



Práxis educativa

ISSN: 1809-4309

Sociedade Brasileira de Química

Simioni França, Cyntia

Formação de professores entretecida por práticas de rememorações benjaminianas

Práxis educativa, vol. 14, núm. 2, 2019, Maio-Agosto, pp. 699-715

Sociedade Brasileira de Química

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n2.016>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89460358016>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UABM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Formação de professores entretecida por práticas de memórias benjaminianas

Teacher training enhanced by Benjaminian remembering practices

Formación de profesores entretejida por prácticas de memoraciones benjaminianas

Cyntia Simioni França*

Resumo: Este artigo é um recorte de uma pesquisa em nível de doutoramento que se desdobrou em uma pesquisa-ação de formação docente com professores de Educação Básica, de escolas públicas, na cidade de Londrina, no estado do Paraná. Foi trabalhado com as práticas de memórias e narrativas para movimentos de fortalecimento da dimensão humana dos professores, a (re)significação da docência, a percepção do presente e a busca por outro futuro. Para desenvolver esse projeto formativo, a obra *Odisseia*, de Homero, foi o meio de reflexão que potencializou a lembrança dos professores. Tais lembranças possibilitaram a produção de crônicas singulares dos professores, a qual a modernidade capitalista (BENJAMIN, 2007; GIDDENS, 1991) tem buscado silenciar, bem como apagar as singularidades dos sujeitos. Nesse sentido, parte-se das experiências vividas dos professores, seguindo a perspectiva da racionalidade estética (MATOS, 1989; GALZERANI, 2008, 2013), e buscam-se brechas para operar a contrapelo dos modelos racionalistas instrumentais (CONTRERAS, 1994) de formação docente.

Palavras-chave: Lembrança. Narrativas. Formação docente.

Abstract: This paper is a doctoral level research cutoff that was unfolded in an action research of teacher training with public school teachers of Basic Education, in the city of Londrina, in the state of Paraná, Brazil. The work carried out involved practices of memories and narratives for movements to strengthen the human dimension of teachers, the (re)signification of teaching, the perception of the present and the search for another future. In order to develop this formative project, the work *Odisseia*, by Homer, was the means of reflection that potentiated the remembering of the teachers. Such remembrance enabled the production of singular chronicles of teachers, which capitalist modernity (BENJAMIN, 2007; GIDDENS, 1991) has sought to silence, as well as to erase the singularities of the subjects. In this sense, we start from the lived experiences of the teachers, following the perspective of aesthetic rationality (MATOS, 1989;

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre e graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Programa de Mestrado em História Pública da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). E-mail: <cyntiasimioni@yahoo.com.br>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1812-3696>

GALZERANI, 2008, 2013) and we search for gaps to operate against the grain of instrumental rationalist models (CONTRERAS, 1994) of teacher training.

Keywords: Remembrance. Narratives. Teacher training.

Resumen: El artículo es un recorte de una investigación a nivel de doctorado que se desdobló en una investigación-acción de formación docente con profesores de Educación Básica, de escuelas públicas, en la ciudad de Londrina, en el estado de Paraná, Brasil. Se trabajó con las prácticas de memorias y narrativas para movimientos de fortalecimiento de la dimensión humana de los profesores, la (re)significación de la docencia, la percepción del presente y la búsqueda por otro futuro. Para desarrollar este proyecto formativo, la obra *Odisea*, de Homero, fue el medio de reflexión que potenció la rememoración de los profesores. Tales rememoraciones posibilitaron la producción de crónicas singulares de los profesores, a la cual la modernidad capitalista (BENJAMIN, 2007; GIDDENS, 1991) ha buscado silenciar, como también borrar las singularidades de los sujetos. En este sentido, se parte de las experiencias vividas de los profesores, siguiendo la perspectiva de la racionalidad estética (MATTOS, 1989; GALZERANI, 2008, 2013), y se buscan brechas para operar a contrapelo de los modelos racionalistas instrumentales (CONTRERAS, 1994) de formación docente.

Palabras clave: Rememoración. Narrativas. Formación docente.

O mote da viagem

Sabia exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, em histórias; diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando a sua experiência? (BENJAMIN, 1985, p. 114).

A preocupação do filósofo alemão Walter Benjamin, apresentada na epígrafe, foi inspiradora para construir um projeto formativo, intitulado *O Canto da Odisseia e as Narrativas Docentes*, realizado com professores da Educação Básica, lotados em escolas públicas, na cidade de Londrina, no estado do Paraná, entre os anos de 2014 e 2015.

Esta pesquisa-ação integrou o processo de Doutorado que deu origem à tese *O Canto da Odisseia e as Narrativas Docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional*, elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no interior dos grupos de pesquisa “Kairós: história, memória e sensibilidades”, do Centro de Memória da UNICAMP e “Grupo de Estudos em Educação Continuada” (GEPEC), da Faculdade de Educação da UNICAMP, ambos em Campinas, no Estado de São Paulo, sob a orientação dos professores Maria Carolina Bovério Galzerani e Guilherme do Val Toledo Prado.

O objetivo principal desta pesquisa foi a produção de conhecimentos históricos e educacionais, por um viés coletivo, na relação com as experiências vividas dos professores. O intuito foi resistirmos ao apagamento das nossas histórias e experiências, pelas tendências neoliberais que prevalecem na contemporaneidade e insistem em nos colocar como não sujeitos da e na história nas propostas formativas. A contrapelo das políticas públicas formativas moldadas e esvaziadas de sentido para os professores, buscamos fortalecê-los, na busca da transformação deste presente que está posto a *priori* e na construção de outros futuros possíveis, com horizontes mais abertos no campo de formação docente.

A proposta de pesquisa nasce inspirada nas leituras de Walter Benjamin e na minha experiência como educadora durante vinte anos na Educação Básica e durante dez anos no Ensino Superior. São preocupantes as propostas de formação de professores oferecidas, sejam elas pelos governos estaduais ou federais, pois a maioria prioriza a instrumentalização técnica. As imagens que circulam em nosso cotidiano a nosso respeito são de profissionais com “pouca qualificação” e que necessitam constantemente de “reciclagem”. A cada dia, perdemos a autonomia e o respeito pelo trabalho docente. É nesse cenário que surgem propostas formativas na contemporaneidade, que ditam uma série de regras, de conteúdos e de metodologias de ensino a serem seguidas como “ideal” de aula, currículo e modelos de professores. Insiste-se, assim, em apagar as experiências docentes e educar as sensibilidades.¹

Diante desse panorama educacional, a respeito da formação de professores, a problemática apresenta-se a partir da seguinte questão: É possível colocar em ação projetos de formação que acolham as experiências dos professores no trabalho com práticas de rememoração e produzam conhecimentos históricos e educacionais? Tal problema de pesquisa traz um dilema, a saber: Como romper com modelos formativos que reduzem os professores a meros reprodutores de informações “acadêmicas”, desvinculadas da sua personalidade, do seu saber e de sua prática?

