



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS – IL

DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS

PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM LITERATURA

LORRAINE MACIEL CAMELO REATEGUI

**TRANSIÇÃO DE FRONTEIRAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁXIS DA
ENGENHARIA DE FORMAÇÃO EM UM CONTEXTO BRASIL**

Brasília – 2023

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM LITERATURA

LORRAINE MACIEL CAMELO REATEGUI

TRANSIÇÃO DE FRONTEIRAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁXIS DA
ENGENHARIA DE FORMAÇÃO EM UM CONTEXTO BRASIL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Literatura pelo programa de Pós-graduação em Literatura do Departamento de Teoria Literária e Literaturas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília.

Área de concentração: Literatura e Práticas Sociais

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis

Brasília – 2023

LORRAINE MACIEL CAMELO REATEGUI

TRANSIÇÃO DE FRONTEIRAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁXIS DA
ENGENHARIA DE FORMAÇÃO EM UM CONTEXTO BRASIL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Literatura pelo programa de Pós-graduação em Literatura do Departamento de Teoria Literária e Literaturas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília.

Data da defesa: 06 de novembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis (Universidade de Brasília)

Profa. Dra. Dora Salsano François (Universidade de Nantes)

Prof. Dr. Rogério da Silva Lima (Universidade de Brasília)

Prof. Dr. Daniel Teixeira da Costa Araújo (Universidade de Brasília)

Ficha catalográfica elaborada
automaticamente, com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a)

MR288t Maciel Camelo Reategui, Lorraine
Transição de fronteiras: Uma análise crítica da práxis de
Engenharia de Formação em um contexto Brasil / Lorraine
Maciel Camelo Reategui; orientador Maria da Glória Magalhães
dos Reis ; co-orientador Dora François . -- Brasília, 2023.
93 p.

Dissertação (Mestrado em Literatura) -- Universidade de
Brasília, 2023.

1. Formação - ação . 2. Cartografia formativa . 3.
Engenharia de Formação . 4. Territórios formativos . 5.
Prática libertadora . I. Magalhães dos Reis , Maria da
Glória, orient. II. François , Dora, co-orient. III. Título.

AGRADECIMENTOS

Às minhas professoras, aos meus professores, que com suas provocações, delicadezas, considerações, paciência e formas afetuosas de existir, de algum modo, adubaram o chão por onde eu piso.

À Universidade de Brasília por ser, novamente, território de transformação e escuta.

Ao Tempo, aquele que tudo transforma e que não começa, nem termina, é nunca, é sempre.

RESUMO

Este estudo destaca a importância fundamental da atuação da memória no processo de aprendizado e pontua eixos de ligação vital da corporeidade nos aspectos formativos em que se fazem presentes tanto as reinterpretações cognitivas quanto as micro cognições fenomenológicas no âmbito da formação. Inicialmente, destaca-se a necessidade de uma abordagem estruturada para pensar o contexto em que se dá o aprendizado, considerando que a memória seja principal ferramenta. Em seguida, a categoria de registro “Amarcord” é apresentada, ressaltando o registro como algo que enriquece a história e a ancoragem das percepções de memória para adaptações e continuidades formativas para além da sala de aula. A pesquisa se propõe a analisar a práxis da Engenharia de Formação considerando o contexto formativo do território Brasil e explicita os desafios frente às implementações de projetos que versam sobre a construção de metodologias e estratégias formativas continuadas. Por último, a vivência da pesquisadora no projeto socio literário Caminho do Sertão é analisada, ilustrando como a prática formativa pode se alinhar a uma educação transformadora e dialógica envolvendo atores formativos e fomentando aprendizagem e crescimento mútuos.

Palavras-chaves: Formação-ação; Cartografia formativa; Engenharia de Formação; Territórios formativos; Prática libertadora.

RÉSUMÉ

La recherche met en lumière l'importance fondamentale de l'action de la mémoire dans le processus d'apprentissage et souligne les axes cruciaux de la corporéité dans les aspects formatifs où sont présentes à la fois les réinterprétations cognitives et les microcognitions phénoménologiques dans le cadre de la formation. Dans un premier temps, on souligne la nécessité d'une approche structurée pour réfléchir au contexte dans lequel se déroule l'apprentissage, en considérant que la mémoire est l'outil principal. Ensuite, la catégorie d'enregistrement « Amarcord » est présentée, mettant en avant l'enregistrement comme quelque chose qui enrichit l'histoire et l'ancrage des perceptions de la mémoire pour des adaptations et des continuités formatrices au-delà de la salle de classe. La recherche vise à analyser la praxis de l'ingénierie de Formation en tenant compte du contexte formatif du territoire brésilien et expose les défis liés à la mise en œuvre de projets portant sur la construction de méthodologies et de stratégies de formation continue. Enfin, l'expérience de la chercheuse dans le projet sociolittéraire « Caminho do Sertão » est analysée, illustrant comment la pratique formatrice peut s'aligner sur une éducation dialogique et capable d'impliquer et transformer les acteurs formatifs favorisant l'apprentissage et la croissance mutuelle.

Mots-clés : Formation-action, cartographie formative ; pratique libératrice ; éducation populaire ; praxis de l'ingénierie de formation

ABSTRACT

The research highlights the fundamental importance of memory in the learning process and points to axes of vital connection of corporality in the formative aspects in which cognitive reinterpretations as well as phenomenological micro-cognitions make themselves present in the dimension of formation. Initially, the need for a structured approach in order to think about the context in which learning takes place is highlighted, considering memory as the main tool. After that, the recording category "Amarcord" is presented, highlighting the record as something that enriches history and the anchoring of memory perceptions for adaptation and formative continuities beyond the classroom. The research aims to analyze the practice of Formation Engineering considering the formative context of the Brazilian territory and makes explicit the challenges before the implementation of projects that deal with the construction of methodologies and continued formative strategies. Lastly, the researcher's experience in the socio-literary project Caminho do Sertão is analyzed, illustrating how formative practice can align itself to a transformative and dialogical education involving formative actors and fomenting mutual learning and growth.

Key words : Formation-action; Formative cartography; Formation Engineering; Formation territories; Liberating practice

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I.....	18
a. Arquitetura do <i>savoir-faire</i>	18
b. Planificação da <i>aprendência</i>	21
CAPÍTULO II	22
c. Registrar	22
d. O registro “<i>Amarcord</i>”	23
e. O registro crítico	25
f. Autonomia crítica: o primeiro encontro	27
CHAPITRE III	29
g. Ingénierie de formation	29
h. Délimitation du problème de recherche	31
h.1. Les objectifs	33
h.2. Méthodologie	33
i. Stratégies de recherche	40
j. Science de l’amélioration	48
CAPÍTULO IV	64
k. Encontros formativos	64
k.1. Princípios de dialogicidade e formação.....	69
CONCLUSÃO	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
ANEXOS.....	83

INTRODUÇÃO



A Bigorna

Ganhei corpo e estrutura acadêmica vinda do curso de Letras Tradução Francês e, para entender em partes a dinâmica desse curso, obviamente considerando meu percurso de vida, é preciso mergulhar em muitas profundidades. Digo isso não de forma metafórica, tanto antes literal; o curso de Tradução, apesar de fazer parte do curso de Letras, compartilha muito pouco do currículo do curso de Letras – língua portuguesa, muito porque o Instituto de Letras divide-se em três outros departamentos. Sendo assim, me configuro e falo do lugar de um corpo feito na Tradução. Tradução Francês. Por isso, minha primeira proposta de leitura desse mestrado parte do título “Transição de Fronteiras” e tentarei explicar ao leitor a firmeza dessa decisão.

Durante a graduação, tive a oportunidade de vivenciar um espectro da arte cênica da cidade de São Paulo através do Teatro Oficina. Na época, o que o Oficina propunha era a ocupação dos espaços públicos e destinados ao público em uma perspectiva de ocupação da cidade redirecionando o olhar às arquiteturas da cidade e à atuação política tanto nas ações civis públicas quanto na aplicação de políticas públicas e o Oficina, como grupo e coletivo, buscava efetivar suas ações cênicas para além dos palcos do teatro. A proposta era o Te(Ato) o ato de atuar em conjunto. Retornei à Brasília, minha cidade natal, com o fervilhar dessas ideias muito nítido em mim. Aproximar-me do teatro de rua e da arquitetura do Teatro proposta pela arquiteta ítalo brasileira Lina Bo Bardi, cujo projeto de reforma da estrutura teatral buscava aproximar a arquitetura ao contexto territorial, prezando pelos territórios culturais como laboratórios de desenvolvimento artístico, também me deu a sensação de que a tradução e a aplicabilidade dos estudos em tradução poderiam e deveriam estar para além dos textos que víamos em sala de aula. É também importante constatar que foi pelo teatro e pelas investigações teatrais sobre como o coletivo teatral operava no bairro do Bixiga que pude me conscientizar sobre a história do bairro em que eu estava localizada naquela época. Que, a saber, é um bairro popular frequentemente desmembrado pelas ações da especulação imobiliária, uma força atuante que ainda insiste na derrubada de casas de vila e espaços culturais, dispersando comunidades de migrantes, quilombolas, pessoas pretas e integrantes de comunidades tradicionais.

Desse modo, após essa vivência, senti-me impulsionada a abrir fissuras no meu currículo de curso, e procurei vivenciar e trocar diálogos, ideias, pensamentos, além de me dispor a escutar o que outras áreas teriam e /ou poderiam me dizer. Assim que, como estudante de graduação em Letras Tradução, bebi, mesmo que brevemente, de disciplinas da antropologia, das ciências sociais, das artes visuais, da literatura, da filosofia, das relações internacionais e das artes cênicas. A minha proposta de trabalho de conclusão de curso na época, era de que, para começar a pensar em Tradução era primeiro preciso encontrar formas de atuar em meu corpo tradutor, afinal “[...] o pensamento é a força de desvio que transforma a identidade mais profunda de um ser.” (COCCIA, 2018, p.105). Quem traduz? Antes de ser palavra o corpo é carne e a materialidade do corpo e de suas afecções e potências para com o traduzir era o que me incitava a continuar a pesquisar. Quem eu sou quando me denomino tradutora? E como traduzir em um fluxo de desejo; aliás como alimentar o fluxo de desejo pelo constante traduzir; seria a tradução o meu devir?

Eram perguntas que me atravessavam e acordavam em mim a ideia de que, como tradutora, não gostaria de estar sempre vinculada à um cânone literário a ser traduzido, à um texto “original” que carece de tradução. Certamente, a tradução de documentos e obras é um grande percurso a ser estudado e entendido, porém, a força movente dos meus estudos em tradução procurava uma exaltação de sua própria potência. Para muitos, a tradução é associada à traição, mas o que é a traição senão um constructo monológico e monologizante¹ da estrutura capitalista à qual nos sujeitamos hoje? Potencializar nossas redes de afeto é também poder atuar politicamente de forma mais assertiva e condizente com nossas perspectivas. Quando abordo a lógica da traição como constructo, tomo fôlego atuando em conjunto com as ideias de Brigitte Vasallo (2022) em que o sistema capitalista opera por uma lógica exclusivista e binária. Então, se a tradução é traição, automática e inconscientemente é designada como o campo outro, o campo *versus*. O original *versus* tradução. Afetar a tradução à essa lógica é destituí-la de sentido e reduz o campo de atuação das/dos que se propõem tradutores fronteiriços e de fronteiras.

Traduzir é uma forma de criação em que é preciso deixar o corpo ser afetado. É estar para além do corpo dotado de lugares e cavernas, como pontua Foucault, o corpo

¹ Peço licença poética para construir esse termo, (com um sufixo que se aproxima da palavra “atuante”) datando-o com o entendimento de que a estrutura monologizante atua como força monológica (que dialoga apenas consigo mesma) e de modo que atua por uma estrutura que é capaz de fixar e bloquear outras estruturas de pensamento.

em que é possível ver: “[...] a minha cabeça: [como] estranha caverna aberta para o mundo exterior por duas janelas [...]” para poder questionar “[...] e dentro dessa cabeça; como se passam as coisas? [...] corpo incompreensível, corpo penetrável e opaco, corpo aberto e fechado. Corpo utópico” (FOUCAULT, 2013, p.10). Seguindo bem os meus pensamentos, dados às brasilidades, gosto de pensar que a Tradução se mostrou para mim como o sentimento aviltado e permanecido de Riobaldo por Diadorim: “Diadorim deixou de ser nome e virou sentimento meu”. [Ao passo que tudo tem seus mistérios:] “aquilo me transformava, me fazia crescer dum modo, que doía e prazia [...] Amor desse, cresce primeiro; brota é depois”. (ROSA, 2015, p.305). A tradução se fez em mim pela filosofia, depois pela intervenção e quando vi militava pelo espaço dado aos tradutores, pela valorização do espaço do tradutor em suas notas de rodapé, pela tradução como modo de dialogar com o mundo para além dos textos e quis que aquilo fosse mais.

A primeira performance da palavra “Tradução” ou, o primeiro espaço em que pude colocar meu pensamento em crise para criar, foi a partir daquilo que nomeei como “Traduções Híbridas” em que primeiro traduzi Gilles Deleuze no papel e em seguida em performance e intervenção urbanística. Confesso que foi um experimento, deveras prazeroso, mas que hoje, ao passo que reflito sobre sua construção, fora um movimento que não teve aplicabilidades práticas no sentido de fomentar discussões políticas mais profundas que dialogassem com o corpo coletivo a médio ou a longo prazo.

Sinto que as artes visuais são fluxos momentâneos, passageiros, transitórios. Não por isso menos importantes ou que devam ser desconsideradas. Pelo contrário, a arte é o que faz com que a vida permaneça. Acontece que, pensar nas questões que envolvem a tradução fronteiriça também implica responsabilizar-se em certa medida para que, como agente Tradutor e Atuante, eu possa estar mais alinhada e meu discurso possa ser mais útil aos fluxos coletivos. Utilidade fora dos sistemas maçantes de produção. Pretendo fazer parte de um movimento de teoria social crítica que possa também criar sua autonomia prática. Ao passo que, como pesquisadora, há dentro de mim um verbo, traduzido como “construir”.



A Lâmina

Após muito tempo longe do ambiente acadêmico, decidi retornar a esse espaço. A princípio, a dificuldade maior foi

decidir que tipo de operação acadêmica eu estaria disposta a fazer: uma segunda graduação? Um curso de especialização em tradução? Um mestrado? Iniciar um conhecimento e formatar novas bases de entendimento ou continuar as pesquisas em tradução? Até que, em determinado momento e, coincidentemente ao período de minhas indagações, o programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília abriu sua chamada pública. O desejo pelo mestrado existia, porém, ainda era um desejo direcionado ao mestrado em Tradução, em acordes com a estrutura do Departamento de Tradução e não do Departamento de Literatura. Assim, quem me acompanhou na escrita do primeiro projeto de mestrado que apresentei à banca da Pós-Lit foi o pensamento tradutório, a saber, a vontade de ramificar os estudos em tradução pela criação e pesquisa do termo “Tradutologias Incendiárias”, retomando e encorpando o projeto de tradução apresentado na graduação.

Por se tratar de um mestrado internacional, o programa da Pós-Lit dialogava com um ponto bem específico que é a Engenharia de Formação; nesse momento tive que escolher renunciar ao projeto em Tradução para compreender quais os vínculos existentes entre a proposta de Engenharia de Formação, literatura e migração e como esses sujeitos poderiam atuar não só no corpo de um mestrado, mas no corpo social. O que é deveras desafiador. Meu primeiro movimento foi pensar como educadora, uma vez que a Engenharia de Formação é uma estruturação, uma análise e também uma prática voltada para atender às necessidades formativas e, na tentativa de também fazer com que as demandas educativas, educacionais e formativas pautadas na lógica dos territórios latino americanos dialogassem e fizessem parte dessa visão estruturalista da engenharia, iniciei minha busca por referências de educadores brasileiros com intuito de entender nosso histórico educacional e também nossos apoios/ apoiaduras criativas e criadoras na espinha dorsal do sistema educativo/ formativo que pudessem atuar de forma conjunta com o desdobrar da formação e do ato de formar. E isso implicou que eu tivesse outro olhar ao vocábulo “engenharia” e passei a traduzi-lo para: formas de aprender e construir coletivamente para que a autonomia, a memória e a afetividade sejam meios para o saber-descobrir e conseqüentemente para o saber- aprender.

O segundo movimento foi pensar de que maneira a investidura filosófica poderia servir como ferramenta, afinal de contas, por vir desse lugar de pesquisa e pensamento a palavra pensada passa a atuar como um refúgio na dobradura do mundo. É algo que produz, secreta e codifica e por essa razão nos permite navegar um pouco mais além.

Tive a oportunidade de seguir a disciplina “Dramaturgia. Tradição e Contemporaneidade” com a Professora Doutora Maria da Glória Magalhães dos Reis e foi pelo conhecer da obra “*A Encruzilhada*” (2021) do escritor togolês Kossi Efoui que pude iniciar a feitura do corpo do mestrado e pude descobrir não apenas outros, mas inúmeros vieses de significação, sentido e organização das manifestações que uma obra literária disponibiliza e assim criar condições para formular outros modos de pensar, filosofar e me manifestar tanto academicamente quanto politicamente no cenário de um Brasil latino, pandêmico e tomado por um governo que operava através de uma força fascista, massificadora e opressora².

Com seus personagens, “*A Encruzilhada*” (2021) me permitiu criar esquemas de desenvolvimento de linguagem teatral e atividade formativa e formadora, deu sentido às fronteiras de proposição e permitiu que eu atuasse como leitora, tradutora e sujeito ator-formador, nutrindo cada vez mais minha lógica de aproximação de referências, que, a princípio nomeei como “campo suturado”. Ou seja, eu desejava atuar no texto literário-dramatúrgico de modo a traduzi-lo para além de seu eixo narrativo e, de certa maneira, as investigações sobre Engenharia de Formação permitiram que minha atuação se desdobrasse ao corpo coletivo quando realizei o estágio acadêmico.

A partir disso, me dei conta de que estava operando/amarrando/ suturando um território linguístico/afetivo. E digo amarrando pois:

[...] a amarração ou ponto são os termos invocados para dimensionar a criação, o poder e o encantamento através dos jogos de palavra. Cabe ressaltar que as palavras que atam os nós das amarrações, que fiam e alinham pontos, são montados e encarnados por memórias e sabedorias múltiplas. (RUFINO, 2019, p.118).

Compreender um “campo suturado” significa também se propor a ir além das significações linguísticas habituais dadas ao termo “sutura” e que são comumente associadas ao campo cirúrgico, em que uma sutura serve para unir ou aproximar estruturas teciduais pela posição ordenada de nós cirúrgicos. Quando a imagem da sutura atua em outros campos linguísticos, pode-se dizer que, tanto o tecido político quanto o tecido formativo podem ser considerados, por referência, estruturas formadas por conjunções, afastamentos, aproximações e rupturas de diversas linguagens. Assim, podemos suturá-

² A saber, forças de um governo bolsonarista. No momento em que escrevo essas linhas, o atual presidente do Brasil é Luiz Inácio Lula da Silva, o que nos dá uma fagulha de esperança para a retomada da alegria e a reconstrução de um Brasil que crê no conhecimento, na atuação e na força política do povo brasileiro.

los linguisticamente. Aliás: “[...] nunca me deparei com a linguagem, só me deparei com línguas”. (CASSIN, 2022, p.5). Essa estrutura a qual chamamos de linguagem é na verdade algo que se realiza e se manifesta pela sua diversidade em palavras, em línguas, em realidades. Ou seja, a alegria da língua não rejeita a subjetividade das ideias. Por atenção, valida-as e “[...] na realidade, nós deveríamos, nós devemos, nós temos o dever de passar ao plural” (CASSIN, 2022, p.6).



A Trincheira

Para que o conjunto de todas as ideias que eu tinha em mente pudesse tomar forma frente à lógica da Engenharia de Formação, tive que fazer escolhas. Sendo assim, guiei-me inicialmente pelo personagem do Ponto (*Souffleur*) da obra “*A Encruzilhada*” (2021), primeiro porque a ideia do “ponto” é dotada de duas importantes significações: no domínio teatral, o ponto era aquele que soprava em voz baixa parte do texto teatral aos atores e nas religiões de matrizes africanas no Brasil, o ponto, em especial o ponto riscado, é visto como uma inscrição ou uma assinatura e denota a ideia de que os pontos também servem como “[...] invocadores e ativadores de presença [...] como convergências de diásporas, como encruzilhadas em devires-uns-com-os-outros”. (NOBRE, 2019, p.22) fazendo com que os pontos riscados sejam ferramentas que permitem investigar não só a prática ritualística, mas também as múltiplas dimensões da prática da vida. Ao escolher um ponto de início (*un point de départ*) é que pude elaborar e tecer as questões e narrativas sobre os atos formativos.

