



SOBRE A ESTÉTICA DA EXPERIÊNCIA E DA DOCÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA DE WALTER BENJAMIN

Luciana Haddad Ferreira – GEPEC / FE / UNICAMP

Resumo: O estranhamento por vezes provocado pela leitura das obras benjaminianas traz a possibilidade de reconstrução de sentidos e ideias. Sua análise, bastante sensível e pautada nos pilares da experiência, tira o leitor da posição de mero espectador, o conduz pela mão para dentro de sua escrita, e convida a mergulhar profundamente nos múltiplos sentidos para as palavras ali registradas, onde tece suas reflexões com a simplicidade e a genialidade de um artesão. Este trabalho é recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, na qual objetiva-se relacionar as experiências estéticas vividas pelos professores e sua formação profissional. A maestria e sabedoria do Benjamin artesão de palavras mostra-se fundamental para compreender-se, através de algumas de suas principais discussões (especialmente sobre modernidade, história, memória e linguagem), a formação estética do professor. Benjamin traz contribuições fundamentais para a ampliação da perspectiva de trabalho docente, dando a oportunidade de pensar a respeito das narrativas dos professores e das experiências sensíveis vivenciadas no cotidiano como situações de construção de conhecimento e de formação pessoal e profissional.

Palavras-chave: Experiência; Estética; Formação de Professores.

Apresentação da pesquisa

O presente trabalho é parte de pesquisa em nível de mestrado que toma como objeto principal de investigação a relação entre experiência estética e formação continuada de professores polivalentes do Ensino Básico. Através deste estudo, tentar-se-á demonstrar, com base nas análises de depoimentos de professores participantes da pesquisa e à luz do pensamento de Walter Benjamin (1892-1940), que a própria experiência estética contribui, de maneira significativa e transformadora, para a constituição do professor.

Apresenta-se aqui uma pesquisa onde se pensa a formação do professor, enfatizando a experiência estética e especialmente a apreciação sensível como processo reflexivo e transformador. Para tanto, também a própria experiência é alvo de reflexão, buscando tecer argumentos embasados no pensamento benjaminiano para compreendê-la como fundamental para o desenvolvimento da sensibilidade docente.

Tendo como objetivo constatar que percepção os professores têm de seu cotidiano através de experiências nomeadas pelos próprios participantes como estéticas, o tema

apresentado mostra-se de grande relevância para o campo da Educação por tratar-se de uma possibilidade de encarar o processo educativo como um momento de formação integral do sujeito, capaz de modificar não só suas concepções teóricas acerca de metodologias de trabalho, mas sua visão de ser humano e de mundo. Tal pesquisa justifica-se ainda por sua contribuição no campo da História, Filosofia e teoria das Artes, que desde a antiguidade dedicam-se a discutir e refletir sobre o conceito de memória, experiência e estética. Pesquisas como a de Duarte Jr (2001) apontam para a emergência de uma formação humana pela sensibilidade, em detrimento a toda racionalidade apelativa muitas vezes percebida / vivida no cotidiano.

É preciso registrar que as inquietações aqui apresentadas não são totalmente novas, pois há muito já se discute a respeito da necessidade de formar professores como profissionais sensíveis e reflexivos, que pensam acerca do processo de ensino-aprendizagem. Autores como Zeichner (1993) e Geraldi (1998) debatem a questão e apontam para a necessidade de uma formação menos tecnicista e mais reflexiva. Sabe-se, neste aspecto, que além da própria formação acadêmica, o cotidiano e a prática docente são momentos fundamentais de reflexão, possibilitadores de tomada de consciência do próprio conhecimento e potencialmente formadores. Zeichner (1993, p. 10) argumenta:

Esse movimento internacional, que tem sido desenvolvido no ensino e na formação de professores sob a bandeira da reflexão, pode ser visto como uma reação à visão de professores como técnicos, ou como aqueles que meramente fazem aquilo que outros, distantes da sala de aula, querem que eles façam, uma rejeição a formas de reforma educacional de 'cima para baixo' que envolvem professores meramente como participantes passivos.

