

Juliana Marques de Farias



Universidade Federal de Pelotas
teacherjulianafarias@gmail.com

Maiane Liana Hatschbach Ourique



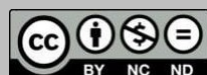
Universidade Federal de Pelotas
maianeho@yahoo.com.br

Submetido em: 31/01/2023

Aceito em: 08/04/2023

Publicado em: 10/05/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15007](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15007)



A TINTA, O TEMPO E AS CREDENCIAIS DE FORMAÇÃO HUMANA PARA A DOCÊNCIA

RESUMO

O objetivo deste ensaio é compreender a contribuição da experiência estética para mobilizar os afetos e ampliar as formas de entender e sentir o processo de formação humana na docência. Identifica-se a relação entre sensibilidade estética e um agir humanizado.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação humana. Estética.

INK, TIME AND HUMAN FORMATION CREDENTIALS FOR TEACHING

ABSTRACT

The objective of this essay is to understand the contribution of the aesthetic experience to mobilize affects and expand the ways of understanding and feeling the process of human formation in teaching. The relationship between aesthetic sensitivity and humanized action is identified.

Keywords: Teacher training. Human formation, Aesthetics.

LA TINTA, EL TIEMPO Y LAS CREDENCIALES DE FORMACIÓN HUMANA PARA LA ENSEÑANZA

RESUMEN

El objetivo de este ensayo es comprender la contribución de la experiencia estética para movilizar afectos y ampliar las formas de entender y sentir el proceso de formación humana en la enseñanza. Así, se identifica la relación entre sensibilidad estética y una acción humanizada.

Palabras Clave: Formación del profesorado. Formación humana. Estética.

1 INTRODUÇÃO

As discussões acerca da dimensão humana da profissão docente até poucos anos atrás pareciam edificadas sobre dois argumentos tácitos e, por isso mesmo, nebulosos. De um lado, o entendimento cartesiano da cisão entre trajetória pessoal e profissional, naturalizando a neutralidade da prática pedagógica como o elemento que qualificaria a profissão docente; de outro, a visão pluralista, que, mesmo reconhecendo discursivamente a interconexão entre formação pessoal e profissional, detém-se nesta última dimensão como forma de expandir o valor do trabalho docente. Foram as tendências filosóficas da linguagem e as pós-marxistas, bem como os debates sociológicos pós-coloniais sobre identidade, cultura e representação que subsidiaram as investigações sobre o lugar da memória, do engajamento e da experiência dos sujeitos na construção da docência.

Assumindo esta perspectiva compreensiva e crítica da formação humana para a docência, este ensaio repercute as contribuições das vivências estéticas de professores nos processos de reconhecimento (inter)subjetivos da profissão. Todos nós guardamos em nossa memória de aprendiz os episódios em que a professora apresentou para a turma um filme, uma música, levou todos a uma visita ao museu. Os licenciandos da geração passada e dessa ainda citam com gosto filmes como *A sociedade dos poetas mortos* (Peter Weir, 1989), *O sorriso de Monalisa* (Mike Newell, 2003), *Escritores da liberdade* (Richard LaGravenese, 2007) ou a canção e seu respectivo videoclipe *Another brick in the wall* (Pink Floyd, 1979). Sentimos que aqueles acontecimentos estéticos mudaram nossa visão e nossas relações. Comumente, eles estão fora do tempo escolar, apresentam-se esporadicamente na trajetória formativa institucionalizada. Compõem um tempo próprio que, no ritmo de cada um, subsidia um modo peculiar e humanizado de ver e sentir os acontecimentos e as relações pedagógicas. Interessa-nos, então, interrogar: quais são as formas ou as credenciais que a formação humana encontra para se fortalecer na formação inicial para a docência? Essa problemática é própria do tempo em que vivemos, quando o saber pedagógico ganha sentido na arte de “saber sentir”, “saber expressar” e “saber viver” nossa humanidade docente diante dos afetos do outro.