Com o intuito de distanciarmos de modelos (im)postos no cotidiano escolar, que, na maioria das vezes, apresentam formação de professores, revestidas de “novidades”, mas, no fundo, são propostas de práticas educacionais que se voltam para o “sempre igual” (BENJAMIN, 2007), continuando, assim, sem sentido para os professores, construí com um grupo de professores uma pesquisa-ação a contrapelo das tendências de formação fundadas na racionalidade instrumental (CONTRERAS, 1994), prevalentes na modernidade² capitalista (ELLIOT, 1998; BENJAMIN, 2007).

Nessa pesquisa-ação, os docentes foram incentivados a rememorar as suas experiências vividas, sejam elas do espaço escolar ou não. Foi considerada a sua personalidade inteira (TARDIF, 2014) e deslocado o foco da formação continuada para os professores e não para a realização de um conjunto de ações pedagógicas, cujo produto final fossem as metodologias de ensino ou qualquer outra proposta de utilidade para o ensino. O propósito principal desta pesquisa-ação foi, portanto, fortalecer-nos como sujeitos históricos, na relação com a percepção do presente e em busca da transformação social. Em outras palavras, esse projeto formativo teve como fundamento os rastros do pensamento benjaminiano, de forma a trabalhar com a aceção de memória e práticas de rememoração como possibilidades de mergulharmos no

¹ A educação das sensibilidades entende a educação como um processo ampliado que atravessa as dimensões racionais e sensíveis dos seres humanos, construído coletivamente, permeado por tensões. Não é um movimento que traz blocos monolíticos, no sentido de anulação dos sujeitos; ao contrário, participamos de sua constituição e somos, ao mesmo tempo, constituídos por ela. No grupo de pesquisa que participo, o *Kairós: educação das sensibilidades, memória e história*, os autores que oferecem subsídios para reflexões na perspectiva da história cultural são: Peter Gay, Edward Palmer Thompson e Walter Benjamin.

² O conceito de modernidade capitalista será tratado a partir do pensamento de Benjamin, como um período ligado aos aspectos concernentes à modernização das forças produtivas e dos valores estéticos, dificultando a fusão das forças materiais e espirituais dos sujeitos, em nossa sociedade. Nesse sentido, partimos da leitura de Walter Benjamin (1985) que aponta a necessidade de pensarmos de forma alargada a concepção de modernidade capitalista. Nesse processo, torna-se essencial a inclusão da dimensão cultural e das sensibilidades para o entendimento da realidade social, no que tange à busca pela superação das tendências instrumentais que desconsideram o fazer dos sujeitos nas pesquisas. O conceito de modernidade, para Benjamin, está relacionado ao avanço do capitalismo, incluindo “[...] relações sociais de produção, a dimensão cultural, as visões de mundo e as sensibilidades” (GALZERANI, 2005, p. 54).

passado em buscas de responder às inquietações do presente e trilhar outros caminhos de futuro no campo de formação docente.

Walter Benjamin (1985a), nos ensaios *Experiência e Pobreza* e *o Narrador*, traz a imagem de experiência como “matéria da tradição”, que se constitui tanto no cotidiano particular como no coletivo, atravessada por elementos conscientes e inconscientes da memória. Desse modo, a experiência nasce das perdas, das ausências, dos destroços, do lixo, das ruínas, dos conflitos, das resistências, das ambivalências, das disputas de forças; enfim, das possibilidades do fazer humano.

Contudo, a modernidade está varrendo do cotidiano das pessoas as experiências dos professores e transformando-os em seres autômatos, partidos, em portadores de histórias fragmentadas, desvinculados do tempo e do espaço. Com o avanço das relações de produção capitalista, as pessoas vêm sendo transformadas em mera peça da linha de montagem, como ocorre no chão da fábrica, retirando, por conseguinte, o sentido da vida. Mais do que isso, as pessoas acabam ficando privadas de compartilhar suas histórias por conta do tempo acelerado, regido pela órbita econômica; a memória é liquidada por esse tempo voraz e, assim, impossibilita-nos de nos reconhecermos em uma tradição comum (BENJAMIN, 1985, 2007).

Para o filósofo alemão, somente com a reinvenção de narrativas na contemporaneidade mergulhada nas experiências vividas, conseguiremos nos constituir como sujeitos mais inteiros (carne e osso), repudiando, dessa maneira, as imagens do presente; em primeiro lugar, aquelas que insistem em afirmar os professores como reprodutores de saberes, e, também, aquelas que os consideram como mercadorias em propostas formativas utilitaristas e imediatistas, fundadas no tempo da urgência do capitalismo. Por isso, a importância de situar a experiência dos professores no centro das propostas de formação, sobretudo àquelas que se colocam a refletirem sobre os processos históricos e educacionais.

702

Ao refletir sobre a acepção de experiência e narrativa, na relação com a modernidade capitalista, Benjamin (1985) questiona sobre como essas narrativas constituem e expressam nossa experiência no tempo. A narrativa opera como um modo de resistência, à medida que nos encontramos com o outro ao narrarmos as nossas experiências, principalmente ao entrecruzarmos racionalidades e sensibilidades. No entanto, o filósofo alemão percebe a extinção da faculdade de intercambiar experiências e, junto a ela, o declínio da narrativa, devido ao avanço das relações de produção capitalista que não oferece mais tempo e espaços para que a narrativa floresça entre as pessoas; entretanto, ele acredita que podemos procurá-las, por meio da rememoração.

A rememoração é capaz de intercambiar o vivido, no espaço e no tempo nos quais o sujeito vive e na relação com o passado. Em Benjamin, a rememoração passa pelo “[...] filtro do juízo crítico do intelectual, o qual, por sua vez, passa também pelo crivo da maneira poética de ver a criança” e permite que nos posicionemos não como massas perdidas na “[...] multidão, mas como ‘pessoas humanas’, inscritas com todas as suas diferenças na trama social” (GALZERANI, 1998, p. 102-103).

Na perspectiva benjaminiana, a rememoração é, sobretudo, um ato político que visa à transformação do presente e a ressignificação da própria experiência, na relação entre o eu e o outro, por meio de memórias conscientes e inconscientes. Em diálogo com Walter Benjamin, a professora e historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani traz reflexões analíticas sobre a rememoração, destacando que esse ato possibilita a recuperação de dimensões

[...] pessoais perdidas, ou no mínimo, ameaçadas face ao avanço do sistema capitalista. Dimensões psíquicas e sociais do ser humano que rememora. [...] afirmação de sua própria singularidade, sabendo-a constituída na relação, muitas vezes conflituosa, com “outras” pessoas. Ou, ainda, permite o reconhecimento de que a (re)constituição temporal de sua vida só adquire sentido na articulação com uma memória coletiva. Rememorar, além disso, para este filósofo, significa sair da gaiola cultural que tende a nos aprisionar no sempre-igual e recuperarmos a dimensão do tempo, através da retomada da relação do presente, passado, futuro. [...] não significa para Benjamin um devaneio ou uma evasão em direção a um passado, do qual o sujeito não quer mais emergir. [...] não se trata de não esquecer o passado, mas agir sobre o presente. (GALZERANI, 2008, p. 7).

A pesquisa-ação procurou, pela via da rememoração das experiências dos professores (dado seu cunho formativo), a possibilidade de construir uma história a contrapelo das tendências dominantes de formação continuada de professores, bem como a produção de conhecimentos histórico-educacionais, pelo viés coletivo.