Assim, é necessário entender o professor como possível sujeito do processo educativo, o qual nunca se constitui isoladamente de um discurso pedagógico. Ao contrário, deve ser a figura capaz de tecer relação entre todos os múltiplos discursos presentes em sua prática pedagógica, permitindo então aflorar em si a criatividade e a criticidade a partir da sua visão única (mas ao mesmo tempo múltipla) do mundo, da vida, da história e das relações culturais. Torna-se evidente, dentro desta perspectiva de formação, a imprescindível sensibilidade que se deve ter ao atuar como formador de sujeitos humanos.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Sou professor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor a favor da boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar. (FREIRE: 1997, p. 35)

Assim como Paulo Freire, esta pesquisa refere-se a uma proposta de Educação das sensibilidades e preocupa-se com a formação humana, de promoção da consciência, do encantamento e da inteireza. Uma concepção educativa que certamente não exclui os saberes escolares nem a necessidade da formalização dos conteúdos, mas que os coloca como mais uma lógica para entender o mundo, somados às múltiplas outras possibilidades advindas do universo expressivo dos alunos. A experiência estética, neste contexto, traz a possibilidade de conhecimento da realidade diferente daquela apresentada por outros sistemas simbólicos, que podem ocorrer de forma complementar, por serem igualmente importantes para a formação social do indivíduo.

Este tipo de experiência é marcado por uma relação de natureza subjetiva e pessoal, onde só é possível captar algo, ao permitir-se ser captado. Refere-se à experiência em que há um sentimento único entre sensibilidade e inteligência, fazendo com que o homem se sinta parte do mundo que o rodeia. Para Duarte Jr. (2001), na experiência estética, a percepção ocorre de forma pura e despretensiosa, sem se render, pelo menos num primeiro momento, ao intelecto. Permite um conhecimento inusitado do mundo, aumentando as percepções que se pode ter da realidade vivida.

O presente trabalho contempla um recorte da investigação em questão, onde se analisa, em abordagem qualitativa (que possibilita a interpretação crítico-reflexiva das concepções e procedimentos pedagógicos referentes ao tema), as falas e registros escritos de professoras participantes dos grupos de formação promovidos no segundo semestre de 2011, com o objetivo de discutir práticas de docência dentro de uma perspectiva integradora e sensível da Educação. Foram produzidos e avaliados, de forma predominantemente descritiva, dados referentes às percepções dos professores em formação diante das experiências estéticas que participam. Dentre os teóricos que auxiliam a articulação entre os dados obtidos e as constatações possíveis, evidencia-se como fundamental a interlocução com a produção de Walter Benjamin, para quem memória, Educação e sensibilidades são imagens que dialogam entre si e que estão situadas dentro de um dado intervalo de espaço e de tempo, o que caracteriza as experiências vividas como singulares e irrepetíveis.

Um estranhamento necessário

A leitura das obras de Walter Benjamin provoca, com certa frequência, um sentimento de estranhamento naqueles que se dispuserem a uma primeira aproximação com seus escritos.

Entretanto, tal percepção é somada, em uma segunda leitura mais atenciosa e profunda, a uma multiplicidade de sentidos e conceitos de grande valia para o entendimento dos temas aos quais o autor se propõe a tratar. Sua análise, bastante sensível e pautada nos pilares da experiência, traz uma visão de mundo que extrapola os conceitos em si e transcende a própria ideia de verdade.

Deste modo, a leitura das obras benjaminianas contempla o entendimento de uma outra perspectiva da modernidade capitalista. Muito além disso, é possível afirmar que ainda maior é a contribuição de sua produção para o aprendizado de uma outra maneira de olhar para a realidade e de compreender o mundo. Benjamin traz a possibilidade de construção de sentidos para o que conhecemos a partir do estranhamento e do rompimento com a linearidade do tempo e da história, da legitimação das vivências pessoais e da contextualização das experiências vividas.

A respeito do autor e sua obra, pode-se dizer que seu texto requer menos uma leitura rigorosa, para apreender o sentido do sensível do que ele diz, do que uma leitura sensível, para compreender seu propósito ao dizê-lo. Benjamin provoca seus leitores não apenas com as afirmações audaciosas, com a quebra do pensamento linear, com as alegorias¹ e imagens instigantes. Ele tira o leitor da posição de mero espectador, o convida a construir seus próprios sentidos para as palavras ali registradas. Sua concepção é revelada já na forma do texto, apresentado em mônadas² e no gênero narrativo, onde tece suas reflexões com a simplicidade e a genialidade de um artesão.