Uma das tarefas da formação de professores é tensionar os horizontes normativos que nossa sociedade assume para ver e sentir o mundo. Para isso, Campello (2022, p. 186) salienta a necessidade de nos questionarmos sobre “como os afetos são vividos e narrados, não apenas singularmente, mas sobretudo no horizonte de uma gramática socialmente compartilhada”. Para o autor (2022), nossas possibilidades de ver e sentir a

si mesmo e o outro se limitam por um horizonte semântico, pelas maneiras disponíveis para contar nossas histórias, já que estas “não se deixam facilmente ser escritas de outras maneiras, a não ser que tenhamos novos modos de dizê-las” (CAMPELLO, 2022, p. 186).

Para que tenhamos novas formas de contar nossas histórias, tem se tornado cada vez mais evidente na formação de professores a necessidade de que o sujeito se engaje em um processo de formação humana, tentando compreender-se a partir de um exercício hermenêutico, num ensejo de entrever sua própria intimidade. O encontro consigo mesmo pode se caracterizar como um exercício de reflexividade autobiográfica, o que Passeggi (2016, p. 82) compreende como “a probabilidade de o indivíduo (criança, jovem, adulto) voltar-se sobre si mesmo para tentar explicitar o que sente ou até mesmo perceber que fracassa nessa difícil tarefa de (re)elaboração da experiência vivida”. Essa tentativa de atribuir sentido às experiências possibilita que “os narradores (re)signifiquem o próprio percurso existencial” (SOUZA, 2018, p. 291). Entretanto, como sensibilizar professores em formação para exercícios de reflexividade autobiográfica? Como mobilizar afetos, crenças, emoções, saberes, convocando-os à abertura ao sensível?

Consideramos que a estética pode contribuir nesse sentido. Segundo Hermann (2005), a experiência artística pode promover rupturas e confrontos éticos, convidar a imaginação narrativa e suscitar emoções intensas, ampliando nossa capacidade de compreensão de si, dos sofrimentos e da fragilidade humana. Dessa forma, a partir de duas canções de Jorge Drexler, temos como objetivo nessa escrita compreender a contribuição da experiência estética para mobilizar os afetos e ampliar as formas de entender e sentir o processo de formação humana na construção da docência.

Como parte do nosso cotidiano, as canções mobilizam em nós memórias e sentimentos e, por isso, apresentam um potencial para refletir o espaço/tempo da formação. São essas lembranças e estranhamentos que possibilitam uma recomposição da historicidade de acontecimentos individuais e coletivos e o envolvimento do sujeito com sua própria trajetória, uma vez que “a emergência da estética aponta que as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções teriam maior efetividade para o agir do que a formulação de princípios abstratos e do que qualquer fundamentação teórica da moral” (HERMANN, 2005, p. 14). Assim, a partir dos escritos de Nadja Hermann, Marie-Christine Josso, Maria da Conceição Passeggi, António Nóvoa, entre outros, discutimos as possibilidades de ampliar a sensibilidade estética na formação de professores, uma vez que reconhecemos a indissociabilidade do sujeito epistêmico, do conhecimento, e do sujeito biográfico, do autoconhecimento (PASSEGGI, 2016).

Organizamos este artigo em três partes, de modo que na primeira abordamos o potencial da estética na formação dos sujeitos e as implicações dessa experiência na formação para a docência. Logo após, recorreremos à canção Soledad de Jorge Drexler para guiar nossas reflexões sobre o encontro consigo dos sujeitos, ressaltando a possibilidade de ampliar as maneiras de ver e sentir a si mesmo e o outro a partir dessa experiência estética. Na terceira parte, adotamos como médium de nossas reflexões outra canção de Jorge Drexler: Tinta y tiempo. Discorreremos sobre essas duas dimensões apresentadas na música, buscando compreender como elas também atravessam a formação para a docência.