Frente às práticas e dinâmicas do processo de ensino e aprendizagem, a ideia da memória, do corpo, do sonho coletivo e dos territórios formativos com seus desafios e limitações é o que alimenta a pesquisa do projeto de mestrado; com a ideia de que apresentar a análise crítica da práxis é um modo de retrazar um território para além de suas fronteiras geográficas. Não digo que criarei teorias no campo da educação e formação, tampouco trato a apresentação dessa pesquisa como ferramenta para que devêssemos chegar a algum fim ou à alguma linha de chegada ilusória e delirante que ainda se configura na narrativa de “vencido e vencedor”. Pelo contrário, atenho-me ao modo de “avizinhar as fabulações”, com apoio do que afirma o educador Enrico Rocha que:

Em uma relação de vizinhança, você negocia o que é comum, as aproximações e as distâncias necessárias. De um ponto de vista geográfico, uma vizinhança

evoca a contiguidade das casas, das ruas e das pessoas, uma proximidade espacial essencial para a constituição da experiência coletiva. Mas também implica em um gesto de aproximação: avizinhar-se é tentar tornar possível uma vida em comum, sem recusar os conflitos que essa vida pressupõe. (ROCHA, 214, pp. 316-319 *apud* CARNEVALI; ROSENBERG; LAGOEIRO, 2021, p.11)

Considerar atuar em conjunto com a proposta do mestrado em Engenharia de Formação, que pede ao pesquisador atenção especial às questões sobre a relação da formação com a imigração, com o corpo migrante e com o ser que migra, é também exercer uma tentativa vital de subverter e operar na antiga fronteira sensível da memória, é atuar para que a memória do corpo possa ser refúgio, é entender o aprender e o ensinar como um movimento perpétuo de criação coletiva. Integrando memória aos corpos, em um ato de fazer e refazer para existir, para que se possa atuar de modo a alimentar uma ecologia de pertencimento não só em relação aos seres humanos, mas em relação ao que nos cerca e ao que nos nutre como indivíduos. Afinal de contas, para pensar a educação, há de ser interessante abrir espaço aos pensamentos sobre os fenômenos humanos, as tessituras de práticas culturais, os corpos e *corpas* em suas inteligências integrais.

O desejo é que os territórios educativos– formativos possam ser sementes de transformação, de modo que a pesquisa possa oferecer debates relevantes não só para os formadores e profissionais da área da educação, mas também para formuladores de políticas públicas e outros corpos interessados na atuação e formação educacional em nosso território Brasil.

Sendo assim, a construção do percurso de pesquisa se faz pela apresentação de algumas bases que compõem a Engenharia de Formação, seguida pela categorização de registro utilizadas no estágio acadêmico e pela análise da construção formativa dentro e fora da sala de aula. A cartografia deste território formativo leva o leitor a um esboço do que pode vir a ser a Engenharia de Formação considerando nossas itinerâncias, autorias, autonomias e demandas formativas, contribuindo, assim, para a inovação e a expansão no/do campo formativo.



CAPÍTULO I

a. Arquitetura do *savoir-faire*

Ensaiai construir coletivamente pressupõe considerar a autonomia, a memória, a afetividade e a sagacidade de como saber-descobrir. A proposta ao arquitetar a dinâmica do pensamento em crise coletiva e individual se dá com intuito de desenvolver uma tese que apresente a autonomia e a crítica da práxis da Engenharia de Formação de modo coerente à nossa realidade. Escrevo com o desejo de que a Engenharia de Formação possa ser entendida também como a estruturação do ofício de aprender, considerando que o ofício é algo formulado em suas minúcias, algo que é criado e gerido a partir de redes de saberes e afetos que se dão ao longo do tempo e com o tempo. Desse modo, é possível designar o ofício como um lugar onde se aprende e onde se constrói.

Sabendo que o sentido das palavras “crise” e “crítica” remonta linguisticamente ao fundamento grego *Khrínus* cuja tradução é a palavra “criar”, é que apresento de forma prática, no corpo desse texto narrativo acadêmico, a narrativa sobre a aplicabilidade dos estudos práticos e teóricos da Engenharia de Formação considerando suas vertentes literárias com o contexto de atuação no território educativo brasileiro e peço ao leitor que se atente à forma a qual o texto é construído e considere válidas as escolhas da pesquisadora em relação ao seu formato, suas imagens, suas palavras, suas modulações e suas traduções.

As considerações de pesquisa vieram primeiramente das ideias de Hélène Trocmé-Fabre (2010), especialista francesa reconhecida na área de pedagogia e aprendizagem, Doutora em Linguística e Doutora em Letras e Ciências Humanas. Parti inicialmente do princípio formulado por ela de que para reencontrar o ato de aprender era primeiramente necessário retornar às bases biológicas da *aprendência* e realizar a exploração do funcionamento da nossa vida cognitiva. Esse pensamento me serve como primeira base fundamental, passível de ser desenvolvida até que a ideia de reencontro com o ato de aprender possa se dar pelo reencantamento do próprio ato de aprender.

Para falar sobre o início de nossa vida cognitiva é necessário retornar ao útero, pois é pelo choque entre dois gametas que estamos destinados a ter um início do que possa vir a ser nomeado como memória; em seguida, o coração como principal órgão responsável pela movimentação de fluxos sanguíneos que irrigam grande parte de nossas estruturas tais como as conhecemos, nos ajuda a mover nosso corpo a fim de desenvolver estruturas

celulares responsáveis pela criação e manutenção do nosso cérebro. A partir da criação desse órgão é que podemos ter uma estrutura de armazenamento definida para nossas memórias. O ato de aprender, por sua vez, atua como ferramenta para que possamos nos aproximar cada vez mais do circuito habilidoso que as memórias exercem em nossa vida cognitiva.

APRENDER: Segundo considerações do Doutor em Comportamento animal e Neurofisiologia, Sidarta Ribeiro (2019), os mecanismos biológicos do aprendizado atuam a partir da função neuronal. Desse modo, a memória é a propagação da atividade elétrica pelos neurônios. O recém-nascido quando nasce, tem poucas conexões neuronais visto que seu corpo demanda poucas, mas profundas atividades de aprendizado (mamar, dormir, evacuar), assim, pode-se dizer que sua malha neuronal está em constante construção. Percebe-se então que a atividade neuronal no cérebro do recém-nascido é plástica e mais adaptável aos estímulos enquanto o funcionamento neuro cerebral de uma pessoa adulta se faz por veios de memórias já conhecidas, ou seja, através de caminhos de propagação elétrica já conhecidos e viesados pelo fato de se ter muito tempo de corpo no mundo. Dito isso, a estrutura da memória compõe-se pelos processos de aprendizado e por narrativas construídas pelo corpo em relação ao mundo.

Quando pensamos em territórios educativos e formativos e analisamos o contexto de prática da ação formativa dos formadores considerando o território Brasil, se faz interessante pontuar a possibilidade de pensar politicamente sobre a ideia de “territórios”, uma vez que:

Toda paisagem é rosto. Os traços de um território remetem ao traçado de uma partitura que seus habitantes *humanos e não humanos*, tocam e retocam constantemente engendrando assim uma esfera de existência cujas pulsações— em contraponto a uma multidão de outras esferas— contribuem para o movimento perpétuo de inspiração e de expiração da biosfera chamada Terra. [...]. Os contornos e categorias se esvanecem para dar lugar ao curso das metamorfoses. (TOUAM BONA, 2020, p.12)

Em sua tese de doutorado em Ciências da Educação, defendida em 1983, Hélène Trocmé Fabre desenvolve um modelo de aprendizado que utiliza a metáfora da árvore para explicar como o conhecimento é adquirido e organizado dando a ver que “[...] a vida vegetal é a vida enquanto exposição integral, em continuidade absoluta e em comunhão global com o ambiente”. (COCCIA, 2018, p.13). Segundo a pesquisadora, o processo de aprendizado é também um processo de transformação em que o ato de aprender “[...] preenche uma função de crescimento e desenvolvimento”. (TROCMÉ-FABRE, 2004,

p.16). Para tanto, ao decidir arguir sobre a cognição, o pensamento e a linguagem a partir da imagem da árvore faz com que a pesquisadora seja uma referência para a construção do projeto de formação aqui apresentado pois a visão sistêmica das etapas do aprender permite considerar diversos territórios educativos-formativos e permite cartografar suas metamorfoses ao tratarmos das múltiplas dinâmicas do saber-aprender.

Como primeiro exemplo dessa multiplicidade, podemos citar as comunidades indígenas, onde a transmissão de saberes é feita não somente pela prática do compartilhar, mas também pela transmissão dos conhecimentos de forma oralizada e pelo compartilhar do sonhar. Esses outros modos de aprender implicam em diversas reinterpretações cognitivas que passam obrigatoriamente pelas ações coletivas, seja “[...] nas práticas de convivência, nos cantos, nas narrativas”. [Por exemplo,] “[...] os cantos narram a criação do mundo, sua fundação e seus eventos. [...] e o processo de formação especial é orientado à tradição. Então, acontecem as cerimônias, os ritos, os gestos e as manifestações externas”. (KRENAK, 2015, p.191)

A lógica de formação educacional ocidentalizada ou o pensamento da educação bancária proposta por Paulo Freire (em que o educador apenas transfere conhecimentos ao educando) é frágil e não funcional nesses territórios formativos e o que ocorre é outro tipo de modelação que denota que:

Os sinais internos, os sinais subjetivos, são a essência mesmo daquele coletivo. Então, você passa a compartilhar o conhecimento, os compromissos e o sonho do seu povo. As grandes festas se constituem em instantes de renovação permanente do compromisso de andar junto, de celebrar a vida. A formação é isso. (KRENAK, 2019, p.87).

O que nos leva a crer que o ato, ou a tentativa, de formar formadores deva se dar por movimentos que considerem a constante renovação de nossas ações e suposições, considerando que “o papel dos educadores é o de lembrar ao aprendente que aprender é, por essência, *a recusa ao fechamento*”. (TROCMÉ-FABRE, 2004, p.29).

A proposta do mestrado em Engenharia de Formação consiste em aproximar aspectos da literatura e da formação às situações migracionais, haja vista todo o debate sobre as políticas migratórias e seus vieses colonizadores em que a política migratória ainda opera por um sistema de predação capitalista e faz com que “[...] a imagem do migrante seja uma humanidade exposta ora à sujeição ora à expulsão” (TOUAM BONA, 2020, p.19). Desse modo, e como elemento de pesquisa, a obra literária tem o poder de atuar como território e, conseqüentemente, nos permite atuar politicamente e

coletivamente frente às questões que nos são direcionadas e “existir humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*”. (VASCONCELOS et al. 2023, p. 108).

Isso significa perguntar: e para nós? Como se passam as nossas sistemáticas migracionais considerando nossas autonomias e nossos modos de ver nosso aprendizado, nosso território? Quais as nossas variantes situacionais para pensar nosso corpo, nossa memória e nossa formação?

b. Planificação da *aprendência*³

Para iniciar a construção dessa ponte, faz-se importante retomar alguns conceitos como: autonomia, resistência e atuação. Doutora em Educação e Mestre em Didática e Metodologia, Maria Alice Proença (2022), nos incita a pensar a autonomia a partir da ideia de construção de uma matriz pedagógica em que “[...] a memória é vista como operante, repleta de vida, se exercita ao ser desafiada e estimulada diante da solicitação de recordar e refletir sobre experiências e vivências realizadas”. (PROENÇA, 2022, p.41). O pensamento sobre a educação no processo de mudança social ou, o pensamento sobre uma sociedade em transição, considera o corpo atuante em que, segundo Paulo Freire, a raiz da educação seja o ser vivente descobrir-se inacabado. Em acordes a isso:

Existe uma série de fenômenos sociológicos que têm ligação com o papel do educador. Nessa etapa da sociedade (*sociedade fechada*)⁴ existem, primeiramente, as massas populares espectadoras passivas. Quando a sociedade se incorpora nelas, começa um processo chamado democratização fundamental. É um crescente ímpeto para participar. As massas populares começam a se procurar e a procurar seu processo histórico. Com a ruptura da sociedade, as massas começam a emergir e esta emersão se traduz numa exigência das massas por participar: é a sua presença no processo. (FREIRE, 2020, p.48).

Para que exista a democratização fundamental é necessário deixar emergir a consciência crítica do vivente e entender sobre as vulnerabilidades e potências dessa consciência crítica.

Em seu livro “A linguagem do vivente” (2009), Hélène Trocmé-Fabre constata a violência invisível que o verbo “ter” exerce na língua francesa, por ser um verbo que se aproxima da ideia de possuir. Dessa forma, enquanto em determinada língua se diz:

³ Segundo Hélène Trocmé-Fabre, o conceito de *aprendência* valoriza a integração entre a aprendizagem e a experiência e não se limita apenas à aquisição de conhecimentos teóricos, mas envolve a aplicação prática desses conhecimentos.

⁴ Grifo nosso.

“tenho memória” em outras diremos “há memória em mim” e a existência de uma relação que se dá para além da posse é o que permite desdobrar o pensamento sobre a cartografia dos nossos territórios educativos e de que modo eles se encontram desenhados.

Para tanto, deve-se, obrigatoriamente, considerar nosso território de memória a partir do ponto de vista de um país colonizado. Isso não significa dizer estar preso a esse passado, mas considerá-lo como um aspecto de vulnerabilidade em que possamos exercer nossa consciência crítica, afinal de contas:

[...] o essencial é compreender que, no conjunto desses territórios, a memória continua a irrigar as lutas contemporâneas por meio das práticas culturais que, por reativarem a visão das vencidas e dos vencidos – sua versão da “história”, logo, da “realidade” –, subvertem a ordem dominante. (TOUAM BONA, 2020, p.16).

A temporalidade da nossa construção crítica como sujeitos, como território, produz fronteiras e refúgios, onde resistimos e atuamos e “[...] nesses tempos sombrios em que proliferam os dispositivos de controle, as resistências devem ser furtivas, mais do que frontais” (TOUAM BONA, 2020, p.48) e é por isso que a autonomia de um debate sobre os moldes de nossa formação e atuação dentro de um sistema educativo brasileiro não se dá necessariamente com respostas às perguntas que versam sobre um processo vigente de binarismos, de estruturas arcaicas e de sistemas de crenças/ organização já dispostos e impostos, mas, sim, por formas de questionar e utilizar o questionamento, de ter o “como” como força e forma motriz do pensamento e das responsabilidades de ação, ao passo que Hélène Trocmé- Fabre lança a pergunta primordial para iniciarmos o percurso crítico da práxis: “[...] como ser coerente com a realidade do nosso organismo vivo?”. (TROCMÉ-FABRE, 2010, p.28).

CAPÍTULO II

c. Registrar

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: o projeto de estágio, antes de ser concebido de forma prática em sala de aula, recebeu um nome. Nomear as coisas, sejam elas seres, lugares ou objetos é dotá-las de um artefato mágico para que a presença possa ser, permanecer, vincular-se e/ou desaparecer no mundo. O projeto então recebeu o nome de **MIÚDA**, sua tradução diz respeito aquilo que é pequeno, pequenininho, diminuto. Esse nome surgiu de duas variantes de pensamento: a primeira, de um trecho da obra de Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas, em que o autor no desemboco de tratar sobre o amor escreve que: “[...] quando é destino dado, maior que o miúdo, a gente ama inteiriço, fatal,

carecendo de querer, e é um só facear com as surpresas”. (ROSA, 2015). Tudo que é miúdo tem uma razão de ser. A segunda variante foi o pensamento filosófico sobre a semente e a filosofia da vida vegetativa aplicada ao nosso cotidiano. Lembremo-nos que “[...] a semente é o lugar onde a forma não é um conteúdo do mundo, mas o ser do mundo, sua forma de vida”. (COCCIA, 2016, p.21). A variante do reino vegetal foi a principal causa dessa nomeação, a semente miúda então é:

[...] a potência que permite a toda forma nascer (se constituir a partir de indivíduos que têm uma forma diferente), se desenvolver (modificar sua própria forma no tempo), se reproduzir diferenciando-se (multiplicar o existente sob a condição de o modificar) e morrer (deixar o diferente triunfar sobre o idêntico). (COCCIA, 2016, p.19)

Dentro do planejamento inicial, existia o desejo por ler textos que tratassem da memória de Brasil em coletivo, por aprofundar questões políticas sobre o nosso território e seus vieses políticos atuais e utilizar dessas ferramentas para um fazer coletivo fora da sala de aula, porém, devido ao tempo, tive que reformular as estruturas dos encontros para que mantivessem sua especificidade e coerência e tive, de certa forma, que fazer a miúda transbordar.

d. O registro “*Amarcord*”

O funcionamento do registro em *Amarcord* pressupõe a ideia do escrever para recordar e atualizar situações de ensinamento ou aprendizado. Formadora de professores da rede pública e privada do estado de São Paulo e atuando como coordenadora do Grupo de Estudos sobre Projeto (GEP), Maria Alice Proença (2022), ao analisar registros de professores, percebeu que a elaboração do discurso dos professores sobre a atuação em sala de aula se dá pelo questionamento, pela reflexão e pelo direcionamento de uma atuação futura. Desse modo, refletindo sobre a qualificação de um registro em “*Amarcord*”, a pesquisadora elabora oito categorias de análise de registro – 8 critérios – que poderão ser seguidos ao longo do desenvolvimento de um projeto. Sendo eles:

1. Descoberta do cotidiano → que permite a criação de estratégias metodológicas
2. Adaptação do projeto
3. Repetição do tema → cria matrizes de aperfeiçoamento
4. Início do projeto
5. Emergência de objetos/ símbolos
6. Elaboração da rede (integração de elementos do projeto)
7. Movimento de integração/parceria

8. Avaliação constante (regulação do trabalho e continuidade)

O processo do registro em *Amarcord* segue a lógica do registro de documentação, uma vez que:

Ao documentar, ao mesmo tempo em que o processo de construção do conhecimento acontece, cria-se memória viva do percurso, que se transforma em ponto de referência para a continuidade e o aprofundamento da pesquisa de exploração inicial. Torna-se, também, material para possíveis retornos, relançamentos, novas reflexões, portanto, fonte do estudo e compreensão **DO QUÊ e COMO** o educador fez/faz/fará no seu cotidiano, e o que mais poderia fazer para ampliar sua proposta inicial. (PROENÇA, 2022, p.236).

AMARCORD: escrever para pensar ou pensar para escrever? Nesse caso, criar pensando ou pensando para criar?

Pode-se dizer que, ao analisar o desenvolvimento da atuação em sala de aula, a forma do registro em *Amarcord* foi bastante precisa para entender a ideia do *savoir-être* (saber-ser) que, segundo Hélène Trocmé-Fabre, é a possibilidade de compreender a habilidade socioemocional e comportamental para que o exercício de formação seja o mais integrativo e consciente possível. Fora depois de compreender a dinâmica do grupo com o qual eu trabalharia no estágio que dei sequência à adaptação do projeto de colagem.

Nas primeiras colagens dos participantes, a atuação da ideia do *corpo-território*⁵ começava a funcionar como uma matriz de aperfeiçoamento capaz de colocar os participantes no foco de ação dos significados e significantes, uma vez que é “[...] no percurso dos relatos, [que] é possível vislumbrar a trajetória da heteronomia para a autonomia, através das subjetividades e das tessituras da autoria do sujeito-educador” (PROENÇA, 2022, p.246). O que, de certa maneira, aproxima-se da ideia de formação trazida pelas comunidades indígenas tradicionais e foi o que fez com que o projeto se iniciasse pela emergência dos símbolos e sua integração em redes com outros afetos, saberes e sabedorias, trazendo a ideia dos “territórios educativos”, onde é possível visualizar espaços socioculturais onde ocorrem processos educativos. Essa operação fez com que a colagem se classificasse como uma forma de registro em *Amarcord*, um registro pautado na atuação do âmagô do ser, na atuação de subjetividades, na elaboração e atualização de pontes de memória e nas relações entre a teoria e a prática educacional.

APRENDIZADO: ESPANTAR OS BICHOS

⁵ Conceito cunhado pela feminista xinca Lorena Cabnal, da Guatemala, em que o corpo funciona como um *continuum* com a terra e como um território de defesa.

No texto “O Rio da Memória”, Karen Worckman entrevista Ailton Krenak em 14 de março de 2018 e Krenak, em um relato sobre a construção da memória, conta sobre como a compreensão da experiência de infância em uma época em que a floresta existia sem interrupções (a saber, sem ações de garimpeiros, madeireiras e outros vieses exploradores de abnegação da vida) era capaz de fazer nascer nos corpos um ritmo da natureza. Ritmo que, por sua vez, ia se colocando, atualizando e vibrando no corpo coletivo da comunidade.

Um exemplo de aprendizado e formação discutido por Krenak (2015) é apresentado pela ideia de aprender em choque com a Natureza: as crianças quando iam espantar os bichos, em buracos ou esconderijos, não sabiam se de lá sairia onça ou tatu e o fato de não saber era o que os fazia aprender pelo inevitável e que, segundo Krenak, dava às crianças a possibilidade de treinar a inteligência e a complexidade com desafio. Após esse aprendizado, Krenak pontua que: “[...] a coisa mais importante que tem, depois da natureza, do choque com a natureza, é o choque com o outro, com outro ser humano” (KRENAK, 2015, p.193) e é exatamente no choque com as narrativas e reinterpretações da própria história de outro ser humano que é possível fazer a reconstituição da história coletiva de modo a impregná-la de riqueza e significação, possibilitando que o aprendizado se faça de forma crítica.

e. O registro crítico

No início do percurso de elaboração do mestrado, as ideias pessoais sobre o projeto de pesquisa das “Tradutologias Incendiárias” eram muito presentes. Por “tradutologia” entende-se ser corpo no mundo em constante prática tradutória, onde prática e prazer são uma coisa só: “[...] pois, é um prazer extremo jogar com as diferenças, percebê-las com dificuldade, depois colocá-las em plena consciência e fazer algo com elas.” (CASSIN, 2022, p.14). Por sua vez, o adjetivo “incendiárias” é uma forma usada para qualificar meu percurso acadêmico como pesquisadora, buscando por algo que denota presença e avidez pelo encontro, o desejo de encontro com os corpos, com as perspectivas, com os anseios, com as profanações e com curiosidades outras, prezando pelo planejamento e pelo conhecimento sobre como descobrir o que atíça os fogos do pensamento e das práticas em suas intempéries e como é possível intentar construir suas arquiteturas – com o entendimento de que a potência do que vibra também é força para aquilo que arde.