Ambivalências e reflexividade:

Tendo como base o pensamento deste artesão das palavras, que também poderia ser chamado de pintor de memórias (BENJAMIN, 1994), buscar-se-á, no decorrer das reflexões seguintes, relacionar algumas de suas principais discussões à docência, evidenciando a necessidade de uma formação de professores que preze pela experiência e pela sensibilidade, questões relevantes na obra do autor. Para fundamentar a construção teórica aqui tecida a

¹ Nascimento (2005) afirma que pode-se pensar a alegoria em contraposição à idéia de passado eterno, o que determina uma outra compreensão da história, “*pois o sentido da totalidade se perde a partir do momento em que um pólo duradouro deixa de existir, anunciando a fragmentação / desintegração daquilo que parecia uno. Na alegoria, está presente a tensão entre duas forças que coexistem: eternidade e transitoriedade*” (2005: 145).

² Mônadas podem ser consideradas, de acordo com Rosa (et al, 2011), como pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos: “são conceituadas como os elementos das coisas, indivisíveis e indissolúveis, substâncias simples e sem partes, que conformam o real em sua totalidade” (ROSA et al, 2011: 204).

respeito da formação e profissionalização docente, soma-se a esta análise a contribuição de outros pesquisadores como Dewey (2010) e Schön (2000).

Tais autores, preocupados com as fragmentações e rupturas que são progressivamente apresentadas à sociedade moderna, percebem a naturalização das polaridades e separações entre pensar, sentir e fazer. São questões como: destacar a escola do contexto sociedade, separar o investigador da escola (lugar da ação), dissociar o individual do coletivo. Tão grave quanto a polarização dos conceitos em si é a falsa suposição de que isto é natural ou o único modo de entender a realidade. Neste sentido, faz-se indispensável mover-se contra a tendência naturalizadora das relações e problematizar a lógica vigente, buscando outros modos de compreender a realidade. Ao buscar modos de compreensão que vão em sentido contrário às concepções capitalistas modernas, podemos encontrar sentidos diversos para situações cotidianas.

Os referidos autores convergem em afirmar a necessidade de voltar os sentidos de modo curioso e atento para as coisas mesmas, o que faz com que se enxergue os dualismos como continuidades (Dewey, 2010), as polaridades como ambivalências (Benjamin, 1994) e os conhecimentos técnicos como instrumentos para uma atuação mais reflexiva (Schön, 2000). O depoimento de uma professora de Educação Básica³ ilustra a sua percepção a este respeito:

Sobre o filme⁴, fiquei pensando que (...) o menino não era assim tão mau irmão, preocupava-se com a menina. E foi este entendimento que mais mexeu comigo: não há quem seja só bom, nem só mau. Há quem mostre, naquele dia, naquela hora, mais maldade que bondade, ou mais generosidade que egoísmo, mais ação que inércia. Vi no rostinho da menina chateada, e também do irmão dela, as feições de muitos alunos, e de professores também, pois somos todos humanos, cheios de contradições, de dúvidas, de atitudes certas e erradas. O que vale mesmo é o desejo de fazer sempre melhor. (M., professora de Ensino Fundamental)

Dentro da perspectiva apresentada, não há cisão drástica ou distinção clara entre partes, pois uma mesma situação carrega em si as duas possibilidades, não de forma antagônica ou excludente, mas complementares: há emoção nas tomadas de decisão mais racionais, assim como há senso prático no pensamento mais intelectualizado. Isto se dá por

³ Alguns depoimentos como o de Marina são colocados neste texto com o objetivo de ampliar os conceitos apresentados, bem como evidenciar os processos reflexivos de professores em formação. São fragmentos de narrativas construídas por alunos e professores de grupos de formação em Arte e Educação desenvolvidos ao longo do segundo semestre de 2011 como parte da produção de dados da pesquisa. Todos os sujeitos citados autorizaram a menção ou reprodução de seus textos neste trabalho e tiveram sua identidade preservada.

⁴ Registro sobre o filme **Filhos do Paraíso (Bacheha-Ye aseman)**. Direção: Majid Majidi. Buena Vista International / Miramax Films: 1997. Duração 88 min.

tratar-se de aspectos da produção da atividade humana, e como tal, são inteiras. É inegável, porém, que tal complementaridade se manifesta em proporções desiguais, pois a ação e o pensamento humano podem apresentar-se de modo a evidenciar mais um aspecto a outro. Deste modo, é possível afirmar que há uma alternância de ritmos, ou certa percepção mais acentuada de um deles em relação a outros percebidos. Tal qual uma fotografia, cada experiência carrega em si sentidos e tensões entre diversos significados. Carrega, em sua materialidade, características infinitas, geradoras de fascínio e de muitas possibilidades: marcas de dominação e de resistência, valor de culto e de exposição. Traz em si a tradição das artes manuais, quando fruto dos meios de captação e revelação artesanais, ao mesmo tempo em que liberta o conceito de arte das galerias e espaços elitizados, para garantir seu acesso democrático.