2 A CONSTRUÇÃO DA HUMANIDADE PELA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Ao longo do tempo, diversos filósofos e pesquisadores têm se dedicado a compreender os processos de formação humana. Hermann (2002) sinaliza que, apesar das diferentes compreensões desse conceito, a formação é sempre caracterizada por um duplo movimento - um afastamento de si, reconhecendo algo que lhe é estranho; e um movimento de retorno no qual o sujeito integra um sentido a partir do outro, tornando-o familiar. Esses movimentos podem ser identificados na compreensão de Passeggi (2016, p. 76) sobre formação, visto que para a autora esse processo envolve “viver uma situação em que padecemos uma provação (uma experiência) e por causa dela somos colocados diante de nós mesmos (e do outro)”. Tal experiência pode nos levar a integrá-la em um processo narrativo e de aprendizagem.

Dessa forma, essa experiência de estranhamento e alteridade com o outro ou com quem um dia fomos compõe e fortalece as narrativas de nossa humanidade e o reconhecimento do nosso lugar na profissão. No entanto, é possível que os desafios do cotidiano, o tanto de violência com a qual nos familiarizamos ao longo da vida, bem como a maneira com que vivenciamos o tempo na atualidade influenciem a nossa condição de estar e conviver com o outro de forma autêntica. Esse fechamento à alteridade se aproxima do que Benjamin (2012) compreende como uma pobreza de experiência. Segundo ele, estabelecemos no cotidiano uma luta contra um ser mascarado, cuja máscara impede e bloqueia as conexões humanas. Benjamin (2012) contrapõe essa pobreza de experiência àquelas experiências autênticas, que convocam os sujeitos a abertura ao outro e podem promover rupturas nas formas de compreender-se e colocar-

se no mundo. As experiências que integram a formação, às quais Passeggi (2016) faz referência, se aproximam das que Benjamin compreende como enriquecedoras e potentes, que convidam os sujeitos a deixar suas máscaras de lado em uma abertura para o sensível.

Essas experiências potentes podem aludir também ao que Josso (2004) caracteriza como experiências formadoras. Segundo ela, é necessário que consideremos o viés da aprendizagem para compreendermos o que venha a ser uma experiência formadora, uma vez que ela “simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades” (JOSSO, 2004, p. 47). Além disso, Josso (2004) também propõe que tais experiências formadoras implicam uma integração, um retorno para si tornando algo familiar:

Esta integração efetua-se segundo uma dinâmica de transformações psíquicas e comportamentais que colocam em jogo a dialética entre o individual e o coletivo, transformações ao longo das quais as desaprendizagens, acompanhadas de sentimentos de indecisão, de absurdo, fragilidade ou de perda, são contrabalançadas pela emergência de uma sensibilidade nova, pela descoberta de um ou vários níveis de conhecimento, de capacidades insuspeitas (JOSSO, 2004, p. 56).

Os momentos de instabilidade, de confronto e de incertezas - o estranhamento - convidam a uma suspensão do quadro referencial do sujeito e podem viabilizar uma (des)aprendizagem. Isto é, aquela forma antiga de perceber e sentir o outro é mobilizada de alguma maneira. Percebemos as possibilidades da experiência estética justamente neste ponto da virada para a recomposição da aprendizagem, de modo que os estranhamentos e desconfortos diante das limitações das crenças já cristalizadas não paralitem o processo formativo, mas, espelhado na teia imagética da produção cultural, inspirem o sujeito para encontrar outras interpretações e outros modos de conhecer e (com)viver.

O termo estética procede do grego *aisthesis*, *aistheton* (sensação, sensível) e significa “sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial” (HERMANN, 2005, p. 38). A experiência estética pode promover uma quebra na lógica habitual do cotidiano, tensionando os sistemas éticos que subjazem nossa forma particular de ver o mundo da vida. Esse encontro com o inesperado e o estranho pode promover rupturas, sensibilizando os sujeitos a uma rearticulação dos sistemas que sustentam sua compreensão de si, uma vez que “a experiência da arte nos abre um mundo, um horizonte, uma ampliação de nossa autocompreensão, justamente porque revela o ser” (HERMANN, 2005, p. 40).