Dito isso, pontua-se que no primeiro encontro do estágio acadêmico, estavam presentes estudantes de Tradução, de Letras licenciatura e de Psicologia, havia também estudantes vindos do Congo-Brazaville, Tunísia e Egito e que impulsionaram, com seus olhares e formas de conceber a própria atuação e demanda em território brasileiro, um debate mais profundo sobre a forma com que a educação e os educadores atuam nas escolas e nas universidades públicas brasileiras. O primeiro encontro permitiu o levantamento de conceitos para que o estágio fosse direcionado de forma mais prática.

Pontua-se que, retomar as atividades presencialmente após uma pandemia não é algo fácil e exige um esforço para nossa totalidade diante de outros corpos e outros sentires afetados pela configuração de um Brasil pandêmico. O fôlego da retomada veio pela perspectiva da autora, professora e teórica feminista Gloria Jean Watkins, mundialmente conhecida como Bell Hooks, de uma “educação espiritualizada” em que, frente a um ambiente hostil, o aperfeiçoamento vem da presença, presença própria em que “[...] o fogo queime sem nenhum combustível, sem qualquer coisa no ambiente que o provoque” (HOOKS, 2017, p.19). Estar inteiriça e fatal, presente e total. Assim, fora dessa forma que me apresentei aos participantes e a devolutiva da participação se deu em mesmo peso e medida, dando a ver que: “é na primeira linha da nova situação de *aprendência* que se encontram nossas construções mentais, nossos esquemas de percepção, de pensamento, de ação” (TROCMÉ- FABRE, 2010, p.144).

Ao fazer uso da consciência crítica para debater e apresentar o percurso de criação e elaboração de um termo que fazia parte da minha vivência acadêmica foi possível verificar a tentativa de iniciar um debate com os participantes sobre temas que versassem sobre:

1. Alteridade
2. Atuação
3. Comunidade

Sendo assim, junto aos participantes iniciou-se um debate sobre a situação de corpos migrantes e, na tentativa de mediar, deixei que explicassem sobre suas perspectivas para com o tema a fim de buscar representações e fazer o levantamento de conceitos para os termos “imigrante” e “migração”, ao passo que as repostas que obtive foram palavras chaves como: desespero, mudança, território, solidão, refúgio, adaptação e esperança.

Pela identificação das palavras-chaves consegui formular e traçar um modo de atuação para pensar e efetivar a relação da cognição viva e, efetivando o duplo laço de signo e sentido, percebi uma estrutura em que há alternância dos possíveis (que pelo diálogo em grupo, permite o partilhar de experiências que se aproximam) e a atualização desses possíveis (de que forma / como pensar diferente). Antes de adentrar ao espectro mais conhecido da colagem (cortar, colar, montar) foi preciso elaborar o ritmo da escuta e do diálogo para entender como o organismo de nossas ideias como grupo e coletivo estava crescendo.

No primeiro debate também foi possível aproximar-se da tríade psicanalítica composta pela livre associação de pensamentos (que se faz na hora de falar sobre sua vivência, seu passado, ou na hora de compor uma colagem), pela transferência de afetos (com a empatia e a escuta de todos do grupo) e pela interpretação das palavras ditas. Frente a isso, pode-se verificar a presença e o desempenho da compreensão e do acolhimento no ato formativo.

f. Autonomia crítica: o primeiro encontro

Fundamentei os encontros a partir da leitura de fragmentos da obra “*A Encruzilhada*” de Kossi Efoui (2021), que tratavam da memória e do exercício político da memória. É importante ressaltar que Kossi Efoui é um escritor togolês, calcado por diversos aspectos formadores de sua figura no mundo: é um homem negro, migrante, exilado politicamente, filósofo, militante e escritor. Uma vez que liderei o estágio para uma turma de licenciatura, um dos vieses de busca, ao implementar o estágio em sala de aula, era encontrar elementos, a partir da leitura, que pudessem fazer entender, questionar e pesquisar de que modo os formadores que estavam ali comigo poderiam iniciar a construção crítica de suas próprias bases como atores formadores. Ou seja, de que forma a consciência crítica com bases freirianas poderia atuar em relação a outros estados de consciência, considerando que a consciência crítica “[...] é intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quando reconhece em sua quietude a inquietude [...] é indagadora, investiga, força, choca e ama o diálogo, nutre-se dele”. (FREIRE, 2020, p.53).

Uma vez que, como pesquisadora, eu estava sendo a principal responsável por encaminhar a elaboração do estágio, o questionamento era: de que modo os outros ali presentes poderiam reformular e perceber esse processo de também ser autor de seu

próprio aprendizado? A proposta se deu pela oficina de colagem. Uma oficina em que a colagem pudesse ser coletiva, plural, mas também íntima, individual, subjetiva.

Adentrar o mundo da colagem é considerar que ela segue um ritmo parecido com o ritmo do vivente, pois, na relação entre linguagem e pensamento é preciso reconhecer o tempo da escuta (de nossas próprias inquietações e sentimentos), o tempo do olhar e o tempo de perceber o que a matéria tem para nos oferecer. A colagem também indica uma forma de leitura do mundo e a composição feita pela captura do olhar de cada indivíduo também funciona como um alfabeto, como uma linguagem, como o início ou a constituição de um aprendizado. Assim, a colagem torna-se ferramenta

[...] para construir um pensamento flexível, adaptado às condições mutantes do meio ambiente, para elaborar as frases de um discurso sem ênfase e sem certeza assim como sem limite, para explorar o poder inventivo da vida, para aceitar a ideia de uma permanente transformação dos seres e dos meios que os acolhem. (CLÉMENT, 2021, p.4).

O espaço do erro e do imprevisível existente na confecção de uma colagem é capaz de gerar novas reinterpretações cognitivas, logo, ao atuar com a memória individual também é permitido ao futuro formador a atualização de sua malha neuronal em conjunto com as trocas coletivas, afinal:

[...] codificadas nesse amplo espaço linguístico, as relações compartilhadas de ideias e afetos permitem a construção de uma experiência autobiográfica que combina a educação formal e informal na gênese de pessoas únicas. Perspectivas originais, sujeitos de fato, verdadeiros pontos de vista. O espaço mental não é infinito, apenas vastíssimo. (RIBEIRO, 2019, p.335)

A autonomia dos participantes também foi ferramenta para suas autorias (autoria frente ao questionar e perceber seu próprio processo de aprendizagem e formação). A autora Alicia Fernández (2020) define a autoria como processo e como ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si como protagonista ou participante de tal produção e “[...] o principal do processo de aprender é conectar-se com o prazer de ser autor”. (FERNANDÉZ, 2022, p.44 *apud* PROENÇA, Maria Alice, 2022, p.176).

Com a produção das colagens pelos participantes, tornou-se evidente que, como pontua Sidarta Ribeiro (2019, p.335) “[...] o propósito do aprender não é manter registros, mas gerar previsões. Previsões bem-sucedidas permanecem implícitas; apenas erros de previsão (“surpresas”) atraem a consciência [...]”. Uma vez a consciência atraída pelo novo, a consciência reflexiva é estimulada. O principal desafio dentro do amplo território formativo é pela melhora de previsões que, por sua vez, possam atender as necessidades

no mundo para que, a partir da reflexão acerca da realidade, seja possível atuar sobre ela de modo a transformá-la.

CHAPITRE III

g. Ingénierie de formation

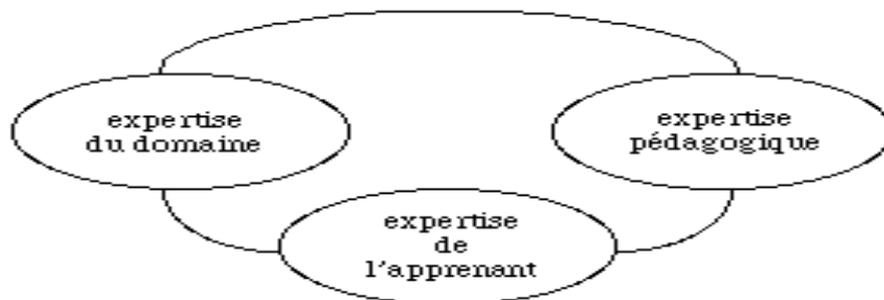
Dans ce chapitre, nous explorerons la manière dont l'ingénierie de formation peut organiser la complexité des données pertinentes à la recherche. Selon Hélène Trocmé-Fabre (2010), avoir une vision systémique du processus d'apprendre permet élaborer l'interface des champs d'*expertise* pour bien favoriser l'acte d'apprendre. Avant de nous plonger dans l'interface systémique proposée par l'auteure, il se fait important de dénoter que le projet de stage a été conçu en considérant :

Analyse de la demande : la demande était de travailler avec les apprenants du cours de Lettres — formation en langue française et ses respectives littératures pour qu'ils soient capables de faire une analyse et une lecture critique du texte théâtral donné par l'enseignant. Le texte donné en classe fut « Le carrefour » (2001) de l'écrivain togolais Kossi Efoui. Ce texte a été mis en scène la première fois par le collectif théâtral *En classe et en scène* (dont l'axe d'études considère les narratives des auteurs africains de langue française de l'Afrique subsaharienne) sous la direction de l'enseignante et chercheuse Maria da Glória Magalhães dos Reis de l'Institut de Lettres à l'Université de Brasília. Ainsi que, initialement, l'idée était de débattre le texte avec les apprenants en les rapprochant aux questions qui versaient aussi sur le contexte du territoire Brésil (à l'époque pandémique et avec un contexte politique très délicat à cause de l'ancien président). La formation-action était pensée en considérant les relations épistémologiques de la littérature hors France et afros diasporiques qui versaient sur la mémoire politique et sur l'expérience comme résistance.

Élaboration : Le projet consistait en trois rencontres présentiels avec la lecture de fragments de texte sélectionnés. La première rencontre était pour connaître le groupe et tracer les structures de travail. Nous avons commencé par l'analyse des concepts clés sur l'immigration et le corps migrant et aussi sur la notion de territoire. Ensuite, un atelier de collage a été proposé. Nous avons travaillé aussi avec des discussions sur les collages et sur les dessins faits par les participants de l'atelier.

C'était par la constatation d'une communication peu effective dans la première rencontre avec les participants du stage académique que je suis allée vers la construction d'un projet d'apprendre qui considérait l'interface d'expertise proposé par Trocmé-Fabre, une fois que par la systématisation il était possible d'identifier les potentialités de chacune des expertises proposées et les faire dialoguer avec la complexité des dynamiques de l'expérience avec l'œuvre théâtrale.

À titre explicatif, nous avons l'interface conçue dans le schéma suivant :



(Figure 1. Source : *Centre International de Recherches et études Transdisciplinaires*
<http://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/loca5c8.php>)

Selon Hélène Trocmé-Fabre (2010), l'expertise du domaine est conçue à partir des connaissances factuelles, des règles de base de la discipline et des raisonnements spécifiques. Dans le cadre du projet, la connaissance factuelle sur l'œuvre de Kossi Efovi « *Le carrefour* » réside dans le savoir que c'est une œuvre théâtrale qui amène le lecteur/spectateur à un théâtre « de situation » où les personnages sont abattus pour le pouvoir persuasif de la mémoire qui, à sa fois, est la responsable pour la création des situations scéniques par approximations et distances. Par exemple, il existe une relation de contraposition entre le personnage du Poète et de la Femme, qu'est mise en évidence par le choix des verbes et de temps verbaux que ces personnages utilisent en faisant que les dialogues entre eux passent pour des moments de distance ; cependant, il y a des moments dans la relation entre le Flic et le Poète qui peuvent amener le lecteur à l'ambiguïté des situations, émotions et sensations vécues par les personnages grâce au double jeu de questionnement-réponse/réponse — questionnement, soit d'approximation. Le personnage du Souffleur est celui qui annonce la rupture et la vivification de la mémoire des personnages en scène et cela fait qu'il soit le détenteur des discours de tous les personnages au même temps qu'il est un personnage que démontre l'action du

poétique moderne comme un outil capable de rompre avec la mimésis théâtrale en faisant l'expérience comme résistance.

Le raisonnement spécifique de cette pièce réside dans l'idée que chaque corps en scène représente un aspect de mémoire : le Poète symbolise la mémoire perdue en même temps que la mémoire inoubliable, le Flic, la mémoire historiquement figée (transformée dans la pièce à partir d'une conjoncture politique vécue par l'auteur du texte — à savoir le régime dictatorial de Gnassingbe Eyadema au Togo —) et la Femme en symbolisant le projet de mémoire dans le temps, une mémoire que se fait par le temps et avec le temps.

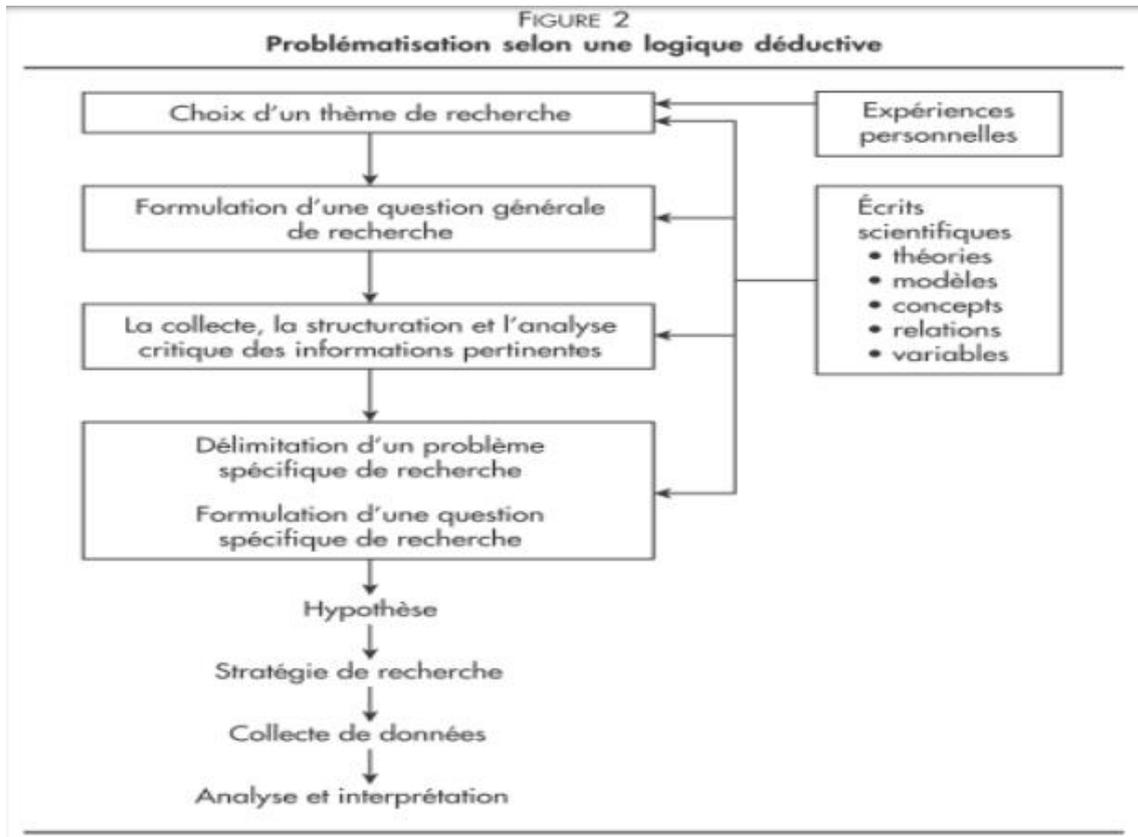
Les détails de l'écriture de résistance de Kossi Efoui ont fonctionné comme des éléments qui ont permis l'émergence du travail cognitif de l'œuvre littéraire en la transformant en outil important pour enrichir l'expertise du domaine.

Une fois que le thème de recherche était placé sur l'analyse critique de la praxis, comprendre l'idée de « transitions de frontières » comme un moyen de concevoir les relations entre la littérature et l'ingénierie de formation a fait que la perspective de l'interface de l'office d'apprendre fonctionnait comme moyen d'analyser critique ment pour avoir des *habiletés de base* pour l'office de la formation.

L'expertise du domaine comprise, il fallait inclure l'expertise pédagogique (qui comprend l'évaluation de la progression de l'enseignement, l'adaptation et l'identification claire des objectifs) pour bien élaborer le plan du stage académique. C'était en analysant le décrochage des participants et la non-compréhension sur « comment faire un collage » à la première rencontre qu'était possible de constater la nécessité de l'opérationnalisation du cadre théorique pour améliorer le projet, une fois que, selon Jacques Chevrier (1992) : « le problème de recherche est un écart conscient entre ce que nous savons et ce que nous devrions savoir ».

h. Délimitation du problème de recherche

Pour obtenir une vue d'ensemble et enrichir le cadre théorique, la structuration de l'analyse critique à propos du problème de recherche s'est faite par une approche déductive dans laquelle la problématisation a suivi le schéma proposé par Jacques Chevrier :



(Figure 2. Source : Chapitre 3 : la spécification de la problématique. CHEVRIER Jacques in Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données. GAUTIER Benoît. 2009)

Pour chacune des structures proposées par Chevrier (2009), les données collectées étaient les suivants :

- Thème de recherche → analyse critique de la praxis. Le thème de recherche « Transitions de frontières » = relations entre la littérature et l'ingénierie de formation.
- Question générale de recherche → comment la structuration d'une action en classe, en considérant les bases de l'ingénierie de formation, pourrait-elle impacter la formation/réception/lecture du texte théâtrale ?
- Collecte, structuration → récolte des mots clés en sachant que le thème principal des recherches en ingénierie de formation cette année est « migration » ; structuration du stage académique à partir de trois rencontres ; analyse critique des rencontres.
- Délimitation d'un problème spécifique → 1^{re} rencontre : théorisation à propos du décrochage des participants/Formulation d'une question spécifique de recherche (à la chercheuse) : à l'échec, comment prospérer ?
- Hypothèse → élaboration d'un plan de cours considérant la philosophie deleuzienne afin de faire la récolte de quelques concepts pour débattre l'idée du

corps e du nomadisme/élaboration d'un plan de cours considérant la représentation du personnage « Souffleur » qui transite dans la pièce comme narrateur et personnage (à voir comme corps migrant).

- Stratégies de recherche → utilisation des chansons/implémentation de l'atelier de collage/représentation et signification des mots-clés/élaboration des indicateurs de changement.

La logique déductive a permis de formuler un plan de travail cohérent avec l'approche pédagogique d'Hélène Trocmé-Fabre, une fois que l'élaboration d'une problématisation telle quelle était présentée au-dessus de ces lignes fait partie des ressources capables de compléter l'expertise pédagogique en constante évolution et en constant dialogue avec l'*expertise de l'apprenance*⁶ pour actualiser le potentiel de l'ingénierie de formation.

h.1. Les objectifs

L'objectif général : sensibilisation vers l'œuvre théâtrale et développement de l'autonomie et de l'analyse critique de l'aspect formateur.

Objectifs spécifiques :

1. Encourager l'expression individuelle
2. Stimuler la créativité
3. Favoriser l'exploration et la découverte
4. Développer les compétences en résolution de problèmes
5. Encourager la communication non verbale

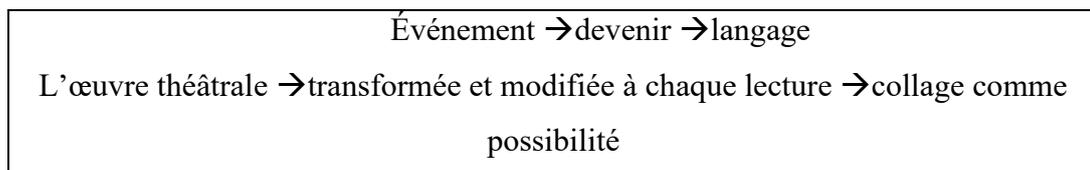
h.2. Méthodologie

Nous avons commencé par une méthodologie expérimentale qui consistait en une planification de cours pour les deux autres rencontres avec les participants. Expérimentale, car les supports choisis étaient diversifiés afin d'éprouver la théorie de l'ingénierie de formation ; le premier choix était de donner une classe courte à propos de quelques concepts venus de la philosophie deleuzienne et qui pourraient donner d'autres perspectives à la lecture du texte théâtrale.

⁶ Selon Trocmé-Fabre : « Le mot "apprentissage" doit céder la place au mot "apprenance", qui traduit mieux, par sa forme même, cet état d'être — en — train d'apprendre, cette fonction de l'acte d'apprendre qui construit et se construit, et son statut d'acte existentiel qui, véritablement, caractérise l'acte d'apprendre, indissociable de la dynamique du vivant. ». Source : Centre International de Recherches et études transdisciplinaires. Disponible en : <http://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/loca5c8.php>.

De cette façon, dans la deuxième rencontre, la proposition était de débattre avec les participants les notions pour les mots : « représentation » et « devenir ». Un petit glossaire avec les mots : paradoxe, signifiant et signifié ont été présentés au tableau en suivant l'explication philosophique pour le mot « paradoxe ». Selon Gilles Deleuze (1969), le paradoxe immanent se réfère à la coexistence de contraires au sein d'un même concept, d'une même réalité ou d'un même événement. Le philosophe propose de valider les contradictions présentes dans un paradoxe et explorer les potentialités créatives qui peuvent émerger. Avec la perspective d'être sources de nouveauté et transformation, les paradoxes (ou les lectures paradoxales au sein de ce projet) favorisent des formes d'expression et de devenir qui échappent aux schémas préétablis.