Para colocar em ação esse caminho de diálogos com Benjamin (1985) e Galzerani (2008, 2013), construímos coletivamente as propostas de leitura e reflexão para os encontros entre os meses de agosto e dezembro de 2014, com duração de cerca de quatro e cinco horas, semanalmente, no período vespertino, em uma escola pública da cidade.

Visando estimular a produção de conhecimentos históricos e educacionais, tecida em uma relação dialógica, algumas atividades foram mobilizadas durante os encontros com os professores, entre elas: leitura de artigos sobre narrativas e experiências na modernidade capitalista, do filósofo Walter Benjamin, da filósofa Jeanne Marie Gagnebin, da historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani e do literato Marcel Proust; a leitura da obra *Odisseia*, de Homero; rodas de conversa com banquetes (alimentos) inspirados nos gregos em práticas de rememoração coletiva; oficinas com fotografias e objetos históricos como mediadores disparadores das memórias dos professores.

Todas as atividades tinham como ponto de partida a leitura da *Odisseia*, obra datada no século VIII a. C., que fora traduzida por Antonio Pinto de Carvalho. A escolha dessa literatura foi para potencializar as rememorações das experiências vividas dos professores. Os professores inspiraram-se, portanto, nas searas da vida de Ulisses para a produção de narrativas orais e escritas, na relação com as suas experiências no tempo e no espaço.

Os preparativos do projeto formativo

Com o intuito de não idealizar esta proposta formativa, até porque enveredei pelos modos de fazer pesquisa embasada na racionalidade estética (MATOS, 1989; BENJAMIN, 2007) e não instrumental, muitos desafios apresentaram-se no caminho, entre eles, em princípio, foi a apreensão de trabalhar-se com uma obra densa junto aos professores, principalmente porque a proposta era de uma leitura alegórica³ da *Odisseia*.

³A expressão **alegoria** vem dos gregos, fundamentalmente dos estoicos, em contraposição a Platão, que considera a linguagem em seu sentido literal. Os estoicos diziam que a linguagem é mais do que o sentido literal da palavra, é subtexto. Filo de Alexandria apresenta, pela primeira vez, a palavra *allos* (outro) *agorein* (dizer), ou seja, a linguagem é outro dizer, uma oportunidade de mergulhar no vivido, expressa um outro dizer que é o da experiência, (GALZERANI, 2004; MATOS, 1989; GAGNEBIN, 2011).

Outras inquietações também vieram à tona nesse percurso de pesquisa: Que “nutrientes” a *Odisseia*, como uma narrativa de tradição oral⁴, poderia oferecer ao professor que vive na modernidade? O mundo moderno, dominado pela racionalidade instrumental, teria espaço para ouvir as experiências oriundas de uma narrativa da tradição oral? Será que seriam estimuladas as memórias voluntárias e involuntárias dos professores com a leitura da *Odisseia*? Como os professores mergulhariam na leitura da *Odisseia*, para estabelecer conexões e elos alegóricos com suas experiências vividas? Além de preocupações que estavam relacionadas à obra literária, indagações e (in)certezas vieram à baila como pesquisadora: O que levo para a embarcação durante essa viagem formativa? O que precisamos para realizar essa viagem?

Ao sairmos para uma viagem, muitas vezes, levamos comida, bebida, bússola e amigos em companhia. Ulisses, o herói grego da *Odisseia*, quando adentrou o Mar Mediterrâneo para voltar a sua terra natal, Ítaca, embarcou com vários companheiros, carregou alimentos e bebidas suficientes para chegar à sua casa (depois de quase dez anos ausente, por ter participado da Guerra de Troia). No entanto, como todas as viagens, imprevistos acontecem, por mais que se calcule a rota, o percurso pode ser mais curto ou longo. Foi o que aconteceu com Ulisses, muitas errâncias, provações pelo caminho, o que dificultou a sua chegada à Ítaca.

Tal como Ulisses, ao iniciar a viagem da pesquisa, tracei a rota, escolhi muitos livros⁵ e esbocei a proposta do projeto da pesquisa-ação. Ao terminar os preparativos, nem havia saído da terra e já estava perdida, o roteiro dos encontros com os professores apresentava indícios de desvios. Como podia acontecer isso, ainda em terra firme⁶?

Retorno à construção de uma nova rota. Entretanto, por onde começar? Estava com a mesma sensação da viagem de Ulisses, rumo à Ítaca, na busca do porto seguro, mas avistando obstáculos incalculáveis, como os monstros *a priori* e as forças mitológicas quase invencíveis. A leitura da obra benjaminiana ensinou-me que o desvio é uma estrada metodologicamente privilegiada, porque nele encontramos o segredo da multiplicidade de caminhos a percorrer quando produzimos conhecimentos históricos e educacionais à contrapelo das tendências racionalistas instrumentais.

Ao enveredar pelo caminho da racionalidade estética, compreendi que os professores conduziram a viagem formativa e eu não encontraria porto seguro antecipadamente. Assim, apenas as bebidas e os alimentos foram organizados, mas o percurso perpassaria pelo labirinto da memória e das sensibilidades dos professores.

Em diálogo com os encaminhamentos teórico-metodológicos de Walter Benjamin, compreendi que o conhecimento deve conter um desvio, pois o decisivo não é a continuidade de conhecimento em conhecimento, mas “[...] o salto que se dá em cada um deles. É a marca imperceptível da autenticidade que os distingue de todos os objetivos em série fabricados segundo um padrão” (BENJAMIN, 2007, p. 264).

Os desvios (saltos, o encontro com o desconhecido, as rupturas) nas manobras dessa pesquisa foram importantes para a viagem adquirir o sentido de descoberta para todos os participantes. Foi uma viagem formativa que envolveu vidas humanas e não houve teorias pré-estabelecidas ou diretrizes definidas (THOMPSON, 1981). Os desvios nesta pesquisa são,

⁴ A *Odisseia* é, para Benjamin, o modelo originário da narrativa tradicional, pois é perceptível que, junto ao prazer de contar e lembrar, corresponde ao prazer de escutar e aprender com as histórias.

⁵ Nessa viagem, acompanham-me a obra *Odisseia*, os ensaios de Walter Benjamin, Edward Palmer Thompson, Peter Gay.

⁶ Já me encontrava naufraga de minhas (in)certezas.

portanto, os dados que determinam a rota: “Construo os meus cálculos sobre os diferenciais de tempo, que, para outros, perpetuam, as grandes linhas de pesquisa” (BENJAMIN, 2007, p. 499). Na seção seguinte, apresento o projeto formativo.

Conhecendo o projeto formativo

Os professores foram convidados a narrar coletivamente as suas experiências vividas, com o intuito de fortalecermos, *a priori*, a dimensão humana, a (re)significação da docência, a percepção do presente e a busca por outro futuro. Essa proposta formativa contemplou uma abordagem mais ampla do professor e de suas relações sociais. O local desses encontros foi em uma escola pública, na cidade de Londrina, no estado do Paraná. Contudo, os professores estavam lotados em diferentes escolas da cidade. O grupo era formado por seis professores de história e dois professores de literatura. Cada professor escolheu um dos seguintes pseudônimos: Minerva, Galateia, Alice, Saturnino, Sherazade, Tessália, Cleópatra e Ariadne.