Do mesmo modo que o sujeito pode passar a compreender-se de forma distinta, essa rearticulação de sistemas de interpretação encetada pela experiência estética pode contemplar uma nova forma de entender o outro e o mundo:

[...] uma sensibilidade estética aguçada pode interpretar valores morais (a igualdade, o respeito humano, a tolerância), de modo mais efetivo, pela possibilidade de fazer uso da imaginação. Só dando chances à sensibilidade, é possível a alguém perceber que as diferenças de culturas e de contextos de vida cotidiana modulam o princípio da igualdade e permitem reconhecer e respeitar as diferenças (HERMANN, 2005, p. 70).

Entendemos que dar chance à sensibilidade para compreender o outro e as diferenças se caracteriza como uma abertura ao sensível, o que se espera de um professor em formação. Abrir-se para o outro - seja esse outro crianças, adolescentes, colegas de profissão, gestores ou o próprio conhecimento - demanda uma postura de reconhecimento que, segundo Honneth (2020), manifesta “um apreço pelo significado qualitativo que as outras pessoas e coisas possuem para a efetuação de nossa existência” (HONNETH, 2020, p. 44). Assim, a formação para a docência está entrelaçada com a formação estética, uma vez que as experiências potentes para as quais a arte pode nos sensibilizar ampliam nossa capacidade de compreensão de si e do outro, o que por sua vez sofisticada a formação para a docência. Na seção seguinte, abordamos esse potencial a partir de uma canção de Jorge Drexler.

3 O ENCONTRO COM A PRÓPRIA SOLIDÃO

Jorge Drexler, compositor e cantor uruguaio, lançou em 2006 uma música chamada Soledad que narra um diálogo entre o próprio cantor e sua solidão, a qual confere características de uma personagem. Drexler estabelece um diálogo sensível e acolhedor e saúda sua parceira de conversa, afirmando que vinha há algum tempo tentando encontrá-la, batendo em sua porta. Mostra suas credenciais e propõe que ambos possam ir se conhecendo, já que passarão muito tempo juntos.

A abertura e a disponibilidade do cantor para o encontro com sua solidão se aproximam do primeiro movimento da formação, referido por Hermann (2002) - um afastamento de si e reconhecimento de algo que lhe é estranho. Embora possamos considerar que a solidão lhe seja própria, Drexler a afasta de si e lhe estende características de um outro com quem dialoga, adotando uma postura de reconhecimento.

Ao apresentar suas credenciais, o cantor alerta sua parceira solidão que, apesar de suas cicatrizes traduzidas em palavras no papel, são os silêncios que melhor expressam quem ele de fato é: “Me encontrarás en cada cosa que he callado” (DREXLER, 2006).

Essa forma de olhar para sua historicidade, entendendo que os silêncios e os vazios comunicam tanto quanto o que está conscientemente integrado nas nossas narrativas, se aproxima do horizonte formativo que compartilhamos. Benjamin (2012, p. 224) adverte que “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento do perigo”, uma vez que o passado se dá na linguagem através da narrativa. Na sua tese sobre o conceito de história, o autor orienta que nessa articulação com o passado, seria preciso “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 2012, p. 225), o que convida o sujeito a olhar para os silêncios e vazios na própria trajetória, assim como Drexler recomenda a sua parceira de diálogo.

Essa produção de conhecimento de si pode ser entendida como aquilo que se espera inicialmente de um intérprete na hermenêutica reconstrutiva. Habermas (1987, p. 88) afirma que nossa lente particular para ver o mundo “forma o horizonte de processos de entendimento, com os quais os participantes concordam ou discordam sobre algo num único mundo objetivo, num mundo social comum a eles ou em um mundo sempre subjetivo”, o que sugere o trabalho de compreensão de si do próprio intérprete. Nesse processo, o sujeito pode tensionar sua maneira particular de ver a vida, dado que não é possível compreender, concordar ou discordar sem seus esquemas de interpretação.