Présenter un concept issu de la philosophie a permis de concevoir une initiative de la pensée pour élaborer les concepts et mots clés récoltés comme des instruments d'analyse du langage et aussi comme mode de synthèse pour les événements vécus. La tentative était de comprendre la relation entre signifiant et signifié présents dans l'œuvre théâtrale afin de rapprocher les participants à la logique :



Le deuxième concept présenté en classe était le concept de *nomadologie* pour faire voir l'idée du « nomade » conçu selon la perspective deleuzienne comme celui qui n'est pas réduit aux frontières, comme celui qui est un vecteur de déterritorialisation, de la même façon que le personnage du Souffleur dans l'œuvre de Kossi Efoui valorise la mobilité, l'ouverture et l'exploration dans l'œuvre pour être un personnage nomade entre les autres personnages.

La lecture des scènes du Souffleur par la perspective philosophique nous permet de voir sa condition comme corps migrant dans l'œuvre théâtrale. Le corps comme premier lieu d'être dans le monde produit la première frontière sensible.

Dans l'œuvre de Kossi Efoui, la relation des corps des personnages avec la mémoire nous permet aussi de tisser des approximations entre les concepts de « machines de guerre » et « machines désirant » où l'idée dans cette recherche est de considérer que :

- 1) Machines de guerre ⁷→peuvent être conçues comme les productions continues d'affirmations et intensités.
- 2) Machines désirantes ⁸→des multiplicités en état de libre association.

Il était proposé aux participants la lecture des fragments textuels en considérant ces variantes et d'autres techniques d'enseignement comme la présentation des chansons avant de commencer la lecture et au milieu de la lecture (en donnant de pauses pour intégrer l'enregistrement sonore et la reprise des mots).

La chanson « *Emoriô* » du compositeur brésilien João Donato a été utilisée pour commencer le parcours de réflexion, d'analyse et de dialogue avec le matériel d'étude dont disposaient les futurs formateurs (les participants de l'atelier). La chanson était responsable pour « ouvrir les travaux » et l'utilisation de cette expression ici met en évidence que l'ouverture des travaux se fait de la même manière que le Souffleur allume le réverbère et les projecteurs dans la pièce pour ensuite ranimer la Femme et utiliser son image comme guide de la mémoire. L'intéressant ce qu'en même temps que le personnage de la Femme ne veut pas retourner à la mémoire vécue, le Souffleur la révèle, il met la mémoire de l'événement en évidence et l'acte de « renommer » est l'artefact qui remplit la philosophie de la mémoire : raconter pour ne pas oublier.

C'est l'approximation à l'œuvre théâtrale avec d'autres dispositifs de compréhension que nous permet aller vers le déplacement et nous permet concevoir des questions à propos des territoires migrants de formation. Permet « faire du théâtre. Faire au naturel ». (EFOUI, Kossi. 2019, p.3)

⁷ Différemment de ce que nous pourrions penser, les machines de guerre selon la philosophie deleuzienne ne sont pas vues comme des artefacts militaires et étatiques. Au contraire, elles sont des dispositifs capables de créer des lignes de fuite pour échapper aux systèmes de domination. Comme exemple des machines de guerre, nous avons les mouvements sociaux ou les résistantes subversifs ou populaires.

⁸ Selon Deleuze (1980 — Mille Plateaux) les machines désirantes se caractérisent pour être des mécanismes de désir, des forces productives et créatrices.

Personnages :

- Le Souffleur
- La Femme
- Le Poète
- Le Flic

La scène représente un carrefour avec un réverbère éteint. Dans un coin se trouve un banc. Au fond de la scène, un podium sur lequel est posé un pupitre de musicien.

Entre le Souffleur. C'est un personnage qui rappelle le maître de cérémonie ou le montreur de marionnettes. Il fait un premier geste qui allume le réverbère, un autre qui allume les projecteurs et permet de découvrir sur scène la Femme, couchée dans une position inconfortable, comme un pantin désarticulé. Le Souffleur entreprend de la ranimer en faisant plusieurs gestes dans sa direction. Soudain, elle pousse un grand cri.

La Femme : Qu'est-ce qui m'arrive ? C'est tout de même bizarre. Il me semble... Non. Et pourtant... C'est bizarre tout de même, ce qui m'arrive. J'ai l'impression de revivre cette scène. Une nuit exactement

comme celle-ci. Je suis montée sur cette même scène. Avec cette même lumière. Avec ce même décor. Je me suis déjà avancée comme je le fais en ce moment vers l'avant-scène et puis, exactement comme l'autre fois... Oui. Comme l'autre fois... J'oublie mon texte.

Le Souffleur : Et c'est pourtant...

La Femme : Et c'est pourtant la première fois que ça m'arrive. Comme une foule de choses qui ne m'arrivent qu'une fois mais qui me donnent l'impression d'arriver sept fois... Quand mon amie Rachel est morte, j'ai tout vécu, j'ai tout revécu exactement comme aujourd'hui. Comme quelque chose qui recommence. Cette douleur-là ça rend dure la gorge comme une boule de nausée et les yeux comme... comme... Non. Ça ne fait même plus mal, une douleur comme celle-là. Ça ne blesse même plus. Pas même une légère égratignure au ventre. Pas même un serrement. Pas même un pincement. Pas même... Pas même un léger froissement... Je pense que c'est bête : vous feuilletiez innocemment le journal et, tout à coup : « une jeune fille a eu les jambes broyées par une automobile ce matin à dix heures... » Et vous refusez de reconnaître la jeune fille sur la photo, là, sous vos yeux. Ce qu'il ne sait pas, l'automobiliste, c'est qu'une jeune fille, ça s'appelle Rachel, que ça a une amie, que ce soir, quelqu'un lui aurait fait l'amour en lui parlant de ses belles jambes. Et qu'elle aime.

La deuxième lecture a été faite en composition avec la chanson « *Ciranda* » du compositeur brésilien Leo Justi en partenariat avec le groupe Heavy Baile, qui est un groupe souvent associé au genre du « baile funk » ou « funk carioca ». Au-delà des questions à propos du genre musical (qui opère dans le territoire comme un moyen d'expression pour les corps issus de communautés marginalisées en faisant que le funk soit conçu aussi comme un mouvement subversif et social au Brésil), le choix pour cette chanson a considéré la parole courte et ponctuelle : « Regarde comment elle vient/regarde comment elle vient/c'est fou ! » pour donner l'idée d'un enregistrement sonore (un élément migrant) pour une « mémoire qui vient ». Cette chanson était choisie aussi par sa musicalité dans la tentative de générer une surprise aux participants pour évaluer si cet élément était capable de modifier la lecture par l'imprévisibilité. La chanson était placée après la phrase du Souffleur : « Cette impression... cette impression... » pour une minute (temps pour que les rythmes entraînants donnassent d'autres perceptions aux corps présents).

Le Souffleur : Cette impression... Cette impression...

[La Femme reste bloquée. Il reprend les gestes qui la font redémarrer.]

La Femme : Cette impression étrange. Encore..., qui recommence. Comme il y a longtemps, quand l'autre est parti. Et que je suis restée. Il est parti, l'autre, parce qu'il n'en pouvait plus de vivre ici, dans ce désert, à ce carrefour où toutes les routes sont des pièges, où on ne peut aller plus loin que s'asseoir, se lever, dormir, crier, pleurer, mourir. On ne peut même aller aussi loin que s'enfuir.

Et voilà. Mais l'autre a réussi à s'en aller, à quitter ce carrefour où il n'y a que ce réverbère pour brûler et brûler le temps, le temps d'un seul acte de quelques scènes. Ou peut-être deux, ou peut-être trois. Il est parti il y a longtemps.

[Elle va vers le bocal rempli d'eau dans lequel elle lit l'avenir.]

Mais ce soir il reviendra. Il restera le temps que dure le théâtre. Un acte de quelques scènes. Ou peut-être deux ou peut-être trois. Il dira que c'est pour ça qu'il est là.

Faire du théâtre. Alors, on fera semblant de ne pas se reconnaître. On fera théâtre. On fera naturel.

[Un temps, signe du Souffleur. Le Poète apparaît et se fige.]

(Figure 4 : deuxième fragment de texte. Source : EFOUI, Kossi. « *Le Carrefour* »).

Le troisième fragment textuel qui était lu évoquait l'idée de rêver d'un corps et l'idée de la mémoire comme instrument sensible pour transposer des frontières et reconsidérer des événements vécus. Avant la lecture du texte, la chanson « *Sonho Meu* » de Dona Ivone Lara était présentée aux participants. Le choix pour cette chanson réside dans le fait que Dona Ivone Lara est un des grands noms de la culture brésilienne et son histoire reflète l'appartenance et la force de la culture noire au Brésil et son travail comme artiste, compositeur et sambiste sont sources de résistance et profondeur d'une riche identité culturelle. Les paroles de la chanson « *Sonho Meu* » évoquent un désir profond pour la construction d'un corps qui considère les éléments de la culture afro-brésilienne diasporique et l'expérience d'être noir au Brésil.

*Le Souffleur bat la mesure. Le Poète n'entend
pas la Femme. Elle sort.)
Qu'aurais-je fait ?
(chantant)
Je rêvais d'un corps
Un corps élastique
Un corps ouvert
Qui délire
Je rêvais d'un corps.
[Il s'endort. Musique rythmée. Une danseuse entre et
s'exécute.]
NOIR.*

(Figure 5 : troisième fragment de texte. Source : EFOUI, Kossi. « *Le Carrefour* »).

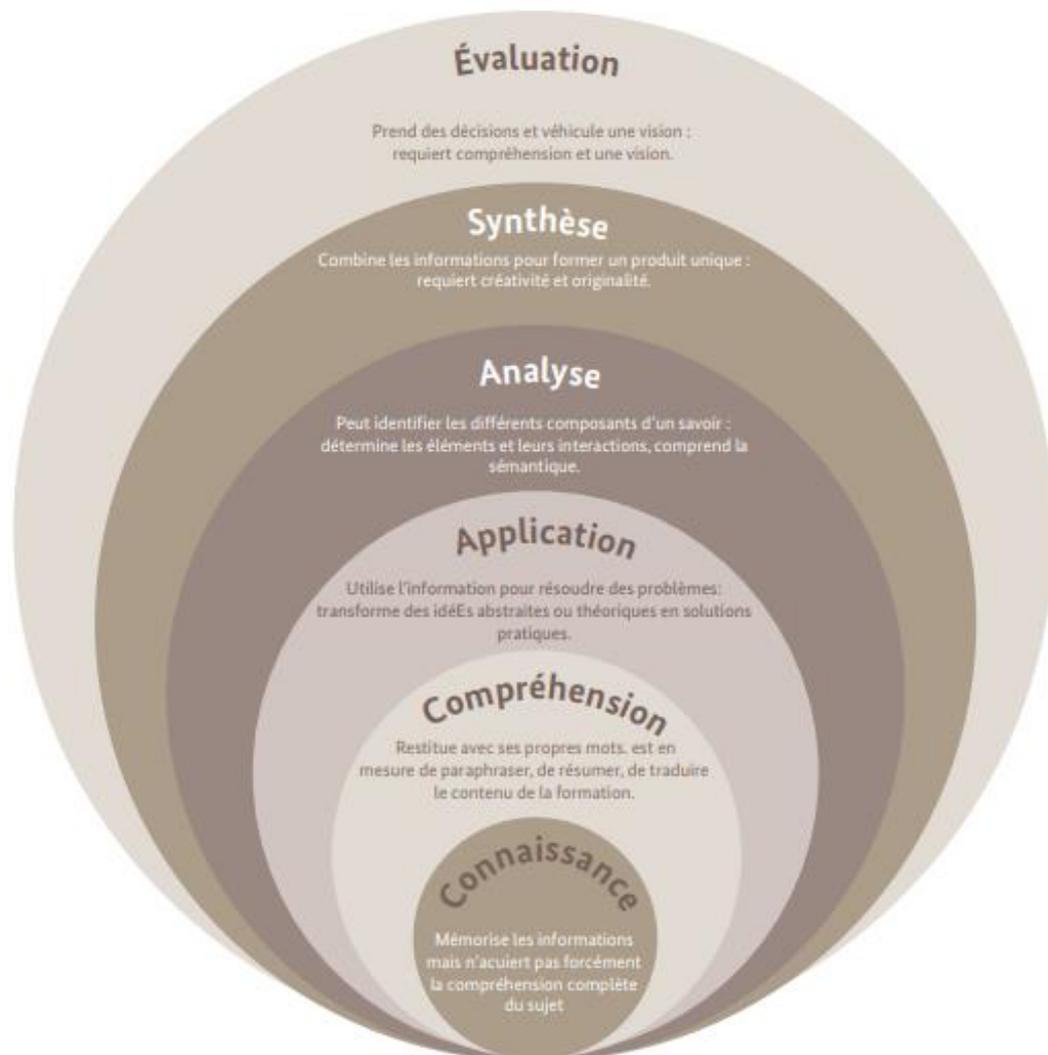
Le texte théâtral a été un matériel de recherche considérable et a servi comme outil puissant pour élargir la discussion sur la politique de la mémoire, l'idée du corps comme frontière et la mémoire comme territoire d'apprentissage. L'utilisation des chansons brésiliennes, qui comptaient avec des éléments populaires et afro diasporiques, ont contribué pour activer la présence discursive des participants ainsi comme mettre à jour la réceptivité *imagétique*⁹ et sensorielle par rapport au collage.

Il peut se dire que la tentative d'établir une méthodologie en accord avec un objectif pédagogique a souffert de l'influence de la taxonomie de Bloom qui se fait par :

⁹ Terme en portugais qui verse sur ce que fait référence aux images.

[...] un modèle pédagogique proposant une classification des niveaux d'acquisition des connaissances et de capacités : elle organise les résultats du processus d'apprentissage de façon hiérarchique, de la simple restitution de faits jusqu'à la manipulation complexe des concepts, qui est souvent mise en œuvre par les facultés cognitives et d'application dites supérieures. MARTINEZ, A., & Eisenberg, E. 2017. GIZ CFAD, p. 33.

Ainsi que comme modèle de schématisation nous avons :



(Figure 6. Source : Guide du formateur Conception des modules de formation. GIZ CFAD. 2017).

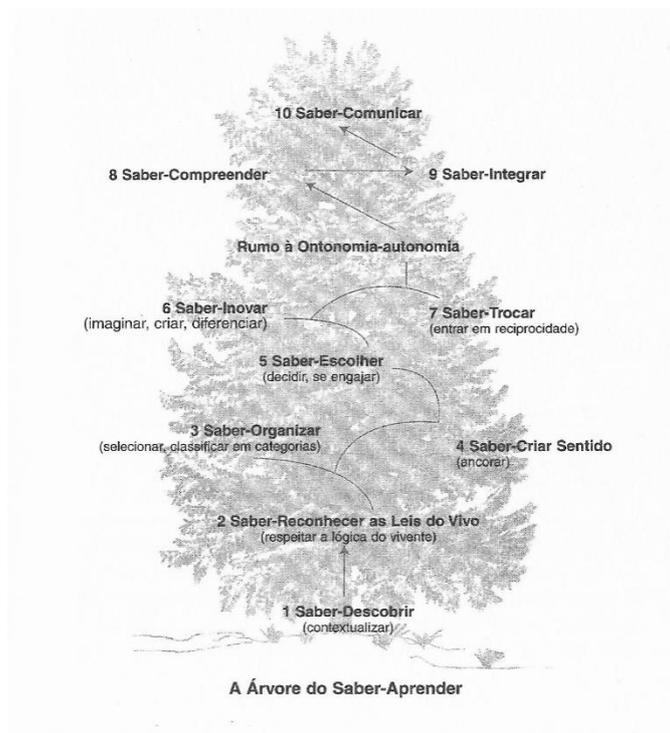
Le choix pour une méthodologie expérimentale au sein de la construction de ce projet de formation peut être classé comme un exemple de « déontologie cognitive » une fois que, selon Hélène Trocmé-Fabre (2010), les postures du formateur considèrent la capacité

d'accueillir les différences, d'être tolérant avec les divergences et les erreurs ainsi comme avoir la capacité de considérer l'autre en « devenir » pour reconnaître la présence du « pas encore ». De cette façon « c'est le "comment procéder" du formateur qui doit consolider et encourager le "comment faire" des apprenants ». (TROCMÉ-FABRE, 2010, p.117.)

De cette façon, choisir le collage comme un acte de formation permet que cette ressource puisse transiter et intégrer l'objectivité et subjectivité des faits, ce qui nous amène à une discussion fructueuse à propos des formulations formatives. Tous les choix, les façons de faire — les actions choisies — ont généré des réactions visibles aux participants (même la différence entre la forme et la structure fantastiques des collages, les coupes, les choix des images, les modes de composition) en dénotant un processus fluide de transitions entre connaissances et savoirs. La migration n'a pas besoin de se produire uniquement d'un territoire à un autre, elle se produit principalement par l'échange, par l'action et par la présence des corps les uns avec les autres.

i. Stratégies de recherche

La modélisation des actes cognitifs proposés par Hélène Trocmé-Fabre est une référence pour avoir une perspective phénoménologique de la connaissance. L'auteure propose la construction d'une méthodologie cognitive pour apprendre divisée en dix étapes (dix compétences potentielles à mettre à jour) à partir de la structure de l'arbre et la lecture des étapes est faite à partir d'un mouvement ascendant, comme la sève qui monte du bas vers le haut. Cependant, à chaque nouveau projet conçu, la construction et la création d'une méthodologie cognitive recommencent.



(Figure 7. Source : TROCMÉ-FABRE. Hélène. 2004)

Pendant la construction du projet de formation ces étapes ont été suivies selon l'approche pédagogique de l'Arbre du Savoir qui est composée par :

10	SAVOIR COMMUNIQUER
9	SAVOIR INTÉGRER
8	SAVOIR COMPRENDRE
7	SAVOIR ÉCHANGER
6	SAVOIR INNOVER
5	SAVOIR CHOISIR
4	SAVOIR CRÉER DU SENS
3	SAVOIR ORGANISER
2	SAVOIR RECONNAÎTRE LES LOIS DU VIVANT
1	SAVOIR DÉCOUVRIR

Cette modélisation appliquée au projet considère :

SAVOIR DÉCOUVRIR : dans cette étape du projet nous considérons la construction d'un espace où les étudiants pouvaient se connecter les uns avec les autres dans la tentative de découvrir les distances, les résistances et les approximations quand les sujets « migration/immigration/formation/éducation » étaient mises en évidence. L'articulation des idées, l'écoute attentive et l'analyse des différentes perspectives ont contribué pour la construction d'un contexte d'approfondissement du savoir.

SAVOIR RECONNAÎTRE LES LOIS DU VIVANT : la découverte sur « comment faire un collage » par les participants a permis de les placer dans les escales de microcosme et macrocosme du processus et a fait émerger les principes de l'incertitude, d'indétermination, d'interaction et non-linéarité et a fait que l'atelier de collage pouvait fonctionner comme outil pour savoir reconnaître l'hétérogénéité et la complexité des participants.

SAVOIR ORGANISER : le classement et la sélection des représentations qui composaient la méthodologie expérimentale ont permis d'organiser les informations et la création de sens pour une autre lecture de l'œuvre théâtrale de façon que les participants (au deuxième processus du collage) pouvaient ancrer ses mémoires et ses expériences pour sélectionner et faire converger ses propres représentations par images.

SAVOIR CRÉER DU SENS : de la même façon que nous avons créé du sens par la logique deleuzienne en approximation avec les fragments de texte de l'œuvre de Kossi Efoui (en permettant un débat plus approfondi sur questions au-delà de l'œuvre) les participants ont commencé à interpréter et créer du sens pour ses productions à partir de l'idée de l'imaginaire et de l'imagination.

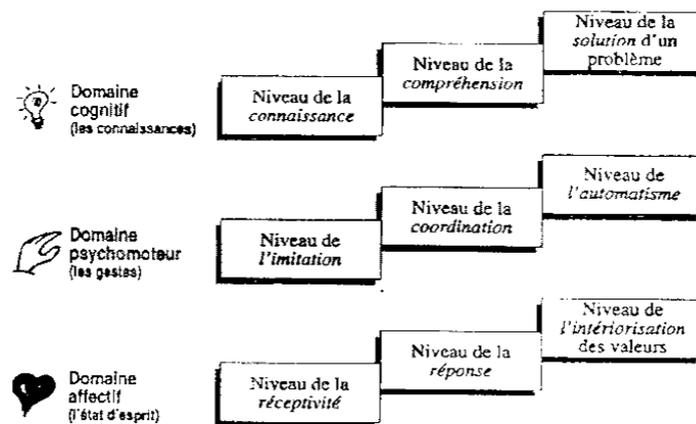
Selon Hélène Trocmé-Fabre (2010), les étapes suivantes du *savoir apprendre* font référence à la relation entre « le soi et **les autres** », tandis que les étapes présentes au-dessus font partie de la relation entre « le soi et **l'environnement** ». De cette façon, pour ce projet de formation, les compétences potentielles suivantes étaient :

SAVOIR CHOISIR : le collage comme un art qui permet l'assemblage de différents matériaux et éléments visuels donne la liberté d'explorer divers thèmes et permet que cet outil d'apprentissage et de formation puisse être appliqué dans de différents contextes et par différents groupes. La création collective et individuelle d'une banque d'images donne aux apprenants et aux formateurs le pouvoir de décider, conséquemment, la capacité de savoir choisir.