Através desta alegoria, é possível perceber a ambivalência presente nas experiências humanas: não há prática de docência desvinculada de pressupostos teóricos, nem conhecimento científico isolado das ações cotidianas. Entretanto, pode-se observar que acontece, por vezes, de não haver consciência por parte dos sujeitos, das teorias que norteiam suas práticas, bem como a percepção de que atitudes são consequência de determinada linha de pensamento.

Imagens sobre a imagem:

Tal qual as ambivalências, percebe-se que as imagens povoam as principais temáticas da obra de Benjamin. Após conhecer suas concepções a respeito deste conceito, entende-se as imagens como nunca antes as entendera. Se tal termo é geralmente associado, na sociedade moderna, à somatória de estímulos sensoriais captados pela visão, Benjamin nos revela que as imagens são construções de sentido que representam leituras possíveis da realidade, elaboradas através da percepção sensorial do indivíduo e dos contextos a ela atribuídos. Deste modo, uma imagem é visual, mas também sonora, palatável, tátil e olfativa. Além disso, carrega significados que extrapolam os dados materiais, que dizem respeito às memórias e significados da informação por ela carregada.

O autor adota a palavra imagem para referir-se ao que podemos entender como conceitos ou ideias que não traduzem uma única verdade absoluta, mas que carregam sentidos mais diluídos, abertos e sujeitos a modificações e novas significações. Tal representação pode ser ilustrada através da alegoria de uma fotografia: o retrato de uma pessoa não traduz o que ela é, e uma fotografia jamais poderá ser uma pessoa. Um retrato, neste sentido, é a

representação de algo que não está lá, na materialidade do papel, mas que é nele representado, uma leitura possível do que a pessoa fotografada venha a ser.

O João Vitor, por exemplo, é uma aluno que aprende rápido, mas se distrai rápido também. Ele é muito mais do que só uma criança, igual às outras, que aprende o que eu ensino. Ele me faz pensar em outros jeitos de ensinar, ele me ensina que eu preciso inventar um outro meio de ser professora para ele. Então por causa dele eu já não tenho mais a mesma ideia de o que é ser professora, e nem de como é ser aluno. Tem muitos modos, e eu só conheço alguns (S., professora de Ensino Fundamental).

Imagens são polissêmicas e nelas não há uma perspectiva linear que se desenvolve, pois as experiências vividas as modificam e transformam simultaneamente. O tempo é dado pela interpretação, agrupamento e seleção de quem a vive. A imagem simboliza o que nenhuma forma de linguagem, isoladamente, é capaz de exprimir.

Ampliando ainda mais as ideias do autor, Mattar (2010) fala sobre a imaginação como uma capacidade humana muito maior que a produção e o fornecimento de novas imagens: é, antes, a faculdade de deformar imagens formadas pela percepção, a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de mudar as imagens. Afirma ainda que a imagem é subsidiária de conceitos interativos, interculturais e interdisciplinares. Elas comportam formas e deformações possíveis, apreendidas através da experiência.

Sobre a experiência

Ao falar de experiências, no âmbito das ideias benjaminianas, percebe-se grande possibilidade de relação com as vivências dos professores dentro da escola, mais especificamente aquelas que acontecem de forma a mobilizá-los por inteiro. Uma experiência resume-se, nesta perspectiva, a uma relação estabelecida entre o sujeito e o objeto (que pode ser uma pessoa, algo fisicamente concreto como uma obra de arte, sensível como uma música ou conceitual como uma ideia), de modo que sua realização só ocorre quando a totalidade do indivíduo está presente e consciente em sua ação. É uma consciência dotada de características singulares e irrepetíveis, pois acontecem em um dado momento histórico, num certo intervalo de tempo, em determinado contexto. Assim, este mesmo evento não se repetiria em outra situação, dadas as condições únicas do momento vivido. Além disso, as experiências são particulares e pessoais. Isso é verificado ao considerarmos o caráter subjetivo da relação que o ser humano estabelece com o meio, pois um mesmo evento ocasiona percepções diferentes em pessoas diferentes:

No encontro seguinte o grupo estava muito agitado e pouco envolvido com a proposta de continuidade do tema iniciado na semana anterior. Ao sentarmos em roda, uma garota quis mostrar algo que havia trazido: um espelho de bolso. Todos quiseram ver a peça em suas mãos, e os comentários que faziam ao ver-se no espelho chamaram minha atenção. Alguns se diziam feios demais, outros exclamavam: 'Credo!', e alguns sorriam encabulados. Cada um tinha uma história com sua própria figura refletida, já havia construído representações diferentes de si e do que viam no espelho. Resolvi modificar a proposta do encontro e utilizar o que estava sendo trazido por eles. O contato com o espelho possibilitou tornar visível para as crianças sua dificuldade em perceber-se com seus próprios olhos e em expressar sua identidade sem medo de julgamentos ou represálias. (...) Foi um primeiro passo na direção de um pensamento menos dependente dos estereótipos e preconceitos com os quais este grupo tem que conviver (L., professora).