Todos os professores faziam parte do quadro do magistério próprio (concursados) do estado do Paraná. A professora Alice e o professor Saturnino estavam no início da carreira - quatro anos na docência; enquanto que Sherazade e Minerva completavam aproximadamente 15 anos como docentes. As professoras Tessália, Cleópatra e Ariadne estavam quase no final da carreira, já tinham completado 25 anos em sala de aula. Todos os professores fizeram Pós-Graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*. Saturnino, Alice e Sherazade possuem Mestrado em História. Galateia possui Mestrado em Educação. Todos fizeram seus cursos na Universidade Estadual de Londrina. As professoras Cleópatra e Ariadne possuem Pós-Graduação em História, enquanto Minerva e Tessália fizeram Pós-Graduação na área da Educação.

Para os encontros semanais, os professores receberam cadernos para os registros das suas narrativas escritas e atividades, além de uma cópia da obra *Odisseia*, de Homero, e os textos *Experiência e Pobreza* e *O Narrador*, ambos de Walter Benjamin. Foi entregue, ainda, um cronograma da distribuição da leitura dos capítulos da *Odisseia* (a leitura foi feita em casa) e as propostas de atividades a serem realizadas, com destaque para a produção de narrativas orais e escritas, a partir das rememorações das experiências vividas, na relação com a leitura alegórica daquela obra. Os professores sugeriram algumas mudanças de atividade e, durante o decorrer do projeto, outras adequações foram acontecendo, conforme as necessidades dos professores. Essas narrativas foram partilhadas entre o grupo durante os encontros semanais e acrescentadas com rememorações coletivas⁷ após a discussão da narrativa mestra.

O conceito de narração que esse projeto assumiu é da ampliação da circulação de palavras, dos sonhos e dos conselhos, no sentido benjaminiano. Apostamos na narrativa mergulhada na rememoração como potência para a constituição do sujeito e como um meio para a transformação do presente. Ainda, tais narrativas possibilitaram uma produção de conhecimentos históricos e educacionais pelo viés coletivo, que, nesta pesquisa, foi partilhada, refletida e vivida com um grupo de professores de Londrina.

⁷ Os encontros foram gravados e transcritos. As narrativas orais e escritas foram montadas em imagens monadológicas, aporte teórico metodológico orientado por Walter Benjamin (1985, 1987) e no diálogo com as produções de Galzerani (2008, 2013) e Petrucci-Rosa et al. (2011). Os professores tiveram acesso às mônadas (fragmentos de histórias) (BENJAMIN, 1985, 1987), realizei a leitura individualmente com cada professor, fizemos algumas alterações e foi assinado um documento autorizando a publicação, inclusive destacando as mudanças propostas por cada professor.

Nos encontros semanais, colocamos em ação uma cultura reflexiva, questionadora de: 1) práticas educacionais automatizadas, destituídas de sentidos mais plenos para os professores; 2) mecanização das pessoas na contemporaneidade; 3) vida regida pela esfera econômica; 4) transformação dos sujeitos em mercadoria na modernidade. Articulamos também essas questões com as preocupações de Walter Benjamin sobre o declínio da experiência com o avanço do capitalismo e o surgimento de vivências que levam à exclusão do outro bem como à liquidação da memória. Discutimos que a modernidade produtora de tendências culturais, das quais o passado deixa de ser referência para os sujeitos, devasta as tradições e varre a partilha das experiências do cotidiano das pessoas.

Nas práticas de rememoração dos professores, veio à tona o fato de que, tanto na escola como na universidade, há uma tendência de destruição das singularidades das culturas locais, alterando as sensibilidades e degradando as percepções coletivas, por conta do avanço das relações de produção capitalista (BENJAMIN, 2007; GALZERANI, 2008). Mais detidamente, as rememorações focalizaram a respeito de como os modos maquínicos chegam em nosso cotidiano. Buscamos, assim, pensar em práticas educacionais e modos de viver à contrapelo dessas tendências prevalecentes na modernidade.

Além das discussões em torno da *Odisseia* e dos ensaios de Walter Benjamin e outros intelectuais, promovemos em todos os encontros intervalos no meio da tarde para fazer um lanche com o grupo de professores. Esses momentos foram chamados por eles de banquetes gregos. Na próxima seção, será apresentado como foi organizado e o objetivo dessa partilha.

Banquete como (re)memória

O *banquete* já era uma das práticas dos gregos e, na *Odisseia*, eram lugares propícios à construção de laços de sociabilidade e um modo de hospitalidade a ser oferecido entre os convivas, seja ele um convidado, um hóspede ou um anfitrião. Em muitas passagens da *Odisseia*, o anfitrião do banquete não se apresenta como autoridade ou dono do palácio, mas como uma pessoa preocupada em receber seus convidados, em propiciar momentos agradáveis, isso porque a beleza do banquete grego consistia justamente na partilha entre os convidados das narrativas, da comida, da dança, da sabedoria e do conhecimento. As experiências partilhadas entre os convidados em um banquete é a grande riqueza oferecida ao anfitrião da festa.

Nesse sentido, o banquete configura-se como ocasião privilegiada, típica de disponibilidade ou tempo livre, necessários para a narração e a audição de narrativas (ASSUNÇÃO, 2013). Um ritual de hospitalidade, no qual não apenas os hóspedes, mas também os anfitriões têm a oportunidade de se identificar com as histórias contadas, além de narrarem as suas experiências.

Destaca-se, nesses banquetes, o *aedo*⁸, a figura de uma pessoa que oferece aos convivas prazer com o seu canto (narrativa).

⁸ O *aedo* é uma pessoa que canta as glórias dos heróis gregos, visto, muitas vezes, como um adivinho, com poder sobrenatural.

[...] através de sua estória bem contada visa a um assentimento, que pode se traduzir em uma boa recepção, em presentes, em transporte (nestes três casos pensamos em Ulisses narrando para os Feácios), em uma manta (Ulisses-mendigo para Eumeu) ou em uma maior confiança e um melhor *status* como hóspede (Ulisses-mendigo para Penélope), ou, no caso dos anfitriões (Nestor, Menelau e Eumeu), em uma boa reputação (junto ao seu hóspede) como anfitrião, ou seja: internamente estas estórias (ou a arte narrativa que elas supõem) visam a uma finalidade prática e, longe de serem autônomas, têm uma dimensão retórica a qual seria estranha uma arte literária desinteressada e visando ao puro entretenimento. No entanto, do ponto de vista da audiência que as recebe, ainda que uma dimensão moral esteja também presente nas estórias cantadas pelos aedos (estes “profissionais” da narrativa), elas parecem visar ao mero prazer de ouvi-las (o que é indicado pelo verbo *térpo*, usado para descrever a ação do aedo sobre os ouvintes), não tendo propriamente uma finalidade exterior a elas mesmas. A *Odisseia* parece, assim, acenar indireta e reflexivamente para a sua própria capacidade em ato de dar prazer (a) e entreter o seu auditor (dele não demandando mais do que o tempo e a atenção da escuta), mas abrindo simultânea e sutilmente a questão mais complexa da possível finalidade moral ou educativa da sua estória maior e englobante e a da possível função de exemplo de seu protagonista central. (ASSUNÇÃO, 2013, p. 11).