SAVOIR INNOVER : les ressources pour innover étaient les chansons présentées aux participants et l'analyse des réactions capable de prolonger l'étude et la criticité de l'œuvre théâtrale. La subjectivité des idées des participants (vérifié par le changement de la structure des collages) était aussi un moyen d'enrichir la discussion.

SAVOIR ÉCHANGER : dès le début du projet, ce savoir a été mis en évidence, mais dans cette étape il était intéressant de constater comment les participants ont pu développer plus d'autonomie pour parler et partager ses impressions, sentiments et sensations. L'exercice proposé pour cette étape était de parler sur les représentations des mots « autonomie » et « résistance » et débattre sur les différents points de vue sur un même concept. Selon Trocmé-Fabre (2010) dans cette étape l'important c'est la réciprocité du regard (par l'écoute et le questionnement authentique) qui permet l'échange, permet la rencontre à l'histoire de l'autre et de soi-même.

À partir de ces étapes il était possible d'encourager les apprenants à débattre à propos de l'autonomie comme formateurs et les premiers résultats de ce projet de formation se montrent cohérents à ce que Hélène Trocmé-Fabre propose comme parcours de formation, une fois que l'objectif pédagogique était capable d'évaluer l'efficacité du projet de formation pour considérer les trois domaines évaluatifs dont :



(Figure 8. Source : Guide pratique du formateur – concevoir, animer, évaluer une formation. D. NOYE /J. PIVETEAU, INSEP Consulting Édition).

Ainsi que les productions pour l'analyse des résultats obtenus avec ce groupe de participants sont placées ci-dessus, en dénotant les niveaux de ces domaines évaluatifs :



(Figure 9 : collage réalisé par un des participants à la première rencontre).



Brasília • Congresso Nacional • 2013

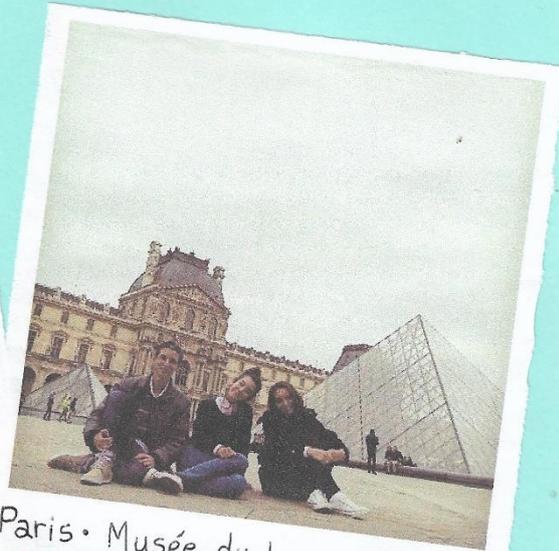
Serra Negra do Norte

Serra Negra poderá voltar a ser reabastecida por carros-pipas

🕒 3 de fevereiro de 2017 Edilson Silva



A Barragem Dinamarca, maior reservatório responsável pelo abastecimento d'água de Serra Negra do Norte encontra-se no seu volume morto, caso não venha a chover durante esse período a cidade deverá ser abastecida novamente através de carros-pipas.



Paris • Musée du Louvre • 2016

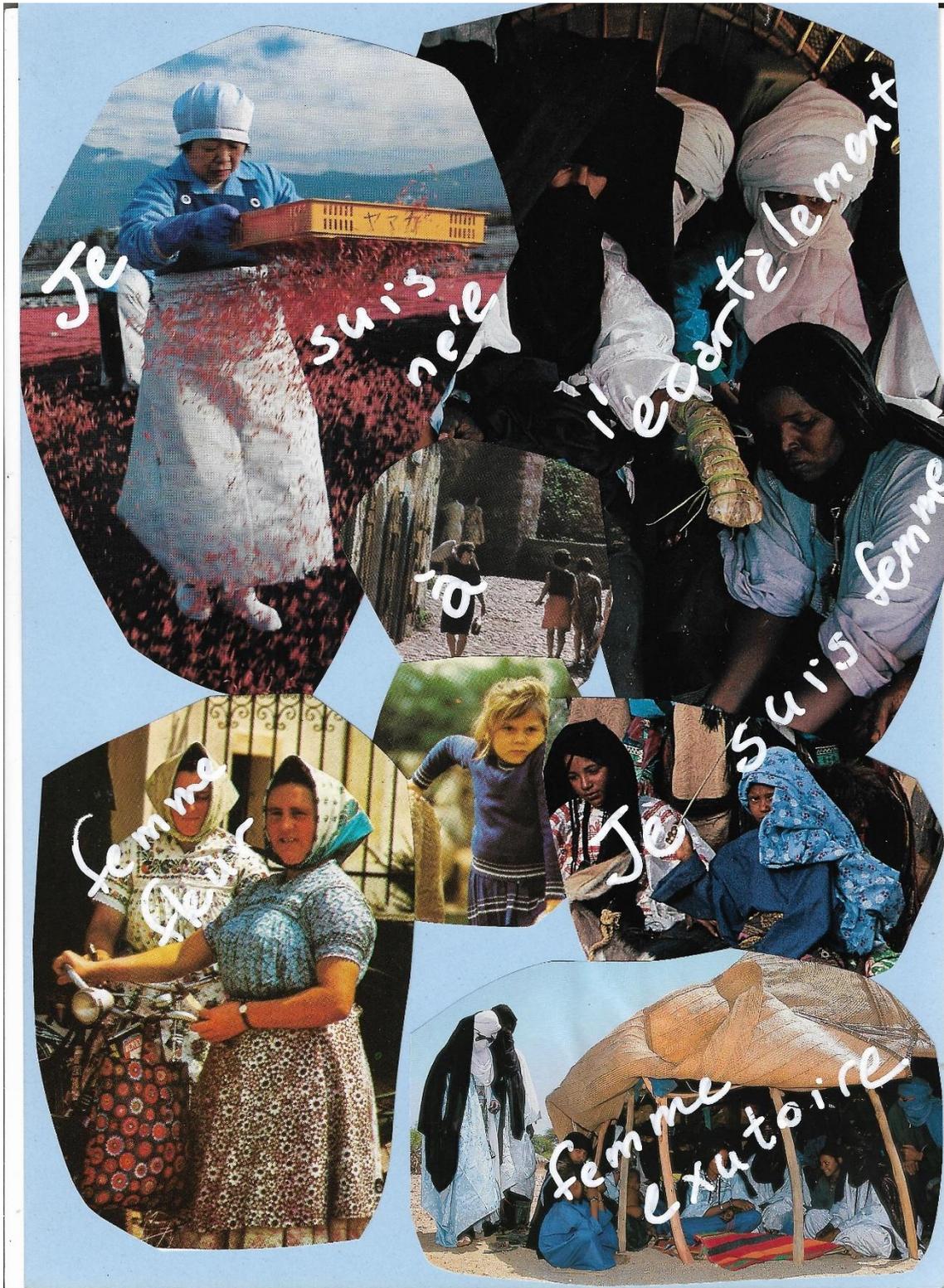
(Figure 10 : collage réalisé par un des participants à la première rencontre).



(Figure 11 : collage réalisé par un des participants à la première rencontre).



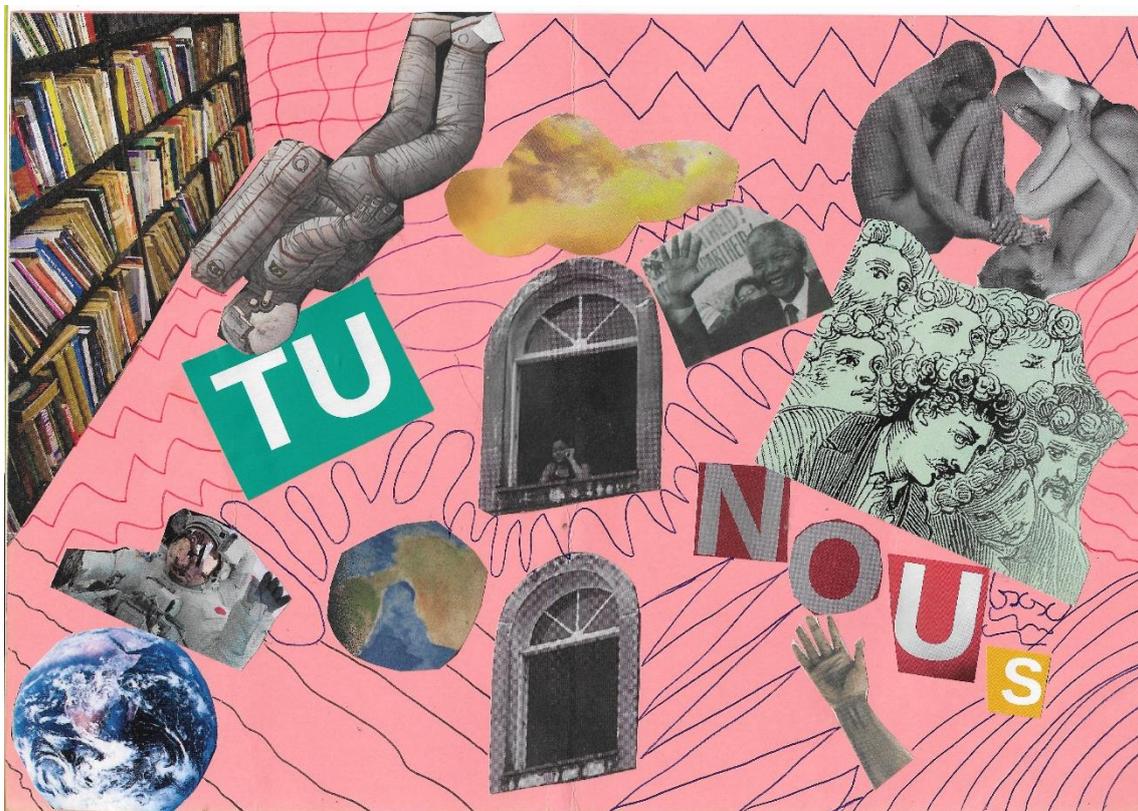
(Figure 12 : collage réalisé par un des participants à la première rencontre).



(Figure 13 : collage réalisé par un des participants au deuxième rencontre).



(Figure 14 : collage réalisé par un des participants au deuxième rencontre).



(Figure 15 : collage réalisé par un des participants au deuxième rencontre).



(Figure 16 : collage réalisé par un des participants au deuxième rencontre).

j. Science de l'amélioration

Dans la troisième rencontre, un acte de langage s'est produit et nous a permis de rapprocher notre ligne de pensée formative à la microcognition phénoménologique, concept issu de la recherche du neurobiologiste et philosophe chilien Francisco Varela. Par cette perspective, nous avons l'idée de que l'expérience subjective est intrinsèquement liée à l'activité cérébrale en faisant que les aspects phénoménologiques de la conscience ne soient pas réduits et expliqués seulement par l'analyse objective des processus neuronaux. Il s'agit de faire une investigation sur comment l'expérience subjective peut agir dans le processus cognitif.

De cette façon, le phénomène linguistique qui s'est produit en classe était que les participants ont fait des représentations similaires (en forme et contenu) pour les mots « autonomie » et « résistance », ce qui nous a permis de tisser un débat à propos des aspects formatifs qui considéraient l'autonomie de l'individu dans la construction de son processus formatif.

Ainsi que la microcognition phénoménologique comme abordage dans ce projet de recherche nous permet d'intégrer l'analyse de phénomènes liés à la subjectivité (issus de la pratique en classe) et la considération à propos de la logique des processus neuronaux

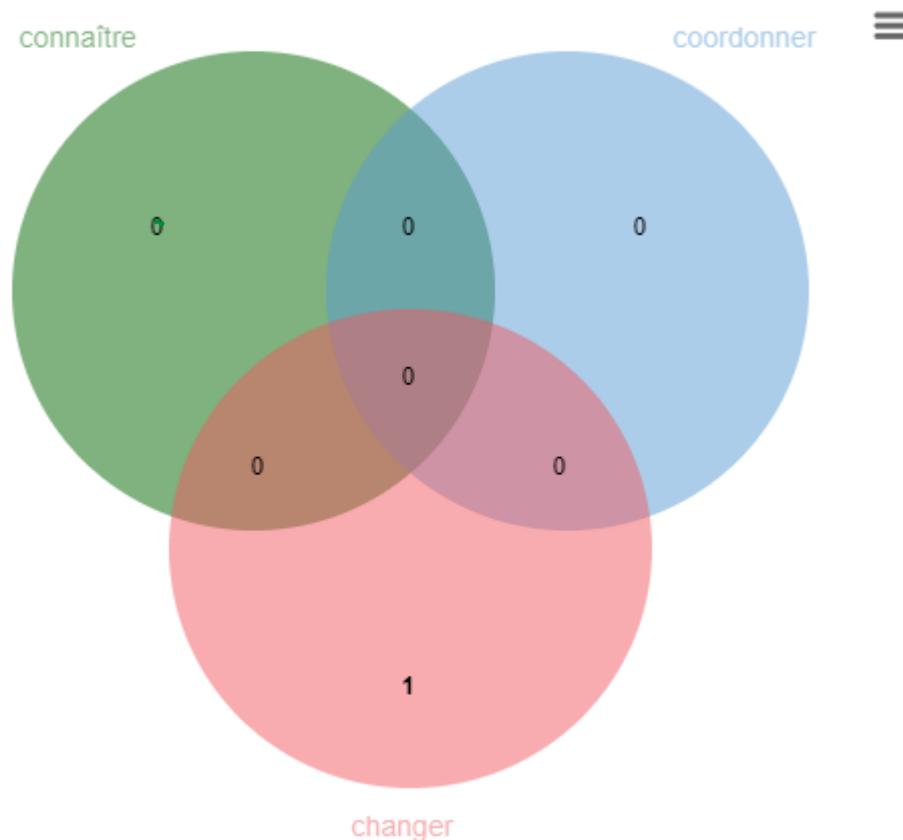
soutenue par Varela. De cette façon, pour débattre cette question, nous considérons des cercles cognitifs basés sur les manières de :

COMPRENDRE : c'est le moment de l'individu en recentrage potentiel où il peut avoir l'intériorisation de sa biographie, alors, effectuer un processus de consistance de son existence, ce que lui permet d'émerger son histoire.

INTERAGIR : l'intériorisation par un positionnement et par la conscientisation présuppose un *couplage*. Selon Francisco Varela (1984), la vie (le moyen biologique) invente le couplage sensorimoteur avec ses complexités, mais l'émergence de sens n'est pas préexistante aux corps, mais conflue avec l'environnement.

COMMUNIQUER : c'est valider les réseaux et les interfaces avec ses sciences et technologies cognitives qui sont issues de l'émergence des sens par un temps déterminé en faisant que le langage soit un couplage actif de la relation de l'individu avec le monde.

Comme ça nous avons les trois capacités qui nous permettent de penser l'autonomie de l'individu dans l'aspect formatif :



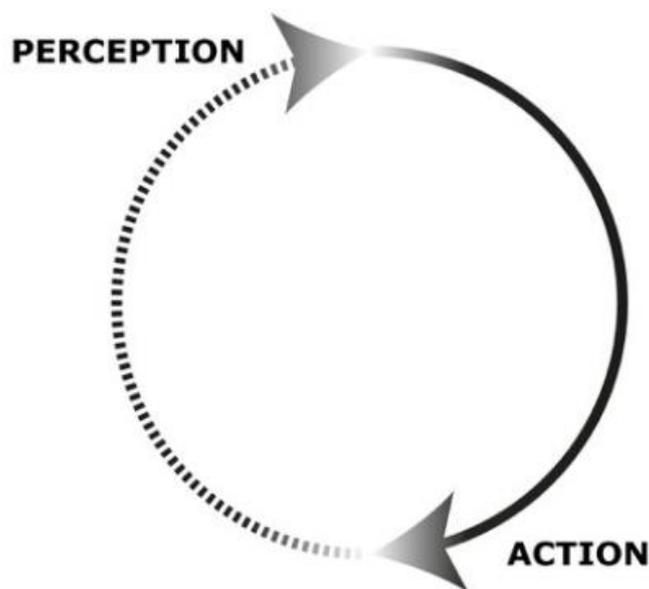
(Figure 17 : diagramme Jvenn pour les capacités cognitives. Source : archive personnel)¹⁰

¹⁰ Comme les diagrammes créés par la plateforme Jvenn sont formulés à partir des données numériques fournis par la chercheuse, les numéros présentés dans l'image ne doivent pas être considéré au sein de cette recherche, seulement la forme d'interaction entre les cercles.

Les trois capacités (de connaître, de coordonner et de changer) se rapprochent des trois étapes d'autonomie de l'être humain proposées par Hélène Trocmé-Fabre, soit à partir des relations, comme:

La relation avec le soi
La relation avec l' autre
La relation avec le monde

Pour l'étude des sciences et technologies cognitives, le sens du symbole émerge des connexions et des interactions. Ainsi, le fait que 90 % des participants ont représenté les mots « autonomie » et « résistance » de manière similaire s'explique par le fait que les représentations existantes sont des implications ontologiques et épistémologiques émergeant des perceptions lors d'échanges collectifs (en faisant que ce phénomène puisse être validé comme une mémoire épisodique donnée par le contexte), en validant l'idée que le couplage sensorimoteur se fait selon la logique :



(Figure 18 : La boucle perception-action selon l'approche éactive de Varela et al. (1993). Source : thèse de doctorat en sciences géomatiques de Teriitutea Quesnot. Université Laval- Québec, Canada, 2016).

Ce qui permet aux structures formatives de générer des diversités d'interprétations, une fois que:

[...] dans le réseau d'interactions linguistiques dans lequel nous évoluons, il est possible de maintenir une récursion descriptive continue - ce que nous appelons le « soi » - qui nous permet de conserver notre cohérence opérationnelle linguistique et notre adaptation au domaine du langage. (VARELA, 1984, p.254).

Ainsi que l'inventivité linguistique et la fonction imaginaire (cela veut dire « l'imaginaire en action ») émergent des couplages structurels entre les individus et non de la simple transmission d'informations telle que nous avons l'habitude de connaître ; de façon que dans le spectre de la formation et de l'analyse des structures qui composent l'ingénierie de formation l'acte de se mettre en route est inséparable du chemin que nous posons les pieds, ce qui permet de créer une logique de l'affection à trois : la marche, le promeneur et le chemin.

La connaissance est conçue alors comme singularité et non comme transfert des informations et le fait de connaître le phénomène qui s'est produit en classe nous permet de valider que la liaison d'un être humain à l'autre est le fondement étique capable de légitimer la présence de l'autre en faisant que l'émergence continuée de sens puisse être un outil pour développer le langage de façon à accepter la présence de l'autre avec nous en ayant la conscience que : « [...] toute chose qui détruit ou limite l'acceptation de l'autre, que ce soit la compétition, la revendication de la vérité, ou encore la certitude idéologique, détruit ou limite l'émergence du phénomène social. » (VARELA, 1984, p.269.)

Si l'intelligence, comme elle était défendue par Varela, est la « faculté de pénétrer un monde partagé », il faut que ce partage puisse être fait de mode conscient en considérant la complexité de nos réseaux comme individus et comme corps collectif. La mémoire épisodique (réveillée par les échanges perceptifs) peut être vérifiée par la composition des dessins des participants placés ci-dessous.

AUTONOMIE – (figure 20) représentations des participants



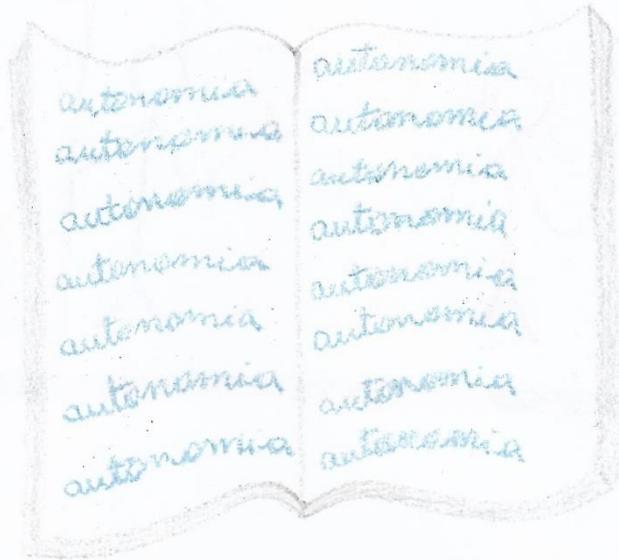
AUTONOMIA



AUTO NOMIA



Autonomia



Autonomia



AUTONOMIA

Autonomia

AUTO



NOMIA



CORPO

RÉSISTANCE – (figures 21) représentations des participants



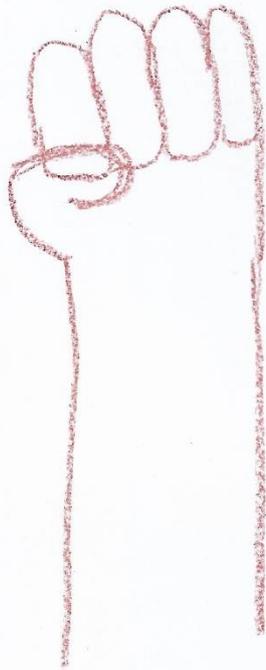
RESISTÊNCIA



RESISTÊNCIA



RESISTÊNCIA



FEMME

Resistência



Resistência



CAPÍTULO IV

k. Encontros formativos

A fim de aplicar os estudos em engenharia de formação e considerando, como proposto pela educadora Maria Alice Proença (2022), a realização de outros movimentos de integração na situação de aprendizado, dei continuidade ao projeto de pesquisa com participação na VIII edição do Caminho do Sertão, projeto sócio literário elaborado pelo Instituto Rosáceas que ocorreu em Sagarana, distrito de Arinos – Minas Gerais, durante os dias 8 a 16 de julho de 2023. O projeto consistiu em caminhar pela região do mosaico Sertão Veredas – Peruaçu¹¹ de Arinos à Chapada Gaúcha, totalizando 192 km de caminhada. A proposta é que, coletivamente (entre as pessoas caminhantes e entre os habitantes locais que nos acompanham) possa existir o debate e a ação compromissada sobre questões que versem sobre terra e território. No âmbito da formação, o projeto possibilitou um retorno à *aprendência* pela memória, pela ação e pelo pertencimento.