Deste modo, a experiência é também fruto da pessoalidade. Não há como considerá-la genuína se estiver descolada das vivências históricas, do momento presente e das projeções futuras do indivíduo. Pressupõe um olhar retrospectivo e prospectivo, uma visão integradora do momento vivido.

Ainda, à contrapelo das tendências tecnicistas modernas, é necessário afirmar que há, em toda experiência, ambivalências. Deste modo, ao mesmo tempo em que ela caracteriza-se como única e particular, podemos perceber elementos que a colocam em uma esfera diversa e múltipla: é diversa pois as experiências são cumulativas, na medida em que as vivemos, resignificamos a nós mesmos e a todas as experiências anteriores. São, desta maneira, singulares em sua realização e acontecimento, ao passo que múltiplas e diversas em seus amplos domínios da significação, que ultrapassam o momento presente para mostrar outros sentidos possíveis ao já vivido, e alterar nossas percepções e utopias para o que virá. Ainda, as experiências passadas configuram-se como memória, imagem e sentimento que tornam possível ao sujeito entender o momento presente. O passado se faz vivo nas ações do aqui-agora, e norteia, de forma sincrônica, o fazer e pensar do indivíduo. Não há, deste modo, uma cisão no tempo, nem nas ações humanas. São estes constitutivos de uma unidade de inteireza, a humanidade.

É muito engraçado ouvir as colegas contarem da sua trajetória, porque quando começamos, eu pensei que seria uma atitude mais de respeito com os parceiros, um exercício de escuta do outro – o que também é muito importante e tem mesmo que ser feito. Mas agora, ouvindo a cada uma, vejo quantas experiências delas, particulares, mexem comigo... me fazem pensar sobre a minha própria experiência. É muito lindo lembrar da primeira vez que entrou numa sala de aula, como a Vanusa contou, e eu achava que não lembrava mais desse meu dia, mas acabo de puxar da memória. Quanto aprendizado! (S., professora de Ensino Fundamental)

Do universo particular da experiência, também é possível encontrar sua dimensão geral e coletiva. A ambivalência aqui se mostra através dos discursos e das partilhas com o

outro, que constituem a nós e às nossas ideias. Assim, uma experiência vivida, apesar de pessoal, só ocorre pelo fato deste indivíduo estar em relação com outros sujeitos, que o movem e o modificam constantemente. Ainda, a dimensão coletiva da experiência é evidenciada através de sua socialização e na potencialidade de desencadear novas experiências, em outras pessoas. Ao viver, a maneira de colocar-se perante o grupo ou o outro é modificada, levando o âmbito da experiência a maior abrangência que o universo pessoal. Tal concepção é fundamental para o entendimento do conceito de experiência aqui desenvolvido, pois acredita-se na potencialidade transformadora da experiência e de sua dimensão social e coletiva. Ao ressignificar suas práticas, o professor socializa seus novos modos de fazer, difunde o conhecimento adquirido e elaborado com as reflexões e interfere no modo de ver, pensar e agir de outros professores.

Ontem eu sentei na sala dos professores e comecei a mostrar para uma amiga, professora do 4º ano, as fotos que estou fazendo da turma. Ela também tem um registro muito diversificado da turma dela, e gosta muito de fotografá-los. Mas foi tão legal explicar para ela que não eram só fotos, que eram imagens, carregadas de sentido, e que contavam histórias do momento capturado... me senti bem em partilhar isso com ela, em mostrar que as nossas práticas de sala de aula são muito mais potentes do que imaginamos, e que já fazemos coisas legais. Isso muda muito, porque há momentos em que o professor sente uma desvalorização tão grande, que parece que nada daquilo que fazemos é legal ou bom (M., professora de Ensino Fundamental).