Para Habermas (1987, p. 33), é através da autorreflexão que “um sujeito compreende ou esclarece pressuposições inconscientes de suas realizações executadas diretamente”, o que poderia levar a uma consciência hermenêutica. Essas pressuposições inconscientes se formam a partir de crenças, preconceitos, emoções e sentimentos, experiências culturais, tudo aquilo que nos atravessa/atravessou nas experiências do cotidiano. O que decorre disso é uma necessidade apontada pela hermenêutica de que o intérprete busque trazer para a consciência essas pressuposições, o que cria condições de possibilidade de reconstruí-las. Nesse sentido, podemos considerar os impactos que o diálogo de Drexler consigo tem em suas pressuposições e na sua forma de ver e sentir a si mesmo e o mundo. Quais memórias e/ou reconstruções Drexler conseguiu acessar a partir desse encontro com sua solidão? Quais anseios, medos e riscos o cantor aceitou experienciar para que pudesse estar frente a frente com sua fragilidade? Quais foram suas desaprendizagens para que os detritos de sua historicidade pudessem ganhar espaço e destaque em uma canção?

Cabe ao sujeito o esforço de observar os detritos de sua própria história de vida, questionar sua narrativa, seus silêncios e ausências. É a partir dessa produção de conhecimento de si, nos termos de Souza (2018), e da reconstrução de seus sistemas

interpretativos que o professor e intérprete poderia vir a espelhar essa postura de reconhecimento ao longo de sua formação para e na docência. Isto é, poderia buscar compreender os pressupostos que levam uma criança ou adolescente a significar o mundo de uma forma específica, tentando iluminar as lentes que adota para dar sentido ao seu contexto histórico.

A reconstrução de si se aproxima do segundo movimento que atravessa a formação, de acordo com Hermann (2002) - a integração de um sentido a partir do outro. Essa reconstrução pode também ser observada na sequência da canção de Jorge Drexler, já que o cantor encerra o breve diálogo com a solidão manifestando uma ruptura em seu sistema de crenças, abandonando a expectativa de que seja possível viver sem sofrimentos: “Ya pasó, Ya he dejado que se empañe; La ilusión de que vivir es indoloro”. O reconhecimento dos percalços do cotidiano nesse trecho da canção se entrelaça com a concepção de sujeito que o próprio cantor abandona. Aquela vida sem sofrimentos e desilusões, de um sujeito coerente e coeso, cujas experiências seguem uma diretriz previamente traçada, é aqui rompida.

Considerando essas reflexões para a formação de professores, evidencia-se a relevância dos exercícios de reflexividade autobiográfica para que o sujeito possa talvez encontrar-se consigo. Fazer rotina desses encontros, convidando a própria solidão para visitas frequentes e acolhendo-a, pode propiciar espaços-tempos formativos nos quais se possa reconhecer as fragilidades como próprias do caminho de tornar-se cada vez mais humano e compassivo com os processos de “saber aprender” de si e do outro. Visto que a formação é atravessada por referenciais pessoais, “é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre seu próprio percurso de vida” (NÓVOA, 2014, p. 154). Nesse sentido, as emoções, as virtudes, as crenças, as aprendizagens e toda variedade de experiências de um sujeito ao longo de seu percurso formativo desde a primeira infância ganham destaque na formação para a docência, uma vez que estão imbricados em sua trajetória de vida e são acessados a cada vez para compor o sentido do gesto pedagógico que será testemunhado diante de futuros aprendizes.

No encerramento da música, Drexler aceita a solidão como sua parceira de jornada, testemunhando seu processo de aprendizagem: “Que raro que seas tú quien me acompañe, soledad, a mi, que nunca supe bien cómo estar solo” (DREXLER, 2006). Essa experiência pode promover novas maneiras de ver e sentir a si mesmo, sensibilizando o ouvinte para o encontro consigo, com suas sombras, suas luzes, seus detritos, tudo aquilo

que faz do sujeito quem ele é e que inequivocamente influencia a sua formação para a docência.