Os banquetes gregos da *Odisseia* despertaram, nesta pesquisadora, o desejo de oferecer aos professores algo que lhes desse prazer, aconchego e acolhimento em agradecimento às histórias “sensíveis” contadas ou “cantadas” nas tardes do projeto formativo. Embora o termo *banquete* não tenha sido utilizado por mim, no primeiro momento, convidei-os, desde o primeiro encontro, a fazerem um intervalo para saborearmos alguns salgados e doces e com algumas bebidas refrescantes.

No entanto, tão logo um dos professores, o Saturnino, viu a mesa de recepção, comentou que estávamos participando de um banquete como Ulisses. Ao final de todos os encontros, esse mesmo professor agradeceu a participação, dizendo que, sem os banquetes, “o ato de narrar poderia ter perdido o significado mais ‘grego’ [...]”. Também recebi, após o final da pesquisa, um *e-mail* da professora Sherazade, agradecendo por “proporcionar as sextas-feiras mais produtivas, felizes e deliciosamente degustativas”.

Procurei deixar um suspense toda sexta-feira sobre o que seria levado para partilharmos. A cada encontro, organizava a mesa, os alimentos e as bebidas com o intuito de disparar a memória dos “hóspedes”. Vivemos momentos de partilhas de conselhos, de sabedorias, de experiências e de saberes pessoais, coletivos, individuais e profissionais.

Na época dos encontros, quando os professores estavam apresentando suas histórias de vida, procurava trazer, para os banquetes, doces de quando éramos crianças, por exemplo: doce de abóbora, pipoca em saquinho, *paçoquinha*, pé de moleque, *Maria-mole*, balas de banana, etc. Assim, quando sentávamos para lanchar, cada professor começava a lembrar da sua infância da escola, as brincadeiras em casa e, assim, compartilhávamos uma narrativa regada na experiência de criança.

Em outro encontro, próximo ao Dia dos Professores (15 de outubro), levei, para comemarmos, bolo, salgadinho, docinho, pratinhos e copinhos coloridos; fizemos uma festinha. Lembro-me bem de que os professores observavam todos os detalhes e as professoras Cleópatra e Ariadne comentaram: “Nossa, tudo isso para nós?”.

Arrumava o banquete em uma mesa grande dentro da sala de estudos, com toalhas e flores. Sentávamos ao redor da mesa e, então, começávamos a contar as experiências, as receitas eram trocadas, descobríamos quem era um bom cozinheiro, os gostos sobre as comidas eram partilhados, rememorávamos as festas de aniversário, quando crianças, em casa e na escola, e

compartilhávamos viagens. Além do mais, os banquetes ofereciam um estímulo para continuarmos as leituras reflexivas.

Em tempos em que a modernidade capitalista impede, a cada dia, as pessoas se confraternizarem, pois o mundo do trabalho esgota o ser humano e não lhe possibilita tempos ociosos para o lazer, entretenimento e diversão, viver tardes prazerosas de estudo, de diálogo e de partilha de experiências fez-me perceber que tais situações são possíveis de serem vividas, mesmo em um tempo marcado pelo relógio. Como dizia Walter Benjamin (1985), apesar de vivermos um tempo vazio e homogêneo, ainda é possível viver um tempo pleno de sentido por meio da rememoração.

Nesse projeto formativo, o banquete, por essa pesquisadora, foi compreendido também como “(re)memória”, por inspiração da narrativa escrita pelo professor Saturnino. Ele entende o banquete como metáfora para expressar a educação e o fazer-se professor. Convido-o, então, caro leitor, a mergulhar sensivelmente em uma das narrativas produzidas a partir da leitura da obra *Odisseia* e da partilha de nossos banquetes. Não tenho como intuir analisar essa narrativa neste artigo, mas deixá-la aberta a diferentes ressignificações, a partir das suas experiências vividas.

O ato educativo e o fazer-se professor como banquete da (re)memória

Em relação à educação, penso que o “verdadeiro professor”, tal qual o verdadeiro rei, é aquele que pratica sua atividade de educador como um anfitrião modelo da *Odisseia*: o próprio Ulisses ou mesmo o ilustre Alcino, que recebe os estrangeiros necessitados com humildade e hospitalidade.

No banquete de Alcino, não é o anfitrião quem dá a voz na festa, mas sim o estrangeiro — ninguém mais que Ulisses, o herói da história e o próprio narrador de grande parte dela — uma vez que é convidado pelo dono do salão. Tocado pelo fabuloso dom do *aedo* Demódoco, Alcino convida o homem misterioso e necessitado que recebera em sua casa a compartilhar da causa de sua emoção. Convite que, de fato, dá início à narração das desventuras de Ulisses em sua jornada de retorno.

Segundo o exemplo de Alcino, talvez a função do professor não seja aquela de simplesmente tecer **uma única narrativa**, tarefa que poderia soar autoritária, impondo sentidos elementares ao aluno. Mas, sim, a de criar estratégias de **comoção** desse estrangeiro em relação à história (que é o aluno), convidando-o a tomar parte nesta narrativa, tornando-o protagonista da história e, dessa maneira, prezando pela conscientização da atitude de rememoração enquanto aquela que estabelece uma **função significativa** para o estudo dessa disciplina.

Jornada difícil que exige o sacrifício daquele conforto promovido pela “caverna do ego” professor e do aluno.

A educação como um banquete! Parece algo tão “grego” de se considerar, que não me surpreende que tenha sido justamente um clássico heleno que tenha levado a tal consideração (embora um clássico anterior à Grécia de Platão ou Sócrates). O que está para ser oferecido como “prato principal” nesses banquetes é, justamente, o diálogo, as narrativas entrecruzadas. Tanto do aluno que se faz um estrangeiro convidado, conhecendo uma cultura diferente, quanto do professor que assume, dentre os muitos pretendentes, o papel de anfitrião metamorfoseando-se ora em mendigo, ora em rei, ora brado navegante...

Mas se tal característica do ato de educar poderia ser realmente verdadeira, fico a pensar quem ocuparia o papel de Palas Atena nessa história, a divindade que ocupa o papel de auxiliar o professor nessa transformação, por meio de sua magia: a direção da escola? A coordenação? A pedagoga? Outros educadores? O sistema de ensino?

Seria o *aedo*, nessa analogia “pretensiosa” que faço, uma estratégia inicial para comover o aluno a adentrar o assunto, produzindo narrativas? Ou seria também uma maneira de formalizar, amarrando tudo numa mesma direção — mesmo que cheia de idas e vindas — no objetivo de dar significado experiencial às vivências pedagógicas baseadas nessa dialógica?

De um jeito ou de outro, a educação nesse sentido me parece ser a **rememoração** de trajetórias de aprendizado. Não necessariamente a trajetória real de aprendizado do professor, mas seu declinar sobre ela, no processo de procurar por estratégias para “ensinar” (ou dialogar) sobre a própria arte de aprender.