Dewey (2010) afirma, o valor formativo das experiências vividas. Para ele, experiências são cumulativas, pois modificam o jeito como as próximas vivências serão compreendidas / refletidas. Os sentidos captam imagens, que passam a compor a memória dos sujeitos, às quais trarão novos sentidos às demais experiências vividas. Deste modo, uma experiência pode ser formadora ou de-formadora, pois é também possível, dado este princípio, que uma nova ação vivida, de modo genuíno, possa ressignificar todas as experiências anteriores, em função do vivido no presente.

Diante de tais constatações, pode-se dizer que a experiência modifica a maneira do professor perceber aos outros e a si mesmo no espaço educativo, e o leva a elaborar novas teorias acerca de sua prática. Suas experiências possibilitam a construção de conhecimento.

Tal afirmação encontra seu embasamento na ideia apresentada por Nóvoa (2010) de que a construção e problematização do conhecimento ocorre onde os conflitos e a relação acontece, ou seja, no espaço da escola. Fala-se de uma proposta de formação que vê como princípio partir de dentro do cotidiano da escola, considerando a dimensão humanizadora deste espaço como fator importante para a constituição do professor, bem como a percepção

de situações formativas do cotidiano, nas práticas de sala de aula, na relação com os outros e no exercício das vivências sensíveis e das experiências estéticas.

Tenho pensado mais a respeito das crenças que tenho, ou melhor, das que eu digo que tenho. Hoje na escola, enquanto ajudava um menino a construir uma ponte no parquinho de areia, lembrei-me da nossa conversa sobre as pontes entre o conhecimento e a prática, o pensar e o sentir. É uma mudança de lógica bem grande, pois eu sempre achei importante ter conhecimento das teorias para pensar sobre a prática, mas realmente me pareciam coisas isoladas, de universos distintos. Mas se fossem assim, água e óleo, não estaria eu, professora de Educação Infantil, aqui escrevendo sobre meu conhecimento neste caderno (J., professora de Educação Infantil).

Esta constatação reafirma o professor como pesquisador da própria prática. Suas experiências são formativas numa dimensão pessoal e profissional, particular e geral, individual e coletiva, única e múltipla e sua formação, neste sentido, deve acontecer mediante um processo reflexivo de constante pensar sobre o seu fazer, inclusive quando a ação educativa está acontecendo. É um modo de conceber o pensamento e o sentimento como constitutivos da prática e portanto indissociáveis. Dentro de tal concepção, formar-se implica em problematizar o próprio trabalho, buscar parcerias e fontes de conhecimento que agreguem possibilidades de deslocamento às hipóteses levantadas. Pressupõe formar a si e mobilizar o outro para que também contribua.

Schön (2000) enfatiza ainda que mais importante do que a transmissão de conteúdos técnicos, que podem ou não dar algum aporte profissional para a prática educativa, é a formação reflexiva e crítica do professor, que lhe permitirá buscar toda e qualquer técnica que lhe for necessária ao exercício da profissão. Assim, pode-se dizer que as experiências reflexivas do professor são formativas porque:

- O colocam em posição de maravilhamento com o mundo, da crença na possibilidade de mudança e de perceber-se como agente necessário para que a mudança ocorra. As experiências genuínas colocam o indivíduo em situação de reflexão sobre sua prática, o fazem vislumbrar outros modos de ser e de fazer a docência, ao ressignificar as vivências anteriores em função do experienciado:

Tem uma parcela de tudo o que conversamos aqui que pode ser traduzida em lições aprendidas, em conhecimento e práticas que certamente modificam meu modo de ser professora. Mas tem neste espaço uma dimensão de vivência que me ensina mais: é aquilo que me mostra o prazer de viver, de estar na escola, a alegria de partilhar com o outro, o olhar encantado para o mundo. Perdemos isso, se não for exercitado. As cores da rua, os sons das árvores, o movimento das roupas ao varal, a delicadeza do toque, o sabor do café... tudo fica um pouco cinza se não aprendemos

a sentir com totalidade e inteireza. A realidade pode ser dura, mas ainda assim é feita por pessoas, que são essencialmente fascinantes e belas. Estas entre elas já é uma dádiva (L., professora de Educação Básica).