Diante de minha linha de pesquisa percebi que esses debates se aproximaram das ideias propostas por Hélène Trocmé-Fabre em relação aos aspectos da itinerância educativa, cuja proposta é a de existência de um espaço para o questionamento e a ressonância entre os atores educativos a fim de reconstruir o tecido educativo. A autora propõe a existência de “transações educativas” e aqui manifesto minhas ressalvas para com o termo, propondo a necessidade de enfraquecer e semear palavras para abrir perspectivas e pontuar horizontes onde o jugo da colonialidade e os obstáculos impostos por ela (pela forma do pensar colonial) possam ser questionados e diversificados. Pelas “palavras germinantes” de Antônio Bispo dos Santos (2023), aproximo-me da ideia em que:

Não tenho dúvida de que a *confluência* é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente, a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida. (BISPO DOS SANTOS, Antônio. 2023, p.15)

¹¹ Segundo a rede do território do Mosaico, o Mosaico Sertão Veredas- Peruaçu é “(...) um conjunto de áreas protegidas localizadas na margem esquerda do Rio São Francisco, entre as regiões norte e noroeste de Minas Gerais e parte do sudoeste da Bahia; o Mosaico envolve unidades de conservação ambiental, comunidades tradicionais e a Terra Indígena Xakriabá.”. Disponível em: <http://mosaiosvp.com.br>. Acesso em 24 de outubro de 2023.

Assim sendo, a formação como ato de reciprocidade, de fato permite, como proposto por Trocmé-Fabre (2010), reinventar o encontro formativo pelo fecundar de disciplinas em que o “contato confirmador” seja construído pelo diálogo com a vida, mas não de forma transacional, com caráter de transação e conseqüentemente de “negócio” ou de “acordos” e sim de forma que dê a ver que:

O nosso movimento é o movimento da transfluência. Transfluindo somos começo, meio e começo. Porque a gente transflui, conflui e transflui. Conflui, transflui e conflui. A ordem pode ser qualquer uma. Para nós, o conteúdo determina a forma e a forma determina o conteúdo. (BISPO DOS SANTOS, Antônio. 2023, p.49)

Isso também nos aproxima da lógica freiriana de que: “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (FREIRE, 1996, p.12) a é a partir dessa perspectiva que apresento as ressalvas para com o termo.

Fora abrangendo a ideia da educação e da formação como prática libertadora que decidi pela continuidade da prática formativa considerando a cartografia e os aspectos formativos do sertão e sua relação não só com a literatura Roseana, mas com a educação e a formação popular com suas lutas formativas, gerativas e geradoras de um recorte de realidade de vida singular no território Brasil, para que esse território, por sua vez, pudesse ser validado como matriz de aperfeiçoamento capaz de criar estratégias metodológicas em diálogos com uma metodologia formativa proposta por Trocmé-Fabre nos estudos sobre a engenharia de formação. O que faz com que, a partir do refinamento estrutural da pesquisa, não seja mais possível “[...] ignorar o aspecto ético da práxis que faz com que os sujeitos se engajem no permanente compromisso com a coerência.” (VASCONCELOS, J.S. et al. p.311, 2023).

Coerência essa que valida o território formativo sertanejo e consagra como ponto de partida que “[...] isso envolve a permanente busca de possibilidades de romper a estrutura acadêmica (mesmo estando inserido nela), experienciar tensões e contradições que emergem (*para que se possa*) refletir criticamente sobre elas”. (VASCONCELOS, J.S. et al. p.321, 2023). Mapear um novo território de leitura significa estar atento ao que esse território fornece para o exercício da análise crítica a fim de estar no plano da *fronteira flexível*, denotando que “[...] o conceito de fronteira flexível é fundamental para um mundo educativo ciumento de seu território e fortemente agarrado a suas certezas, porque esse conceito exige a busca de um acordo sobre a estrutura que deve ser elaborada “nos setores onde ocorrem os debates.”” (TROCMÉ-FABRE, 2010, p.48) fazendo com que as

estratégias de aprendizagem e formação possam se dar a partir de laços complexos, dinâmicos e engajados.

A proposta do projeto do Caminho do Sertão tem como referência principal as obras do escritor brasileiro João Guimarães Rosa e também possui especial relevância à essa pesquisa, uma vez que, ao posicionar-me como formadora e pesquisadora e ao estar no Brasil profundo com suas perpetuações, materialidades e subjetividades das comunidades e tradições dos gerais pude, não apenas realizar a tessitura da cartografia do território de formação¹² mas compreender e sustentar a perspectiva da geografia do íntimo, de que a ideia do vir a ser do formador também o implica nas *tessituras de memória*, cuja referência vem das *tejedoras de memória* [tecelãs da memória] que são aquelas que, como pontua a teórica e ativista mexicana Mina Navarro, “[...] constituem um instrumento importante de resistência, porque o conhecimento que sustentam e compartilham produz uma identidade coletiva fortalecida e coesa diante da expropriação”. (NAVARRO, 2015, p.264 *apud* FEDERICI, 2020, p.6). De modo que, adentrar os sertões mineiros também é considera-lo com seus assentamentos, seus latifúndios – esses, por sua vez, frequentemente vistos como formuladores de “situações-limites” por serem “[...] realidades que imprimem a determinados sujeitos um freio concreto ao “ser mais” (VASCONCELOS, J.S. et al. 2023, p.316) – suas situações políticas, suas transições, suas medidas formativas, suas tecnologias e saberes ancestrais, que muitas vezes confluem com práticas do fazer pautadas e mediadas pela artesanaria dos afetos.

Consagrar a ação de transformar um afeto em um efeito nos posiciona frente a um sentido em que:

A formação se baseia na reflexão sobre a prática que os componentes de um determinado grupo têm, por exemplo você discute com um grupo de camponeses sua experiência de luta ou a própria experiência de trabalho. Da reflexão do cotidiano da vida de um grupo de camponeses, é possível discutir a prática individual e social dos formandos, a partir daí se discutem por exemplo as classes sociais, as formas de exploração do trabalhador e outros fatores presentes na vida dos camponeses. (...) A melhor forma de fazer formação é propor a quem está se formando uma análise sobre o que se faz, e é analisando o que se está fazendo que se descobre a teoria que está escondida na prática e nem sempre é percebida.

¹² Aqui vale a consideração, também apresentada por Bernardete Gatti de que: “Cartografia é a ciência de produzir mapas (representação visual de aspectos naturais, políticos, populacionais e outros de uma região) a partir de dados e técnicas específicas. Em estudos nas ciências humanas pode se traduzir por um mapeamento baseado numa carta topográfica que representa fenômenos, fatos, dados, informações, movimentos, condições etc., com objetivos relacionados com a exposição da relação com o contexto, densidade das ações, considerando variações e efeitos em espaços geográficos.” (GATTI, B. Uma cartografia na formação de professores para a educação básica: práticas e soluções inovadoras em propostas curriculares [recurso eletrônico] / Bernardete A. Gatti, Luisa Veras de Sandes Guimarães, Daniel F. Puig - São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2022). Acesso em 30 out 2023.

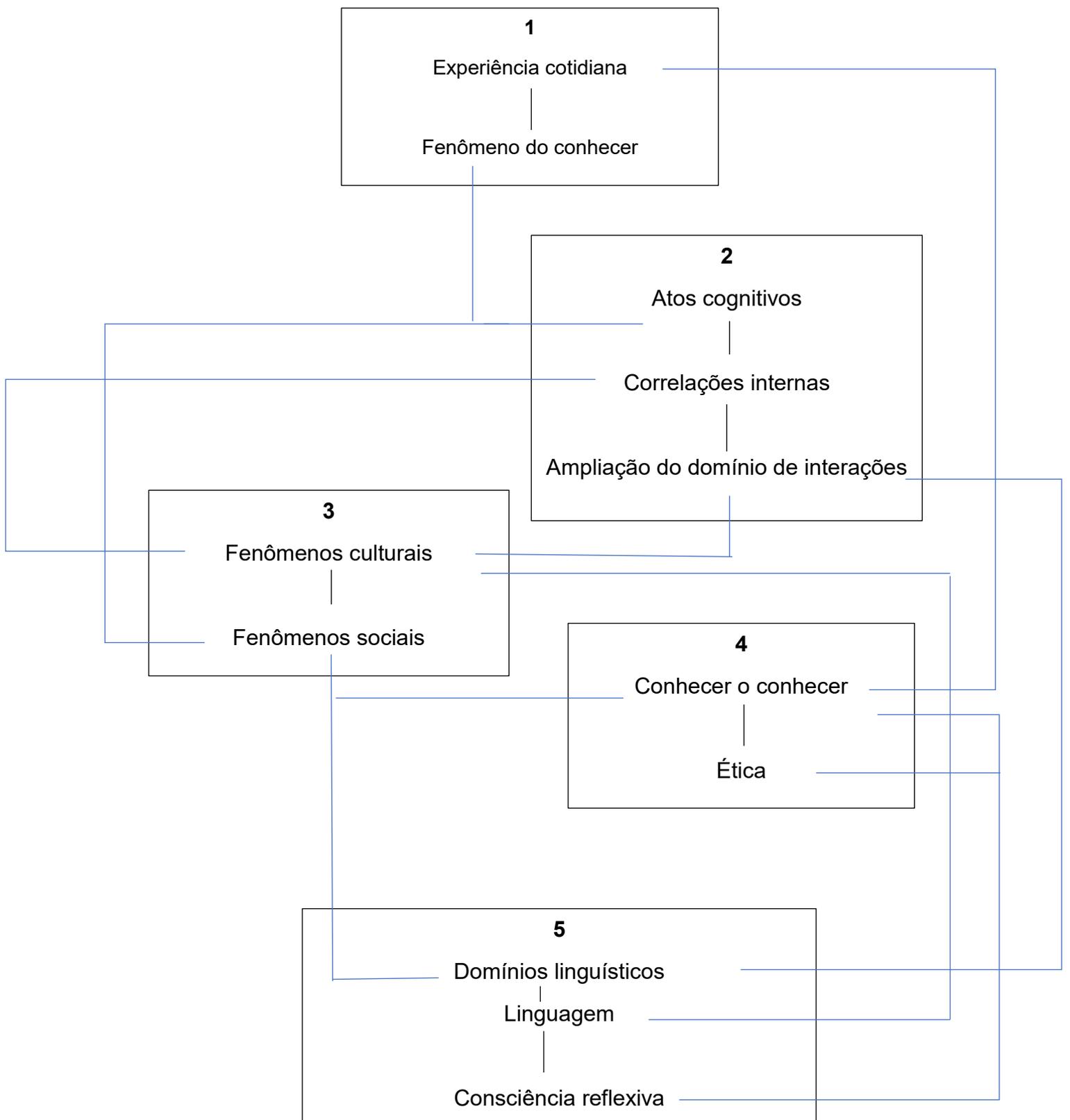
(FREIRE, Paulo. “Educar é um ato político”, *Jornal Sem Terra*, n.81, mar. 1989, p.16 *apud* VASCONCELOS, J.S. et al. 2023, p.233).

Tanto os atos cognitivos e estratégias de pesquisa propostas por Hélène-Trocmé Fabre (em que a *aprendência* se dá pela relação com si, com o outro e com o mundo) quanto os apontamentos dos aspectos formativos que envolvem a compreensão, a interação e a comunicação propostos por Francisco Varela foram elementos estruturantes para o levantamento de hipóteses formativas nesse contexto de formação no sertão, uma vez que:

[...] por sermos humanos, somos inseparáveis da trama de acoplamentos estruturais tecidos por nossa permanente “trofolaxe” linguística (...) é dentro da própria linguagem que o ato de conhecer, na coordenação comportamental que é a linguagem, faz surgir um mundo. (VARELA, 2001, p.257).

Desse modo, o Caminho do Sertão como território formativo passa a integrar a dinâmica de correlações formativas, pontuando que “[...] o ato de ampliar o domínio cognitivo reflexivo sempre implica em uma experiência nova.” (VARELA, 2011, p.268). O conhecer e o saber-descobrir alimentam o estudo da dinâmica em que, assim como proposto por Varela, o desenvolvimento de uma linguagem passe pela reorganização interna frente ao fato do conhecer, para possibilitar a criação de uma interface autônoma em que as fontes de interações linguísticas selecionem o nosso devir.

A modelização abaixo denota os processos e os aspectos formativos da prática da engenharia de formação aplicados ao contexto do território escolhido para compor a elaboração da segunda parte da pesquisa em campo:



(Figura 22: modelização criada a partir da referência em VARELA, Francisco “A árvore do conhecimento, as bases biológicas da compreensão humana; Editora Palas Athena, São Paulo, 2001).

k.1. Princípios de dialogicidade e formação

Considerando os apontamentos de Francisco Varela (2011) para com os “acoplamentos estruturais”, tem-se que, ao analisar a filosofia da práxis formativa/educativa, os fenômenos sociais, linguísticos e de linguagem tanto do território formativo do Caminho do Sertão quanto do território de prática em sala de aula, abrangem a ideia de que:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2023, p.109)

Em relação ao Caminho do Sertão, em cada um dos povoados e comunidades as quais passamos, foi possível integrar a pesquisa formativa. Caminhando, as afirmações sustentadas por Paulo Freire sobre diálogos e dialogicidades se faziam mais presentes, uma vez que “[...] a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões e pontos de vista sobre ele.” (FREIRE, 2023, p.116)

Desse modo, apresento ao leitor as polifonias formativas que se deram ao longo do caminho para que a prática e a “*filosofia da práxis*” possa servir de nutrição ao terreno formativo sustentando que:

O conhecimento do conhecimento obriga. Obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um vê fosse **o mundo** e não **um mundo** que construímos juntamente com os outros. Ele nos obriga, porque ao saber o que sabemos não podemos negar o que sabemos. (VARELA, 2011, p.267).

O RITMO DA APRENDIZAGEM

Em determinado momento de minha caminhada pelo sertão, pude perceber a forma como o meu corpo se movia em relação aos outros corpos e em relação aos meus limites. Essa percepção permitiu-me elaborar questões sobre os aspectos formativos vivenciados em sala de aula e permitiu-me enriquecer a discussão e a análise das narrativas de teóricos que fazem parte das referências bibliográficas desse trabalho. Aproximar-me das discussões sobre as dialogicidades do formador permite abranger pontos de singularidade de uma experiência importante para a práxis pedagógica: “Em

outras palavras, um ponto de singularidade pode ser orientado no sentido de uma estratificação que o anule completamente, mas pode também entrar em uma micropolítica que fará dele um processo de singularização.” (ROLNIK, 2011, p.51). Assim que, enquanto caminhava, fiz registros sonoros dessas elaborações (anexo II), podendo perceber também a existência de um compromisso com a pedagogia engajada, uma vez que:

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade. (HOOKS, 2017, p.273)

Situar a caminhada na perspectiva da engenharia de formação é também integrá-la à lógica da busca pela autonomia com bases freirianas no processo socioeducativo, uma vez que a representação situacional dos sujeitos mobilizadores é o que permite a construção de uma trajetória ao desenvolver uma nova cartografia formativa e:

Nesse sentido, a metodologia é compreendida como forma de ensinar partindo da realidade (da prática), definindo assim o problema da realidade (situação-limite) abordado como assunto para o estudo e o trabalho integrado entre várias disciplinas. Essa metodologia se baseia numa concepção que liga ensino e prática, garantindo a relação entre teoria e prática, acreditando que o resultado da reflexão levaria [leva] à transformação da realidade, isto é, uma prática concreta (MST, 2005 *apud* SANTOS MARIANO; DE OLIVEIRA in VASCONCELOS, J.S. et al. 2023, p.230).

A região pela qual caminhamos é marcada, nos dias de hoje, pela constante da crise hídrica e pela ameaça de desertificação e apagamento de singularidades e subjetividades sertanejas que se veem ameaçadas pela expansão do agronegócio. A proposta de caminhada, além de refletir a história literária proposta por Guimarães Rosa em seu livro *Grande Sertão: Veredas* (com o retratar dos caminhos por onde passou Riobaldo e seu bando de jagunços) teve como tema o filme “Terra em transe” do cineasta brasileiro Glauber Rocha que também dialoga com as vertentes sócio-históricas, não apenas relacionadas ao novo modo do fazer do cinema brasileiro¹³ mas com as variantes

¹³ Segundo a visão do pesquisador Artur Guimarães Dias Pimentel, o filme “Terra em transe” dialoga com a política da autoria no cinema novo brasileiro que alinha a noção do diretor como autor, em que a *câmera-caneta* é instrumento que evidencia as tensões entre as ações políticas vigentes e a manifestação do texto poético como discurso de resistência do modo de fazer cinema brasileiro. Assim: “Esses aspectos sugerem que, para compreender o significado de cinema de autor nesse momento do cinema moderno no Brasil, é preciso tomá-lo interseccionado com outros vetores reflexivos característicos daquele contexto sócio-

políticas existentes no período em que o filme se deu, sendo portanto elemento complementar ao que se refere às lutas pela terra com as quais o Caminho do Sertão manifesta e dialoga.

Frente a isso, ao retomar o âmbito do processo formativo, tem-se que as travessias e os atravessamentos se fazem por três vertentes afetuosas em que derivam: o caminhar, o caminhante e o caminho e fazem com que a relação da percepção-ação se aproxime da ideia em que:

Caminhar se parece com o ato de criação porque o caminho também aponta sugestões de direção e encontros. Aquele que caminha deve estar disposto a se abrir. Sem forçar a abertura, as névoas da mente parecem se dissipar ao caminhar: o movimento tem, no seu princípio de agitação, a alegria. Nada agrada mais ao corpo do que a vibração da caminhada; ao ativar-se, se ativa a existência inteira. Os pensamentos abrem suas comportas e saem, não tentam escapar; e sim praticam uma dança livre, novas associações começam a se criar. (CRUZ, 2023, p.3).

Pensar a prática formativa como uma “transição de fronteiras” também faz com que o ato de transitar tenha sua tradução no ato de passagem, no ato de passar, no ato de caminhar, no modo de penetrar, de imergir, de sustentar e de soltar para que o caminho entre a sala de aula (configurada pelo fazer e pelo pensar acadêmico e pelas práticas que muitas vezes enclausuram) e a prática plural, coletiva e em campo nos permita ir do formar ao “ser formado” para formar de novo. O movimento de saída, entrada e permanência é o que permite a renovação constante da formação e da educação e ter a educação como vocativo da vivacidade é também praticar o jogo e a brincadeira cruzada (o *cruzo*), ao passo que o educador Luiz Rufino pontua:

Firmo que o cruzo não concilia, não ameniza e não apazigua nenhuma violência produzida contra as diferenças de um mundo plural. Pelo contrário, ele ressalta o conflito. Não o bélico, que só entende a lógica do extermínio, e, sim, o tido como caos que demanda diálogo na diferença e na responsabilidade dos atos. Dito de outro modo, demanda um certo jeito de corpo, de até escorregar, mas sem cair. De bater para não levar. (RUFINO, Luiz. 2021, p.39).