Ao ensinar, o professor assume a tarefa de fiador de significados, mesmo que seja para desatá-los depois na humildade daquele que, a exemplo de Ulisses, permite a si mesmo ser um estrangeiro mendigando em seu próprio salão. Dessa maneira, talvez o professor/anfitrião consiga aplacar aquela ira destinada aos **maus** pretendentes na *Odisseia* pelos deuses, revoltados pela “cruel insolência deles, ou por suas ações indignas, pois que não respeitavam homem algum da terra, vilão ou nobre, desprezando quem deles se abeirasse”.

Só nos resta ter essa esperança, enfrentando todos os dias — vestindo estratégias do “eu” para **cuidado** do outro — o flagelo eterno de navegar em direção ao eterno retorno de nós mesmos. (Narrativa escrita pelo Professor Saturnino, grifos do autor).

Impressões de viagem

Ulisses, o herói grego da *Odisseia*, em todos os lugares por onde passou durante a viagem, viveu experiências únicas, muitas aterrorizantes, outras plenas de prazer e encantamento. Nesta pesquisa, também, muitas angústias rondaram esta viagem de produção de conhecimento histórico-educacional. Elas se intensificavam conforme o percurso de viagem; então, narro as aventuras vividas com os professores.

Rememoro, antes de tudo, que as narrativas escritas pelos professores eram entregues ao final dos encontros, embora eu não tinha a pretensão de que os professores produzissem textos “para” a pesquisadora a fim de cumprir cronogramas ou tarefas, como acontece em muitos cursos de formação continuada. Por isso, deixei abertas as produções, de acordo com o tempo e desejo de cada professor, pois sabemos dos compromissos cotidianos, como bem nos fala a professora Alice, em *e-mail* a mim enviado:

Estou enviando as narrativas sobre as rapsódias XII e XIII. Dessa vez escrevi mais sobre as relações com a minha vida, estou um pouco sem tempo para me dedicar a escrever mais. Não vou conseguir escrever para amanhã a rapsódia XIV e XVI, mas semana que vem te mando. (Depoimento escrito pela Professora Alice).

Contudo, a professora Galateia chegou a comentar que era movida a datas e me perguntou se eu podia reconstruir o cronograma para que ela pudesse se organizar. Esbocei algumas etapas para a entrega da produção das narrativas, porém alguns professores construíam suas produções conforme a inspiração do dia. O professor Saturnino comentou isso em um *e-mail*:

Acho que minha narrativa não está pronta [...], porque afinal ainda não parece tanto uma narrativa, e mais uma análise precária das passagens lidas, hehehe. Fiquei de complementar com minhas experiências, o texto que escrevi para sexta passada, pois não tinha tido tempo de reflexão (ou inspiração, huahua) para fazê-lo devidamente antes. (Depoimento escrito pelo Professor Saturnino).

Ao encerrar a pesquisa-ação, transcrevi as narrativas orais⁹ e, com os registros em mãos, debrucei-me novamente a ouvi-las e fui tocada pelos movimentos das memórias e das narrativas na fala das professoras e o entrelaçamento de diferentes histórias que se articulavam de forma não linear, abrangendo a complexidade da vida pessoal, familiar, do trabalho e da sociedade.

No conjunto das narrativas dos professores, foi possível flagrar, durante a transcrição, um fluxo narrativo singular, nos gestos, nas expressões, no tom de voz, nas emoções, permitindo-me entender que, em diferentes momentos, cada professor, de forma espontânea, narrava sua forma de ver o mundo, a escola, o fazer docente e dividia coletivamente as suas inquietações, dando sentido à sua identidade e ressignificando a sua docência. A professora Alice, ao ouvir as narrativas de uma professora do grupo, chegou a comentar que acreditava que apenas ela passava por “esta” dificuldade.

Foi interessante o fato de que, a partir do terceiro encontro, os professores começaram a estabelecer laços afetivos entre si, comunicavam-se além do curso, por telefone, *e-mail*, entre as escolas. Esse fato é significativo, porque nem todos os professores do grupo se conheciam, mas passaram, com o decorrer dos encontros, a construir afinidades entre eles, bem como a demonstrar elos de afetividade. Construimos, desse modo, um convívio harmonioso, pleno de sensibilidades entre os professores e a pesquisadora ao longo do projeto formativo. Acredito que a afetividade do grupo foi tecida pelas escutas sensíveis. Vale ressaltar, porém, que esta não foi destituída de movimentos de tensão e resistência dos professores (THOMPSON, 1981).

Partíamos, portanto, da leitura da obra *Odisseia*, mas entretecendo relações com o fazer docente ou não, no entrecruzamento do passado e do presente, em momentos coletivos. Focalizo a fala da professora Tessália que traz imagens de como as relações foram estabelecidas entre a experiência literária e as suas experiências.

Acho que nós, professores, somos um pouco como Ulisses em sua jornada, que enfrentou dificuldades nunca imaginadas e quase sucumbiu em muitos momentos. Também procuramos dar o melhor de nós apesar das intempéries e lutamos contra Cilas, Caribdes, Polifemo... para que nossa profissão seja valorizada pelos governantes e tenhamos recursos para propiciar a nossos alunos uma educação de qualidade. (Depoimento da Professora Tessália).

Quanto ao envolvimento e a participação dos professores, eles não frequentaram o projeto de pesquisa-ação como um compromisso burocrático a cumprir, com vistas a oferecer certificados para elevação na carreira docente; ao contrário, o professor Saturnino traduzia essa formação como o fortalecimento da imagem do professor autônomo, carregado de (in)certezas, atravessado por racionalidades e sensibilidades, expresso na narrativa a seguir:

Esta formação tem se mostrado positiva não apenas porque propõe pensar a prática da educação em história, mas, principalmente, porque leva o indivíduo a refletir e questionar profundamente a sua identidade e o seu posicionamento de professor — enquanto ser humano — dotado de sentimentos e carências, dentro de seu universo íntimo e do mundo escolar. (Depoimento escrito pelo Professor Saturnino).

Flagro outras percepções nas palavras de Sherazade e Tessália sobre a participação no grupo de pesquisa, deixando explícitos que os encontros se constituíram em momentos significativos para sua formação:

⁹ O material transcrito foi apresentado aos professores, na versão digitalizada (CD-ROM), para todos realizarem a leitura. A versão final foi, portanto, lida e aprovada por todos os participantes, com documentos autorizando a publicação. Tal procedimento, além de fazer parte da pesquisa, foi de fundamental importância, tendo em vista que esses docentes são protagonistas dessa viagem coletiva; inclusive foi solicitado por um dos professores participantes que suprimisse uma mônada (fragmento de uma narrativa).

Muito obrigada pelo convite. Muito obrigada por ter me acrescentado tanto. Por ter me lembrado da importância da sensibilidade da alteridade em nosso ofício: o historiar. Ter podido conhecer mais você me trouxe uma energia extra, uma vontade de encarar a vida profissional, me colocou mais de pé. Acima de tudo, agradeço por ter me oferecido sua amizade deliciosa. (Depoimento da Professora Sherazade).

Quero dizer que gostei muito de participar dos encontros e que você conduziu todas as atividades com muito empenho, dedicação e sensibilidade. Adorei te conhecer e agradeço pela oportunidade de fazer parte desse grupo de estudo! (Depoimento da Professora Tessália).