- Contribuem para a permanência das utopias e das projeções futuras dos professores, dando a eles a convicção de que a direção a ser seguida está em conformidade com suas ações e princípios. As utopias são fundamentais para a mudança e para o desenvolvimento das práticas críticas e compromissadas por parte do professor. Quando há utopia, há motivo para mover-se, razão para aperfeiçoar-se, força para alterar o que é necessário. A ausência desta perspectiva pode colocar o profissional em uma zona confortável e acomodada de descrença, onde suas atitudes parecem pouco importantes para o desenvolvimento da humanidade, e portanto esvaziadas de sentido:

(...) depois de vivenciar tantas possibilidades sensoriais, de perceber-me através de uma outra lógica, percebo também o outro de um jeito diferente. Entendo hoje que o mais importante de ser professor não é O QUE, mas sim COMO. A beleza reside no modo de ser e de se relacionar, e não apenas na tarefa realizada. Ao olhar para a sala de aula, vejo mais do que atividades a cumprir e pontos a serem desenvolvidos, enxergo seres humanos, cheios de potencialidades! Não desprezo, de maneira alguma, a necessidade de conhecer bem os saberes escolares e o currículo que devo desenvolver. Sei da minha responsabilidade como formadora. Mas hoje isto soa mais humano, pois entendo que educar é dar condição, é trabalhar com a possibilidade. Isto só se vê com os olhos da emoção. (D., aluna de graduação)

- Desenvolvem a sensibilidade e a expressividade, garantindo uma percepção cada vez mais ampla, repleta e humana. Com os sentidos conectados e atentos às novas possibilidades sensíveis, o professor se dispõe a ir além das aparências primeiras, a conhecer por si e a partir de si, construindo suas próprias significações acerca das coisas.

A cozinha da creche me faz bem... Os cheiros são maravilhosos, sempre que entro ou passo pela porta é uma sensação muito boa. Parece que já vejo os pequenos matando a fome, batendo no prato. Acredito que não é só isso. O cheiro me lembra o carinho e a responsabilidade da Silene e da Maria com nossa alimentação e das crianças. Parece coisa de mãe. Às vezes entro em casa e sinto a falta da comida delas, do barulho das crianças, do cheiro de escola, do calor do meu lugar lá naquela escola (L., professora de creche).

Narrativa e Memória

As narrativas configuram, na obra de Benjamin, como uma espécie de rito de encontro, de partilha. São registros de reflexões que possibilitam olhar para a experiência de vida por uma ótica pessoal e pautada nos sentidos. Através dela, é possível dar-se conta dos próprios processos formativos e das escolhas feitas ao longo do trajeto de aprendizagem. As

narrativas diferenciam-se da escrita acadêmica principalmente no envolvimento do autor com sua própria escrita. Há, nos textos técnicos, um distanciamento entre o conhecimento produzido e as experiências particularmente vividas, que mobiliza menos os sujeitos, pois evoca um discurso enrijecido e já incorporado, impessoal. A forma narrativa de registro é também um meio de romper com o prescrito e com a lógica de construção do conhecimento, uma alternativa coerente com as propostas apresentadas na própria essência do trabalho do autor.

Narrar pressupõe também rememorar. Pois ao dizer de si, do que é vivido e experienciado, compreende-se estar dizendo também de todas as experiências anteriores, necessárias para a construção da identidade e dos contextos de vida daquele que fala / escreve no momento presente. Ainda, considerando a necessidade de rompimento com o tempo linear de outras concepções do conhecimento, acredita-se que memórias são conexões de sentido entre as imagens construídas e reconstruídas, com base nas experiências, e que se modificam e ressignificam a partir do vivido e dos novos sentidos a elas atribuídos.

Eu escrevi sobre minha trajetória, uma autobiografia de alguns flashes que julguei importantes. Não seria novidade alguma tal escrita, pois sem fantasia, sem modismos, me dispus apenas a narrar pedaços de minha própria história. Mas na medida em que fui contando de mim mesma, dos desafios superados e das conquistas alcançadas, fui tomada por um sentimento muito especial. Uma mistura de saudosismo com expectativa, não consigo explicar. Só sei que escrever me fez recuperar algumas ideias nas quais sempre acreditei, me fez colocar de novo à vista coisas que nunca podem ser esquecidas (B., professora de Ensino fundamental).

Assim, ao dizer de si e de suas práticas, o professor encontra sentido para sua atuação através da própria trajetória rememorada. Percebe os caminhos escolhidos, avalia suas próprias decisões e tece reflexões acerca dos pontos levantados. Entretanto, apesar das evidentes contribuições da narrativa para o desenvolvimento do próprio narrador, sua maior potencialidade reside no compartilhamento de tais produções, pois ao narrar-se, o professor coloca aos pares e à sociedade suas construções particulares, compartilhando o conhecimento construído, socializando suas dúvidas e buscando alternativas nas narrativas de seus pares. Neste âmbito, narrar evidencia não só o que se sabe, mas também o vazio, as lacunas e a incompletude do ser. É um compromisso individual, enquanto registro de uma experiência única, mas com o mundo, uma vez que a partilha desta vivência modifica o modo como outros professores podem escolher lidar com situações semelhantes.