CADÊNCIAS DA CARTOGRAFIA FORMATIVA

A formação individual como pesquisadora e formadora se deu em diálogo com o corpo coletivo não somente na prática do estágio, mas também na prática da caminhada pelo sertão e, debater sobre as questões formativas, pode validar a autonomia dessa

histórico. Dentre eles, destaca-se a procura de um “Brasil profundo”, diretamente norteadas pela ideia de uma produção autêntica aos moldes de um realismo poético brasileiro.” (AUGUSTO, 2012, p. 191 *apud* GUIMARÃES DIAS PIMENTEL, 2021, p.184).

pesquisa de mestrado. Desse modo, tanto durante o percurso na trilha sertaneja quanto em sala de aula, pude constatar cadências da cartografia formativa que alimentam o debate sobre a forma como pensamos em nossos recursos para a criação de metodologias cognitivas que, por sua vez, possam ser responsáveis por aperfeiçoar nossas matrizes de aprendizagem em práticas integrativas. Dito isso, pontuo quatro variantes que fizeram parte da lógica integrativa da engenharia de formação, sendo elas:

1. **Diálogo:** dentro da lógica freiriana, o processo formativo-educativo se dá pelo diálogo horizontal entre “educadores” e “educandos”. No sertão, os condutores da trilha, ao partilharem suas experiências e, de certo modo, suas “tecnologias ancestrais” vinculadas aos saberes práticos de lida com a terra atuavam como formadores que enriqueciam o processo formador.
2. **Reflexão crítica:** me colocando como “formando em devir” pude me conscientizar ao ponto de questionar as estruturas sociais e as relações de poder (principalmente diante de questões que versavam sobre as estruturas de expropriação da terra, apagamento de subjetividades e a preservação de territórios e saberes)
3. **Contextualização:** a contextualização foi fundamental para entender de que forma a educação e a formação devem estar em acordes com as realidades vivenciadas. Em 1965, Paulo Freire atuou como educador no Ministério da Educação no Chile e, durante a prática pedagógica de alfabetização de adultos, constatou que as *palavras geradoras* foram ferramentas essenciais para criar um universo vocabular em que a alfabetização pudesse se dar pelo diálogo e pela contextualização sobre a cultura e o trabalho de campo àquela época, de modo que: “O sistema freiriano impulsionava a transição das subjetividades populares, que passavam de um cenário de subordinação e silenciamento a uma nova situação de emancipação social, protagonismo econômico e poder popular”. (VASCONCELOS, 2023, p.102) dando a ver que o processo de humanização se dá pela prática transformadora e a contextualização permite a melhoria cognitiva pela percepção, vivenciamento e agenciamento da prática.
4. **Convite à ação:** atuar nos leva a refletir e a impactar, além de estender projetos para além da experiência imediata. Como pontua a arquiteta Marília Piraju (2023) é preciso ter: “[...] olhos arregalados, sentidos abertos, consciência elétrica, concentração religiosa, bixo, e como bicho intuitivo que dança seu destino, vivo

intencionalmente à espreita, nada que é vivo me escapa, mas trabalho, para que conpirem comigo que não há criação a não ser onde tudo se expressa”. (PIRAJU, Marília. São Paulo, 2023).

Desse modo, retraçar a postura transdisciplinar que a práxis da engenharia de formação exerce em outros territórios formativos, além de contribuir para o planejamento de práticas de intervenção mais condizentes com a realidade, é capaz de promover um processo de aprendizagem mais significativo pela análise de códigos culturais presentes; Análise que, por sua vez, considera o modo como as representações culturais refletem nas interações comunicativas entre atores educativos fazendo com que os formadores possam enveredar por debates relacionados às mudanças sociais e políticas que afetam suas vidas e suas comunidades para que possam criticar e criar caminhos para que as demandas e necessidades coletivas sejam cada vez mais atendidas e perpetuadas. O ato de formação então transpõe e codifica novas matrizes de pensamento de leitura do ato formador e dá a ver que “[...] aquilo que é descomprometido com a dignidade existencial do outro como algo fundante para si não pode ser considerado como educação.” (RUFINO, 2021, p.39).

Frente as continuidades possíveis ocasionadas pela abrangência dos estudos em engenharia de formação, decidi sustentar a narrativa, como pesquisadora, de buscar o mundo como substrato para elaborar o pensamento sobre as práticas educacionais e práticas do educar como produção de saberes, o que permite a análise da formação continuada em outros territórios educativos/ formativos para que esses, por sua vez, possam denotar, compartilhar e fazer pertencer suas potências. Afinal de contas, “[...] o que a educação nos pede é disponibilidade para transitar.” (RUFINO, 2021, p.65).

CONCLUSÃO

No primeiro capítulo abordamos a necessidade de estruturar o ofício do aprendizado considerando que a memória é principal ferramenta do ato de aprender. As reinterpretações cognitivas e a prática de atuação formativa se dão pelo corpo. Desse modo, o Brasil, como laboratório de operações em que os sujeitos, dotados de sentido, voz e existência oferecem cadências para compreender a práxis do nosso pensamento e da nossa filosofia da linguagem, mostra-se como campo fértil para mapear correspondências formativas dentro do processo do aprender e do formar.

Ao realizar a planificação da *aprendência* (que, por sua vez, é configurada como conceito em que confluem o ato de aprender, experimentar e aplicar) permite, por um recorte formativo, mapear o contexto formativo e fazer o levantamento e o esboço de uma cartografia formativa capaz de considerar vulnerabilidades, manifestações e potencialidades do percurso crítico da práxis. A memória corporal dos sujeitos envolvidos no ato de formação é elemento primeiro que se relaciona com a memória coletiva, mesmo que existam contradições dentro desse primeiro encontro, pois, perceber as “perturbações” dentro do sistema formativo é justamente o que nos dá força e potência movente dentro do aprendizado, que nos faz romper com estigmas já estabelecidos, pois, no sentido político, das relações de poder, quando um estigma é direcionado/ exercido/ formulado/ cunhado/ posto/ forjado/ mediado e fabricado ao corpo, ele é capaz de atuar nas profundidades para logo em seguida emergir na vitalidade do exercício do real e do devir desses corpos. Logo, aquilo que é introjetado é projetado e cria-se um simulacro dependente das profundezas e da perversão. Romper com a perversidade linguística, formativa e imagética também nos coloca em uma posição de valorizar outras fissuras narrativas que se façam a partir de reflexões de outros sujeitos, outros corpos, outras situações políticas e outros aspectos formativos.

Nesse ponto, a dinâmica sobre o saber-fazer (*savoir faire*) é mediada pela arquitetura e pela planificação da vertente do saber aprender (*savoir apprendre*) e é apresentada no primeiro capítulo como forma de situar o leitor dentro da estrutura de um trabalho de pesquisa coerente e atuante que versará sobre aspectos da migração, do território e do corpo como pontuações presentes na memória formativa e como elementos atuantes em ações coletivas.

O segundo capítulo se propõe a apresentar a categoria de registro nomeada como “*Amarcord*” (termo advindo das pesquisas sobre Projeto e Gestão de Projeto da educadora Maria Alice Proença) em que a ação de registrar e documentar aprofunda a história e o enraizamento das percepções de memória para que essas, por sua vez, sejam passíveis de modificações, adaptações e continuidades no âmbito de um projeto formativo.

Sendo assim, o capítulo apresenta a proposta de um ateliê de colagem como forma de registro crítico de uma atividade formativa elaborada para fins de estágio acadêmico com alunos de graduação em Letras- licenciatura e em acordes com a obra “*A Encruzilhada*” de Kossi Efoui (2021) que também manifesta questões sobre a memória e o poder político da memória. Esse capítulo também demonstra aspectos da percepção formativa referente à dinâmica do grupo em questão, denotando diversas inscrições corpóreas formativas nos participantes, assim como pontua a necessidade de adaptação do projeto formativo, abrindo espaço ao debate sobre a construção de um aprendizado pelas melhoras de previsões formativas.

No terceiro capítulo acompanhamos a elaboração da ação e do pensamento sobre Engenharia de Formação. Desse modo, a análise da demanda do formador é retomada (a necessidade de uma leitura crítica da obra de Kossi Efoui), assim como são apresentadas as dificuldades iniciais existentes na aplicabilidade do projeto (comunicação não efetiva com os participantes do ateliê de colagem). A tessitura dos campos de expertise propostos por Hélène Trocmé-Fabre (expertise da área, expertise pedagógica e expertise do aprendente) proporcionou a especificação da problemática e a formulação de uma hipótese de pesquisa, assim como a estruturação metodológica e seus objetivos.

Se faz importante pontuar que no capítulo III a metodologia experimental utilizada foi imprescindível para que a cartografia do território pudesse ser analisada, uma vez que demonstra: 1) Que a filosofia, no ato formativo em questão, se dispôs como disciplina atuante de uma reinterpretação cognitiva e um aprimoramento do debate sobre os personagens da peça teatral como vetores nômades e transitivos. 2) Que a aplicabilidade de canções brasileiras antes e durante as leituras dos fragmentos de texto funcionaram como dispositivos de comunicação e compreensão abrangendo a ideia do corpo como fronteira e a memória como território.

O percurso de formação apresentado nesse capítulo denota como o domínio cognitivo, o domínio psicomotor e o domínio afetivo são ferramentas para a melhoria do aspecto formativo e de que modo a memória episódica com implicações epistemológicas e ontológicas contribui para o estudo das ciências e tecnologias cognitivas em suas relações com a percepção e a micro cognição fenomenológica.

O capítulo IV apresenta a trajetória vivenciada pela pesquisadora na VIII edição do projeto socio literário denominado como Caminho do Sertão como forma de elaborar e aproximar as questões sobre a itinerância educativa e o aspecto formador. O pensamento e a análise da prática formativa nesse capítulo evidenciam de que modo a prática formativa pode, e deve, ser aliada à uma prática libertadora em constante diálogo atores formativos.

Conclusion (e aqui a modulação polifônica a qual me atendo – que me vem à memória – é a incrível presença vocal teatral de José Celso Martinez Corrêa quando encenou a peça “Para dar um fim no juízo de Deus” de Antonin Artaud e fala essa palavra com a audácia do sotaque francês caricato): então, como conclusão, apresento ao leitor a possibilidade de que a análise crítica da práxis da Engenharia de Formação em um contexto Brasil possa ser uma ode ao profundo, às fissuras formativas que nos permitem, não como esperado, nos reinventar (pois a dessa forma estaríamos fadados ao sufocamento pelo constante devir, o constante tornar-se outro, o que racionalmente seria insustentável) mas que nos permitem romper, ser ruptura, ser abertura e desdobramento, ser raizama e ser território que deixa emergir a potência daquilo que já é existente em nós. Que possamos ser atuantes, na sensibilidade de sermos muitos e na veracidade de sermos tantos.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: UBU Editora, 2023.

CARNEVALI, Felipe; ROSENBERG, Marcela; LAGOEIRO, Vítor (org.) **Avizinhar fabulações**. Belo Horizonte: BDMG Cultural, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1JvghoRH9NDZ0A3KexmCYAXw2BMzmnPWQ/view>

CASSIN, Bárbara. **Elogio da tradução: complicar o universal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2022.

CHEVRIER, Jacques. **La spécification de la problématique**. 3^o éd. In : B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec, 1992.

CLÉMENT, Gilles. **Jardim para uma falha no tempo**. São Paulo: Dantes Editora Cadernos SELVAGEM. *E-book*. Disponível em: http://selvagemiciclo.com.br/wp-content/uploads/2021/04/CADERNO21_GillesOKOK.pdf. Acesso em 21 jun. 2022.

COCCIA, Emanuelle. **A vida das plantas**. Uma metafísica da mistura. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2018.

CRUZ, María. **Cadernos de leitura n.166 | 2023 – Vamos buscar o que é nosso — reflexões sobre caminhar**. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2023.

DELEUZE, Gilles. **La logique du sens**. Paris : Les éditions de minuit, 1969.

EFOUI, Kossi. **Le Carrefour**. Documento, 2019.

FEDERICI, Silvia. **Na luta para mudar o mundo: mulheres, reprodução e resistência na América Latina**. Tradução de Luciana Benetti Marques Valio. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 2, e70010, 2020.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, (Coleção Leitura), 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84^a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 48^a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

GATTI, Bernardete. **Uma cartografia na formação de professores para a educação básica**: práticas e soluções inovadoras em propostas curriculares [recurso eletrônico] / Bernardete A. Gatti, Luisa Veras de Sandes Guimarães, Daniel F. Puig -- São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2022.

GUATTARI, Félix; DELEUZE, Gilles. **Mille plateaux**. Paris: Minuit, 1980.

GUIMARÃES DIAS PIMENTEL. **A autoria e pensamento cinematográfico brasileiro em Terra em Transe (1967) de Glauber Rocha**. Arquivos CMD, [S.1], v.9, n.1, p.180-206, 2022. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/CMD/article/view/44413>.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade; Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KRENAK, Ailton. **Encontros**: Ailton Krenak. 1ª ed. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.

MARTINEZ, Alexandre; EISENBERG, Ewald. **Guide du formateur**. Conception des modules de formation. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH, 2017.

NAVARRO, Mina Lorena. **Luchas por lo común**: Antagonismo social contra el despojo capitalista de los bienes naturales em Mexico. Puebla: Bajo Tierra Ediciones, 2015.

NOBRE, Lígia Velloso. **Terra-chão em movimento**: ponto riscado, arte ritual / Tese (Doutorado- Programa de Pós-graduação Inter unidades em Estética e História da Arte). Universidade de São Paulo; Orientadora: Maria Cristina Machado Freire – São Paulo, 2019.

PROENÇA, Maria Alice. **Registro e a documentação pedagógica**. São Paulo: Panda Educação, 2022.

QUESNOT, M. Teriitutea. **La spatialité algorithmique** – Apports, limites et réductions de la personnalisation algorithmique dans l'assistance à la navigation et au wayfinding/ Thèse (Doctorat en sciences géomatiques). Université Laval- Québec, Canada, 2016.

RIBEIRO, Sidarta. **O Oráculo da Noite**: a História e a Ciência do Sonho. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Edição Comemorativa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

ROLNIK, Sueli; GUATTARI, Félix. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. 8ªed. Brasília: Editora Vozes, 2011.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

TOUAM BONA, Dénètem. **Cosmopoéticas do refúgio**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2020.

TROCMÉ-FABRE, Hélène. **Reinventar o ofício de aprender: o único ofício sustentável atualmente** / Hélène Trocmé-Fabre; tradução: Mara Welfering; ilustrações de Thierry Huort – 1ª ed. – São Paulo: TRIOM, 2010.

TROCMÉ-FABRE, Hélène. **A linguagem do vivente**. São Paulo: TRIOM, 2009.

TROCMÉ-FABRE, Hélène. **A árvore do saber-aprender**. São Paulo: TRIOM, 2004.

VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Editora Palas Athena, 2001.

VARELA, Francisco. **Invitation aux sciences cognitives**. Paris: Éditions du Seuil, 1984.

VASCONCELOS, Joana Salém; MENDES, Maíra Tavares; MUSSI, Daniela (org.). **Paulo Freire e a educação popular: esperar em tempos de barbárie**. São Paulo: Elefante, 2023

VASSALO, Brigitte. **O desafio poliamoroso: por uma nova política dos afetos**. São Paulo: Elefante, 2022.

Sitografia:

Centre International de Recherches et études Transdisciplinaires. (CIRT) : <http://cirt-transdisciplinarity.org/locarno/loca5c8.php>

Mosaico Sertão Veredas- Peruaçu: <http://mosaiosvp.com.br>

PIRAJU, Marília. **A imaginação é o único lugar (...)**. São Paulo, 2023. Instagram: @mariliapiraju. Disponível em: <http://instagram.com/p/Cw3TxW9vq3w/>

Plateforma Jvenn: Philippe Bardou, Jérôme Mariette, Frédéric Escudié, Christophe Djemiel and Christophe Klopp. Jvenn: an interactive Venn diagram viewer. BMC Bioinformatics, 2014: <https://jvenn.toulouse.inrae.fr/app/example.html>

Abris a porta

Se quereis abrir,

Que somos de longe,

Queremos nōs ir.



ANEXOS

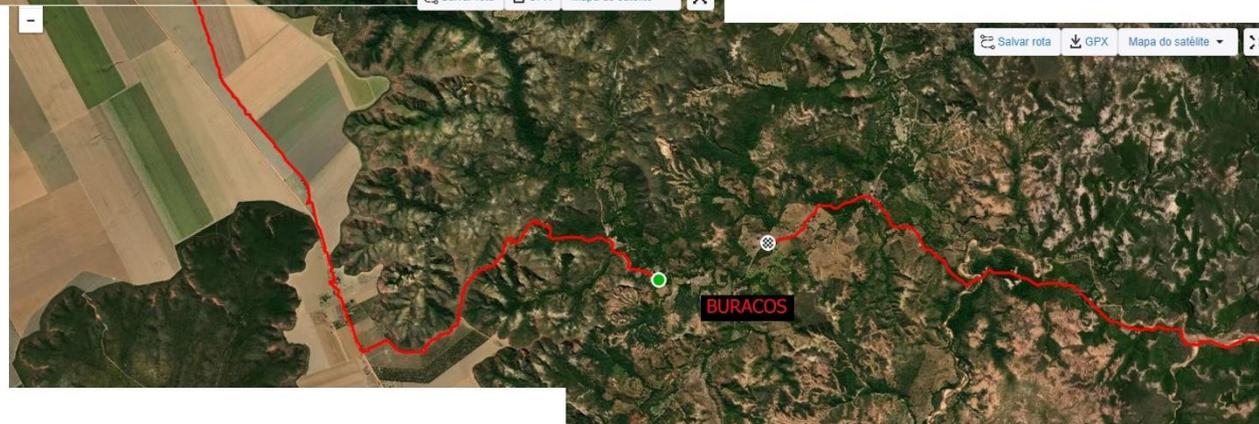
Anexo I: Mapa de distâncias percorridas no Caminho do Sertão (leitura do último ao primeiro dia). Fonte: Deco Adjiman.