A leitura da Odisseia provocou um “deslocamento” para os professores e para esta pesquisadora, possibilitando o encontro com experiências de alteridade, situadas no tempo e no espaço das relações estabelecidas com o grupo.

Os professores gostaram de participar do grupo de estudo, de encontrarem-se semanalmente, da necessidade de trocarem as experiências do cotidiano, fortalecendo-se coletivamente. Pude notar que, na semana em que não houve o encontro (pois estava participando de um congresso), ou alguém por algum motivo faltava, recebia, logo, alguns *e-mails* dos professores contando que estavam com saudade da nossa “Odisseia”, como fizeram a professora Alice e o professor Saturnino, que não participaram do encontro semanal, por estarem em viagem: “O encontro fez falta para nós! Fomos conversando um pouco sobre a Odisseia na viagem, acredita? Na verdade, pegamo-nos refletindo sobre ela, no dia a dia” (Saturnino e Alice). Minerva, por sua vez, justificou uma das faltas do grupo: “Precisei faltar porque estou coordenando uma turma para a Semana Cultural, mas, na próxima sexta, estarei presente desde o início do curso. Estou lendo o material e pesquisando”.

Além disso, um fato interessante que me marcou muito foi quando estávamos quase ao fim dos encontros, mas o nosso cronograma nunca estava em dia, pois prevíamos a leitura dos capítulos da obra, e as discussões atreladas às experiências vividas extrapolavam a proposta do tempo cronológico. Acabávamos, assim, dando continuidade às discussões sempre no início do próximo encontro. Chegou, então, um momento em que sugeri prolongar mais dois encontros: um seria para “tentar” colocar em dia as leituras (muito difícil, acho que estamos até hoje aguardando mais um) e o outro, no qual combinei com eles ir até o colégio e atender aos professores que precisassem conversar sobre a construção das narrativas escritas. Nesse momento, os professores ainda sugeriram mais encontros semanais, porém não foi possível devido ao final do ano letivo bem como por conta dos compromissos que havia assumido para a construção da tese.

Durante os encontros com os professores, busquei romper com as artimanhas da racionalidade instrumental que deixa os sujeitos apenas caminhar na superfície do texto, nunca chegando ao palco das histórias de vida, tentando, pelo contrário, junto aos professores, extrair da experiência o miúdo, o fragmento, os trapos, as ruínas. Os encontros estendiam-se além dos horários estabelecidos, na maioria das vezes extrapolávamos o tempo cronológico, inclusive a escola em que realizávamos as reuniões encerrava com o turno da tarde, às 17 horas e 45 minutos, porém continuávamos até as 18 horas e 30 minutos, quando éramos convidadas pelas funcionárias a encerrar as atividades, pois a escola iria fechar.

Seguia o conselho benjaminiano, de não distinguir os acontecimentos grandes e os pequenos¹⁰. Quando criança, Walter Benjamin não entendia que as histórias em seus livros tinham nas páginas dois tipos do tamanho da letra: pequena e grande. Nas letras maiores, encontrava a exaltação aos reis, heróis, às guerras, etc. Algo que ele aprendia, porém não encontrava sentido. Enquanto que, nas letras menores, tratava-se da história da cultura dos povos (usos e costumes), suas formas de ver o mundo, o campo artístico, as construções, etc. Para ele, não era preciso aprender, mas simplesmente ler, o que lhe trazia alegria, pois não se importava que fosse algo amplo e com letra menor. Dizia ele que, “[...] na escola, não chegávamos a ouvir muito sobre isso. O professor de alemão nos dizia que essas coisas pertenciam à aula de história, e o professor de história afirmava que sobre isso falaria na hora de alemão” (BENJAMIN, 2007, p. 97). Lembrava ainda que, ao final do curso, nenhum, nem outro professor chegava a tratar desse assunto, denotando a supremacia da historiografia oficial, escrita pela ótica da versão dos vencedores. Por isso, Benjamin (1985, 2007) incomodava-se desde pequeno por esse *continuum* da história dominante. Suas produções são, assim, um convite para construirmos outra história, a “contrapelo” das tendências da racionalidade instrumental, que apresenta um modelo único de compreender a realidade: estabelecer novas relações com o mundo, deixar aflorar outras sensibilidades e partilhar experiências mais significativas.

Refletimos sobre “pequenos” acontecimentos, os quais, quando compartilhados coletivamente, propiciam a magia de ver além do sempre igual,¹¹ a enxergar as nuances soterradas por um passado esquecido, instigando-nos a despertar para a escrita de histórias de letras menores que pudessem ser contadas e transformadas (BENJAMIN, 2007). Além disso, preocupava-me que todos os encontros com os professores fossem um momento de partilha, diálogo e formativo para todos. Sempre me policiava para não direcionar as leituras e deixar as narrativas abertas aos diferentes sentidos, algo comum nas narrativas orais que deixam a fantasia, o encantamento e o sonho de viver dentro da gente, mesmo após muitos anos, como os “[...] grãos de semente que, durante milênios hermeticamente fechados nas câmaras das pirâmides, conservam até hoje sua força de germinação” (BENJAMIN, 1985, p. 204).

Recorrendo à pesquisa empírica, encontrei o registro do professor Saturnino encaminhado por *e-mail* para todos os docentes do grupo, após 40 dias do encerramento do curso, com as imagens das experiências que viveu coletivamente e continuam sendo germinadas:

Foi realmente fantástico ter vocês como companhia nessa nossa jornada. Fico muito feliz que tenhamos todos conseguidos “sobreviver” a ela, fato que nos torna imensamente superiores ao tal do Ulisses, que não pôde manter seus companheiros vivos e unidos até Ítaca.

Acho que isso demonstra o quanto conseguimos nos relacionar bem, nos respeitando e trocando experiências, enquanto cada um tecia uma “narrativa compartilhada” sem qualquer tipo de violência do discurso.

Essa prática do ato de narrar, ouvir e tecer novos sentidos, foi uma manifestação que, apesar da teoria toda, eu imaginava difícil de ser de fato concretizada como realmente foi pelo nosso grupo. Abriu horizontes — e principalmente oceanos, hehehe — para mim e para a minha esposa (acho que posso falar por ela, huahua). Ainda estamos navegando nele, tentando encontrar a ilha que mais nos apeteça para dar identidade a nossas vivências.

¹⁰ Acreditei que eu podia me livrar das artimanhas da instrumentalidade que, na maioria das vezes, preocupa-se apenas com coleta de dados, e viver intensamente essa experiência coletiva, produzindo conhecimentos junto aos professores.

¹¹ Conhecido como fantasmagoria por Walter Benjamin (2007), produzida pelo esquecimento em relação ao tempo, espaços e a si mesmo e em relação aos outros: o sujeito entrega-se às suas alienações, desfrutando a sua própria alienação e a dos outros.

Obrigado à professora pesquisadora pela oportunidade, pela guia nessa jornada (assumindo muitas vezes a figura de Palas Atenas ao nos trazer tarefas e direcionamentos), pelos banquetes sem os quais o ato de narrar poderia ter perdido o significado mais “grego”, e a todos os companheiros de viagem que assumiram papéis vitais nessa prática de identidade nossa! Espero poder continuar contando com a contribuição de todos vocês! (Depoimento escrito pelo Professor Saturnino).

