thaís Otani Cipolini. Práticas culturais de leitura na creche: livros, educadoras e crianças. 200 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2020.

Nesta pesquisa de doutorado, Renata busca compreender os saberes e fazeres de formadoras, suas condições de trabalho e os sentidos atribuídos à sua atuação. A pesquisa também problematiza os modelos hegemônicos de formação, questionando a lógica mercadológica, a filantropia capitalista e a tecnicização da formação continuada.

Pedro & João Editores
20 Años
pedrojoaoeditores.com.br