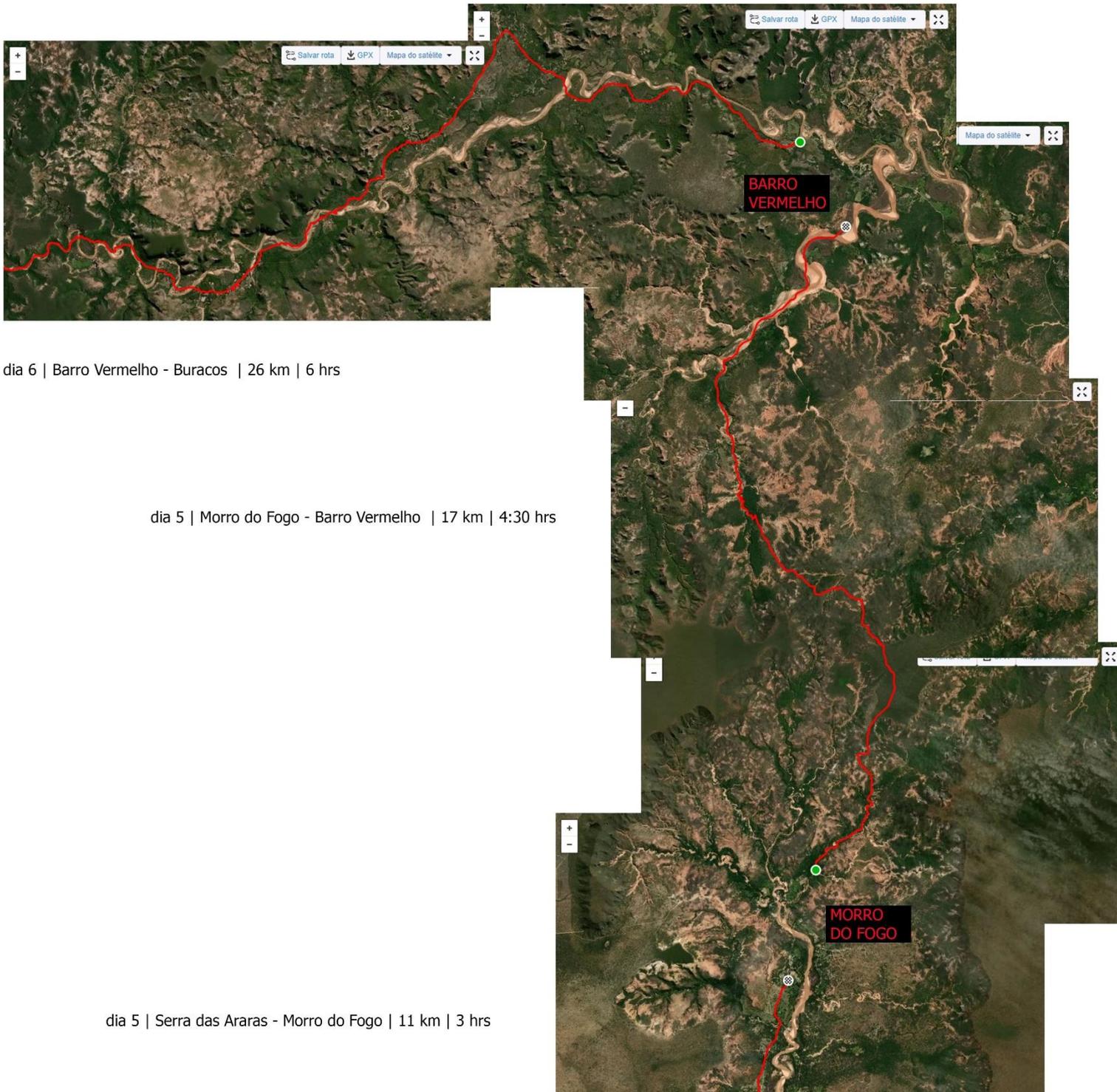


dia 7 | Buracos - Parque Nacional GSV | 18 km | 4:30 hrs



dia 6 | Barro Vermelho - Buracos | 26 km | 6 hrs

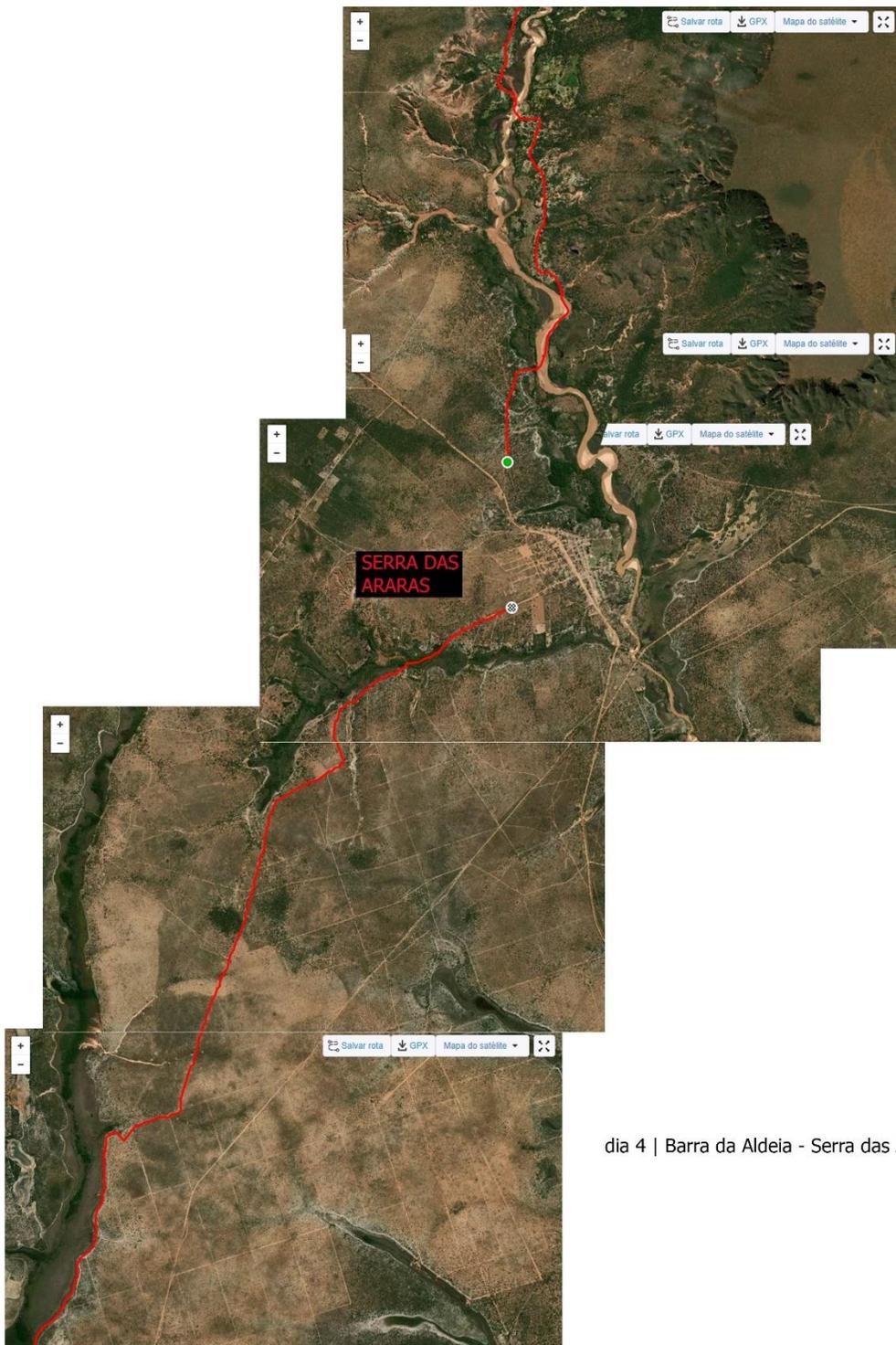




dia 6 | Barro Vermelho - Buracos | 26 km | 6 hrs

dia 5 | Morro do Fogo - Barro Vermelho | 17 km | 4:30 hrs

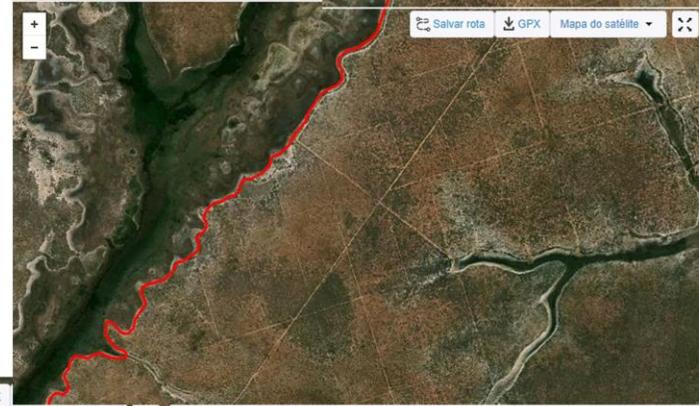
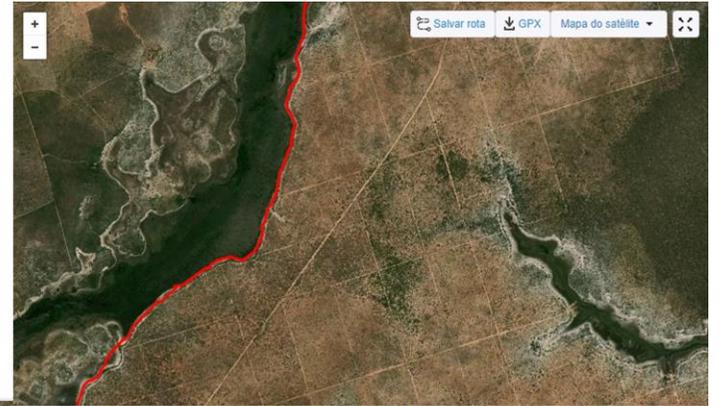
dia 5 | Serra das Araras - Morro do Fogo | 11 km | 3 hrs



dia 5 | Serra das Araras - Morro do Fogo | 11 km | 3 hrs

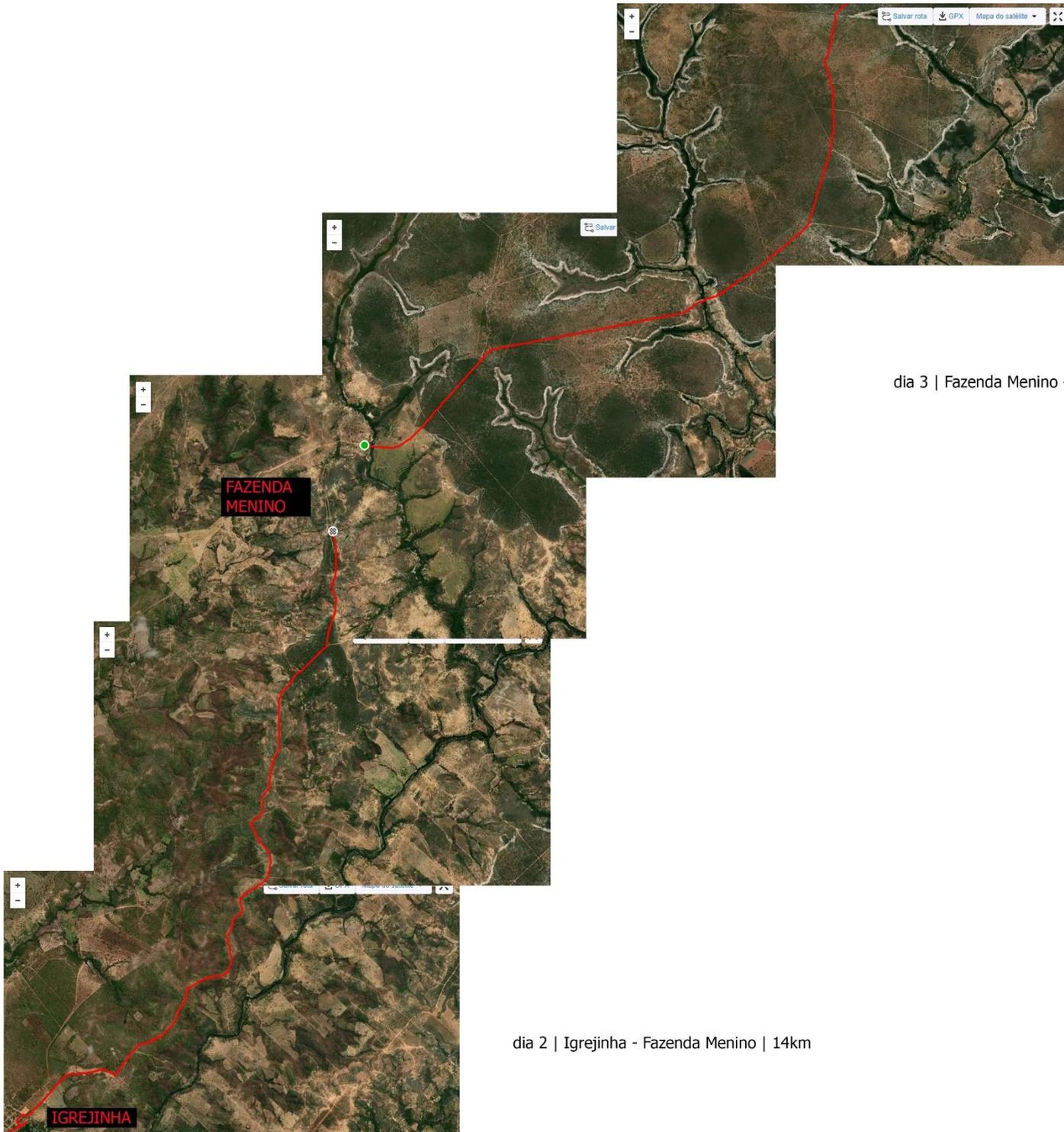
dia 4 | Barra da Aldeia - Serra das Araras | 34 km | 7 hrs

dia 4 | Barra da Aldeia - Serra das Araras | 34 km | 7 hrs



dia 3 | Fazenda Menino - Barra da Aldeia | 21 km | 4hrs



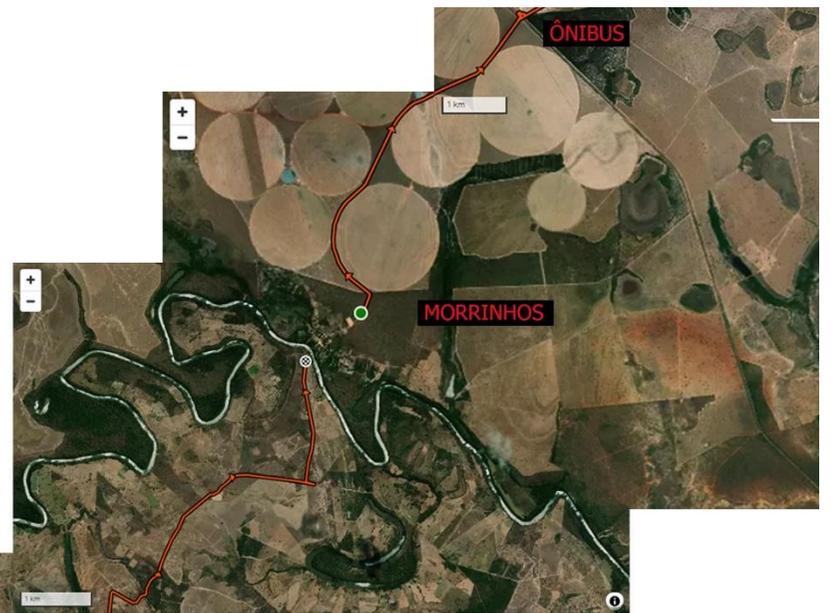


dia 3 | Fazenda Menino - Barra da Aldeia | 21 km | 4hrs

dia 2 | Igrejinha - Fazenda Menino | 14km



dia 1 | Sagarana - Morrinhos | 38km | 7hrs



dia 2 | Morrinhos - Ônibus | 6km | 1hrs

Anexo II: Transcrição das gravações feitas ao longo do Caminho

[00:01] Tem um verso muito bonito da Maria Bethânia que diz: “vou aprender a ler para ensinar meus camaradas”. Ao mesmo tempo em que...dentro disso, ensinar também configura o aprender então, quando se ensina também se aprende. Estar ao longo do caminho, caminhando, me fez perceber o ritmo da minha passada, a forma como essa passada se dá (que é pouco mais rapidinho, são os pés muito juntos, mas, ao mesmo tempo, em uma velocidade constante, o que é ideal para o meu corpo) então, isso vai de cada caminhante. Então, ao longo do caminho, quando a gente se encontra, são várias passadas diferentes, são vários ritmos diferentes. E mais do que ritmo... o André passou aqui e ao comentar com ele sobre essa cadência, sobre esse ritmo, ele me falou dessa palavra “cadência” e isso me fez também lembrar de uma música: “batucada de bamba a cadência bonita do samba / batucada de bamba a cadência bonita do samba”. E aí também trazer para o debate essa ideia das cartografias de território, cartografias de subjetividades, é também entender um pouco essa ciência da cadência dentro da ontologia formativa que é... por exemplo, no Caminho do Sertão, quando as passadas, os passos, se encontram dentro das caminho...

[02:05] então essas 3 vertentes afetuosas que [são]: o caminhar, o caminhante e o caminho... essa cartografia do território acaba se fazendo e perfazendo essa ideia que é: quando os passos se encontram no meio do caminho ou no seu caminho (de outras pessoas que também são caminhantes) essa ideia do caminhar junto... quando a gente acompanha... esse acompanhamento lado a lado também faz perceber outro ritmo, também faz adentrar o ritmo daquele que conta, o ritmo daquele que conta uma história com suas subjetividades com seu território em movimento e nos acompanhando

[02:53] também faz muito parte dessa ciência cognitiva, da troca, do pensamento, do olhar seja ele de paixão, de assombro, de surpresa, de descoberta e aí a gente se põe lado a lado daqueles / daquelas as quais a gente se propõe estar e escutar. Ter essa escuta atenta, essa escuta imersiva para poder escutar histórias para poder escutar essa palavra em movimento né...

[03:38] e estar caminhando com várias pessoas também faz perceber essa arte do encontro assim então, primeiro em si, o saber descobrir o ritmo do próprio corpo de uma forma que não machuque, de uma forma que apenas se faça e... não é nenhuma adaptação, mas é saber descobrir ou saber conhecer então a gente vai nesse *crescendum* assim... Quando conheço meu ritmo, conheço meu corpo, posso também conhecer outras histórias ao longo do caminhar, então, o caminho ele se faz através do caminhante. O caminhante faz o caminho, mas o caminho também faz o caminhante a partir desse caminhar. E aí também dentro dessa noção do território mesmo como luta, como afeto [é] interessante ir percebendo os contornos, essas bordas. Acho que as coisas não estão nem dentro nem fora... elas estão na borda. E justamente por elas estarem na borda é que as coisas podem se fazer dentro desse espaço vazio, que não é vazio de significação nem sentido e não é vazio de acontecimentos. Por essas bordas é que a gente delimita, expande e outras coisas... dessa cartografia... então por exemplo quando eu vejo um preso político ¹⁴ falando da sua experiência de 8 anos no regime de não liberdade, então num regime de privação

¹⁴ A referência aqui é o escritor Jorge Augusto Xavier de Almeida que encontrei em Barra da Aldeia e que contou sobre o período em que esteve preso por seu engajamento na luta pela terra.

de liberdade por causa de uma luta pela Terra e que a literatura e a escrita foram os meios de fuga, as linhas de fuga... isso também pressupõe uma cartografia existencial, a existência em si acontecendo e como isso vai se desenvolvendo...

[06:02] começar a mapear um território de leitura que comece: da descoberta do ritmo, essa questão do “colocar o corpo ao outro” no sentido de caminhada em acompanhamento em que se acompanha. Por exemplo, acompanhar o seu Agemiro e perceber que não era esse o passo, não era esse o ritmo, que o ritmo era muito mais acelerado, de passadas maiores... não digo nem acelerado mas de passadas que se dão muito para além do caminho pelo fato de já conhecê-lo. Tem esse conhecimento e essa troca então assim, 2 variantes em que se conhece histórias, se é agraciado com histórias com...fabulações outras mas ao mesmo tempo essa descoberta do ritmo e depois uma descoberta dessa cadência né que é um ritmo um pouco mais individual assim, o individual só que sem necessariamente [ser] fechado ao que é individual porque se faz em coletivo, obviamente, se faz em coletivo pelas trocas, pelas estas tessituras, na verdade, em que as pessoas vão passando e vão conversando e vão ensinando... também, de certa forma, com essa descoberta da cadência é também o início para essa questão da autonomia...

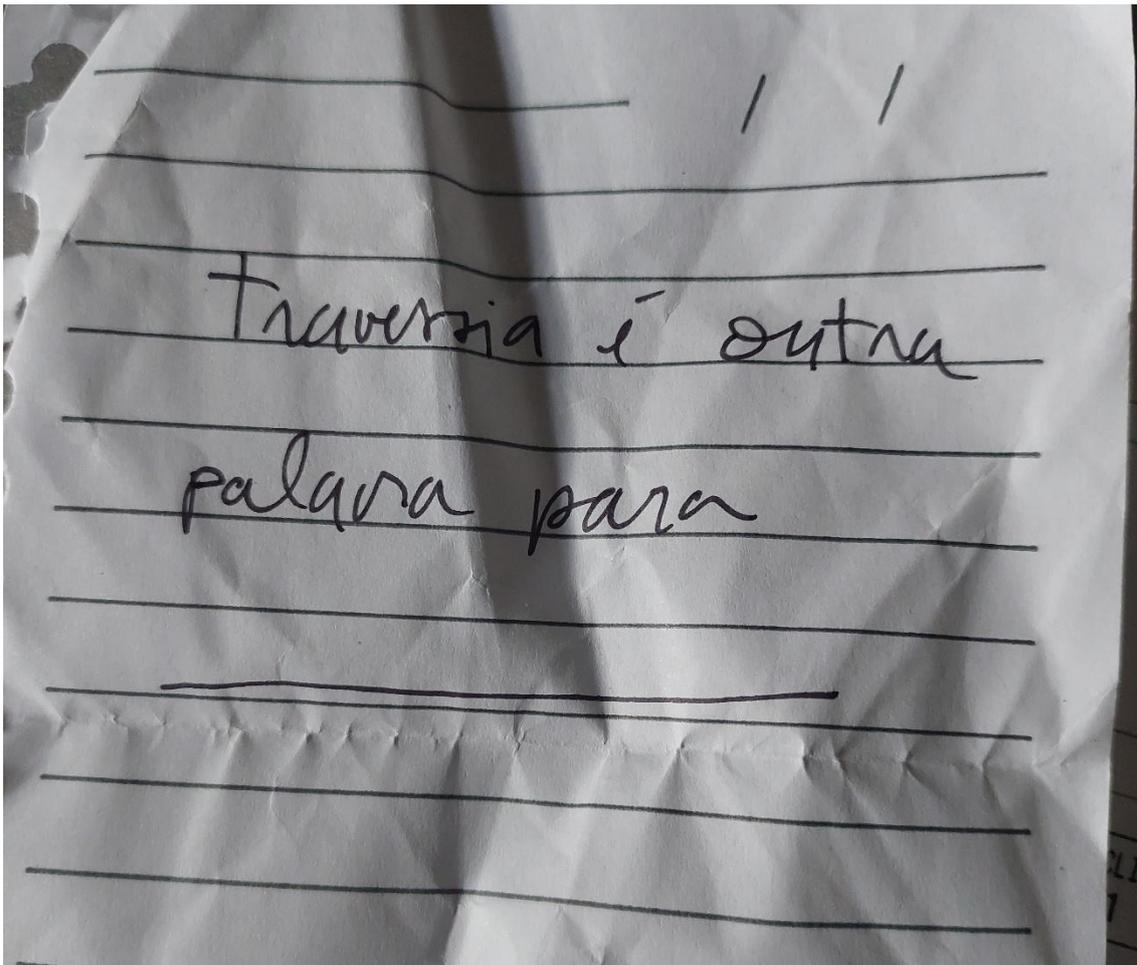


[00:01] caminhar junto também me deu essa impressão de que, às vezes, a troca se faz e às vezes não. E tem um movimento muito sutil, muito engraçado, no sentido de interessante que é: quando você vê alguém à frente... às vezes não está muito disposto para trocar e automaticamente o nosso corpo entra num estado de ultrapassar essa pessoa e... recordando assim algumas outras percepções que eu venho tendo: às vezes não é nem sobre ultrapassar mas é sobre isso permitir ir no silêncio de certa maneira e fluidamente essa *travessia* do outro acontece porque são corpos diferentes, são jeito de caminhar, velocidades do caminhar que diferem e mais do que a ultrapassagem, a gente fala aqui de travessia. A travessia do outro né e dentro dessa travessia muitas vezes também tem um espanto pelo olhar do outro né e é nesse “olhar-se” que a gente vê se tem espaço para troca.

[01:42] o que salva a luta é a festa e o que alimenta a festa é luta.



Anexo III: Pesquisa sobre as representações.



Dentre os 80 caminhantes, 23 respostas foram coletadas, cujas respostas foram:

Carimbo de	Travessia é outra palavra para:					
22/07/2023	estar em si, se autoconhecer...					
22/07/2023	Transmutação					
22/07/2023	Jornada					
22/07/2023	Viver					
22/07/2023	conhecimento.....					
22/07/2023	Refazenda					
22/07/2023	Uma busca que não sabemos nada a respeito! E no final, descobrimos que era sobre o que queremos de fato para nós! E quando mais caminhamos, mais nos redescobrimos!					
22/07/2023	Coragem de enfrentar os desafios da vida!					
22/07/2023	Vida					
22/07/2023	pertencer					
22/07/2023	Vida					
22/07/2023	Paixão					
22/07/2023	nonada					
22/07/2023	Morte					
22/07/2023	Reposicionamento					
22/07/2023	Transformação					
22/07/2023	O infinito, o caminho nunca tem fim, o meio do caminho será sempre travessia. Enfim amei o princípio.					
22/07/2023	Vivência					
22/07/2023	Vida					
22/07/2023	Encontrar a si mesmo					
24/07/2023	Processo					
25/07/2023	Mistério					
26/07/2023	encontro					



Fotografia de Erika Rohlf, 2023.