A imagem capturada na fala do professor Saturnino é reveladora, pois relata termos conseguido tecer uma “narrativa compartilhada” sem qualquer tipo de violência do discurso. Houve, assim, uma escuta sensível e respeitosa entre os colegas, longe de “vivências” hierarquizadoras, muitas vezes presenciadas em cursos de formação continuada de professores. Foi um intercâmbio de experiências, permitindo-nos o exercício de alteridade durante o processo de produção de conhecimento histórico-educacional.

A tarefa de ser guia nessa jornada, como Saturnino nos conta, não foi a das mais fáceis, muito menos se pensada na forma como Atena conduziu Ulisses à sua travessia. As dificuldades foram muitas durante a travessia dessa viagem, para resistir ao “Éolo” (deus do vento, prestativo para Ulisses, cujas orientações foram feridas pelos seus companheiros), procurava como pesquisadora não perder de vista o diálogo com os professores. Além disso, eu procurava não comer o “lótus” (planta do esquecimento), para não distanciar os professores das suas experiências, historicamente datadas e situadas no tempo e no espaço.

Outras aflições no caminho desta viagem foram vencidas por esta pesquisadora, por exemplo, respeitar as “Vacas de Hélio” da *Odisseia*, ou seja, respeitar as singularidades das práticas culturais dos professores, possibilitando às experiências individuais virem à tona no coletivo, pois sabemos que, quando desclassificamos os sujeitos,

[...] em seu lugar se coloca a classe universal em estado de penúria e alienação, faz-se desaparecer a diferença qualitativa entre elas, o que arruína a própria concepção de indivíduo. Sua autonomia se estilhaça, e as pessoas submetidas à confirmação social e desprovidas de sua ipseidade transformam-se em seres sem sonho e sem história. (MATOS, 1989, p. 20).

Nas discussões mais acaloradas acerca de alguns capítulos instigantes da obra, encontrávamos diferentes sentidos ao mesmo episódio. Às vezes, alguém ousava afirmar que era “assim” a história, mas, logo, alguém do grupo ou a pesquisadora problematizava a reflexão, estimulando a pensar, a partir de outras potencialidades, a cena do capítulo. Embora tais situações tenham sido poucas em relação aos encontros realizados, os professores sempre respeitavam o “outro” e, quando se posicionavam, esclareciam que partiam das suas experiências de vida e, muitas vezes, nas tensões, procurávamos deslocar determinadas visões cristalizadas.

Ao final da pesquisa-ação, considero termos vivido uma experiência de formação na perspectiva da racionalidade estética, fomos ao encontro do “outro”, estivemos abertos ao “outro” e nos constituindo ao longo dos encontros. As narrativas tecidas pelos professores não foram um simples tagarelar, ou um relatório descritivo, mas, sim, narrativas de experiências plurais, trazidas à tona e compartilhadas coletivamente. Muitas delas pareciam uma narrativa de “cura” (as professoras Ariadne e Cleópatra me passaram essa sensação), tal como aquela que encontramos na mônada “Conto e Cura”, de Walter Benjamin (1987b). A cura por meio da narrativa é relatada no exemplo do paciente que conta a sua história ao médico no início do tratamento.

Nesse sentido, a narrativa não formaria o clima favorável e a condição mais propícia de muitos processos curativos? Não seriam todas as “[...] doenças curáveis se apenas se deixassem flutuar para bem longe — até a foz — na correnteza da narração?” (BENJAMIN, 1987b, p. 269).

Antes de encerrar a viagem formativa: algumas partilhas

Compartilho dessa experiência de formação que seguiu a perspectiva da racionalidade estética (MATOS, 1989; GALZERANI, 2013; BENJAMIN, 1985, 1987a), priorizou uma formação de professores, situada no tempo e no espaço, pautada nas relações sociais. Destaco o quanto esse projeto formativo foi algo que nos tocou em nossa inteireza humana porque foi uma formação imbricada em diferentes dimensões do humano e do social, não engessada por práticas modeladoras, mas em um processo contínuo de (trans)formação, baseado em relações dialógicas e, muitas vezes, permeada por tensões e resistências dos professores (THOMPSON, 1981; PAIM, 2005; CUNHA, 2016).

As narrativas tecidas pelos professores não foram um simples tagarelar, mas narrativas de experiências plurais, trazidas à tona e partilhadas coletivamente. Assim, ressalto o quanto é potente o trabalho com narrativas escritas e orais em propostas de formação de professores, pelo viés da perspectiva de memória benjaminiana, pois possibilita a compreensão de si mesmo em diálogo com o outro, a autoconstituição do sujeito, a percepção do presente e a busca por futuros com horizontes mais abertos. Endosso propostas formativas que trabalham com as memórias e narrativas das experiências vividas dos professores em práticas de memória, para o fortalecimento da dimensão humana, a (re)significação da docência e a busca da transformação social.

Referências

- ASSUNÇÃO, T. R. O banquete e as narrativas na Odisseia. **Romanitas – Revista de Estudos Grecolatinos**, Vitória, n. 2, p. 98-114, jul./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.17648/rom.v0i2.7412>
- BENJAMIN, W. Infância em Berlim por volta de 1900. In: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas II**. Rua de Mão Única. São Paulo: Brasiliense, 1987a. p. 71-142.
- BENJAMIN, W. Imagens do pensamento. In: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas, V. II, Magia e técnica, arte e política**. Tradução S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987b. p. 143-274.
- BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas**. Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 114-119.
- BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG/Imprensa Nacional do Estado de São Paulo, 2007.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 1994.
- CUNHA, N. R. de C. C. **Primaveras compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens**. 2016. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado da Letras, 1998. p. 137-152.

GALZERANI, M. C. B. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, A. C.; BEZERRA, H. G.; LUCA, T. R. de. (Orgs.). **O historiador e seu tempo**. São Paulo: UNESP, 2008. p. 223-235.

GALZERANI, M. C. B. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, M. C. (Org.). **Educação, memória, história**: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 287-330.

GALZERANI, M. C. B. Pesquisa em ensino de história: saberes e poderes na contemporaneidade. In: SILVA, M. (Org.). **História**: que ensino é esse?. Campinas: Papirus, 2013. p. 235-252.

GALZERANI, M. C. B. Políticas públicas, e ensino de história. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2005, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2005. p. 157-162.

GALZERANI, M. C. B. Entrelazando conocimientos, memorias y prácticas educativas: una producción de culturas docentes. In: GALZERANI, M. C. B.; PARDO, M. B. L.; LOPES, A. (Orgs.). **Una nueva cultura para la formación de maestros**: es posible? Porto: Livpisc/AMSE-AMCE-WAER, 2008. p. 15-38.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, FAPESP; Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2011.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

HOMERO. **Odisseia**. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

MATOS, O. **Os arcanos do inteiramente outro**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PAIM, E. A. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. 2005. 532 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PETRUCCI-ROSA, M. I. P. et al. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 198-217, jan./jun. 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Recebido em 19/02/2019

Versão corrigida recebida em 07/05/2019

Aceito em 08/05/2019

Publicado online em 21/05/2019