Tendo conhecimento da potencialidade das narrativas, e da amplitude do conhecimento através delas difundido, o professor dá-se conta de ser portador da própria

história, e também de que as outras histórias, de outros professores, podem ajudá-lo a ressignificar e construir outros modos de entender suas práticas. Neste sentido, afirma-se que a construção das narrativas é modo concreto de produção de conhecimento, pois produzir conhecimento diz respeito a tornar público a produção do seu trabalho. Este movimento compreende, indo ainda mais além, a noção de que somos seres sociais e que aprendemos uns com os outros, através da mediação com o meio em que vivemos. Assim, nenhuma prática e nenhuma reflexão acontece através da atuação única de um indivíduo. A autoria das ações de um professor é tanto dele quanto de todos os que com ele partilharam, dos que de algum modo o formaram, e por conseguinte, daqueles que através de sua mediação se formaram, pois todas estas trocas contribuíram para a formação do pensamento do indivíduo e tornaram possível que ele agisse da maneira como age.

Contar nossas experiências é um movimento muito legal pra organizarmos nossas práticas e refletirmos sobre o que fazemos, mas também é mais do que isso. É uma espécie de devolutiva aos colegas que são companheiros de jornada, que escutam as angústias, que ajudam a mostrar caminhos. Eu quando escrevo, me motivo em pensar que esta não é uma história só para mim. Ela só tem sentido se for pra ser dividida com outros professores, e acho o máximo quando alguém responde logo a ela, seja porque identificou-se, seja porque me achou meio fora da casinha. É importante porque também incentiva outros professores a pensar sobre o que fazem, e a compartilhar suas práticas. Afinal, como poderíamos ensinar os alunos a serem cooperativos, se nós mesmos não fôssemos? (C., professora de Educação Infantil)

Então, narrar suas experiências passa a ser mais do que um exercício de contar de si mesmo, para simbolizar um gesto de compartilhamento de conhecimento produzido socialmente, um registro de práticas e reflexões que vão do coletivo para a análise pessoal, retornando ao coletivo de maneira ressignificada. Este modo de compreender a narrativa compreende uma escrita repleta da intenção de seduzir o leitor, de se fazer conhecer por ele, e principalmente ter a intenção de fazer a diferença na vida do outro, provocar novos desejos e novos conflitos nos professores.

Encontrar sentido para a profissão e para sua formação – continuada – através de sua trajetória pessoal rememorada. Narrar não é um compromisso individual, mas com o mundo. É testemunho que materializa uma percepção única, e ao mesmo tempo múltipla, das atitudes, acontecimentos e encontros. Evidencia o sujeito histórico, social e cultural, possibilitando uma ampliação da imagem que se faz daquele que narra. Desvela não só o discurso, mas também o silêncio. O que é escolhido para ser contado traz em si também as renúncias, os contextos, a figura e o fundo. Narrar permite àqueles que escutam questionar seus próprios

caminhos, suas histórias e a rememorar seu próprio percurso, permitindo resistir / re-existir de outras maneiras.

Através das narrativas é possível deixar evidente uma das principais emergências da educação do professor: uma formação que ocorra através de redes de partilha, onde as lógicas de cooperação sejam reforçadas, em recusa à lógica individualista vigente. Uma proposta compromissada com ações educativas que prezem pela formação reflexiva e estética dos sujeitos, valorizando as experiências e o exercício da sensibilidade.

Referências

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e a história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet – São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II – Rua de mão única*. Trad. de R. R. Torres e J. C. M. Barbosa – São Paulo: Brasiliense, 1987.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro – São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUARTE JR., João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997.
- GERALDI, Corinta M. G. ; FIORENTINI, Dáro; PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.
- MATTAR, Sumaya. *Sobre Arte e Educação: Entre a Oficina Artesanal e a Sala de Aula*. Campinas: Papyrus, 2010.
- NASCIMENTO, Roberta Andrade. *Charles Baudelaire e a arte da memória*. **Alea**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, jun / 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2005000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso: 30 jan. 2012.
- NÓVOA, Antonio. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Anselmo; CORREA, Bianca Rodrigues e ALMEIDA Jr., Admir Soares. *Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo*. In *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, pp.198-217, Jan/Jun 2011 ISSN 1645-1384 (online).
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.