Dessa forma, compreendemos que a experiência estética - e essa canção de Jorge Drexler é um exemplo dessa reconstituição da própria historicidade - possa contribuir não só para tensionar a sensibilidade e as crenças sobre si do sujeito em formação, mas também convidá-lo a replicar este espelhamento sensível e ético no convívio com a diversidade de sujeitos nas instituições educativas. Talvez novas formas de narrar e sentir nossas experiências sejam criadas, conforme propõe Campello (2022), uma vez que os afetos podem “catalisar processos disruptivos nomeando novas experiências e ampliando o horizonte do possível” (CAMPELLO, 2022, p. 18). É essa abertura ao sensível que amplia as condições do professor de colocar-se em relação e convidar o outro a espelhar também esse movimento formativo.

Ressaltamos, portanto, a relevância da potência estética para sensibilizar para os convites ao reconhecimento de si e do outro. São esses momentos de ruptura que acionam os afetos e podem viabilizar uma formação.

Essa potencialidade formadora de fazer experiências, refletir sobre elas para aprender sobre nós mesmos e o mundo, torna inseparável o sujeito e o objeto de conhecimento. Ou seja, é preciso se expor, sem medo de padecer sob o impacto da experiência para poder dela tirar lições para a vida e aprender com ela sobre nós mesmos (JOSSO, 2004, p. 76).

É a partir de experiências de reconhecimento de si e do outro que o sujeito pode vir a reconstruir seus esquemas de interpretação e sofisticar sua compreensão de si e dos sujeitos com quem atuará na docência. Portanto, entendemos que a formação humana acontece nesse limiar entre o reconhecimento de si e o reconhecimento do outro. Amparando a construção da sensibilidade estética, é possível mobilizar a dimensão biográfica do sujeito, o que por sua vez amplia também suas possibilidades de elaboração de conhecimento teórico e prático ao longo da formação inicial. Nesse sentido, as referências pessoais ficariam subjacentes a toda relação estabelecida entre os sujeitos e os saberes, subsidiando os processos de compreensão ensejados pela formação. Reconhecer-se como intérprete e professor em formação demanda encontrar-se consigo, com sua própria solidão e apresentá-la suas credenciais, conforme recomenda Drexler.

No entanto, o encontro com a solidão abordado nesta seção pode deixar uma impressão de que esse processo transcorra sem muitos percalços, talvez em uma linearidade e temporalidade pré-determinadas e situada em uma subjetividade aut centrada. Diferente disso, entendemos que esse encontro se orienta por uma

compreensão reconstrutiva de tempo, o que abordamos na seção seguinte a partir de uma segunda canção.

4 A TINTA, O TEMPO E O RECONHECIMENTO DA HUMANIDADE DE SI

Durante o período de isolamento social na pandemia de Covid-19, Jorge Drexler compôs um álbum intitulado *Tinta y tiempo*. Na canção que dá nome ao disco, o artista (2022) narra seu desafio de produção expressiva, escrevendo sobre o encontro consigo para dar sentido às suas experiências vividas. Compreendemos que a canção manifesta seu percurso formativo - um afastamento de si, reconhecendo algo que lhe é estranho e um retorno, integrando um sentido do mundo. Em um exercício de reflexividade autobiográfica, o artista adota duas facetas para pensar sobre sua produção: a tinta e o tempo, dimensões que podem auxiliar a pensar a formação de professores.

Identificamos em sua canção a imagem de sujeito em formação, que se depara com o estranhamento da criação e do contexto pandêmico e sensivelmente acolhe suas carências, fragilidades e impermanências, integrando-as em sua forma de narrar-se. Em suas palavras (2022): “Lo que dejo por escrito; No está tallado en granito; Yo apenas suelto en el viento; Presentimientos; Pido lo que necesito; Tinta y tiempo”. O apreço e o cuidado de Drexler com os desafios do seu processo criativo manifestam uma postura de reconhecimento e também expressam a imagem de sujeito de sua canção. Somos novamente convidados a visitar e talvez abandonar a ideia de sujeito coeso e coerente, capaz de viver no mundo sem padecimentos. Em vez disso, identificamos alguém aberto e sensível às experiências, que é capaz de integrá-las em um todo narrativo e aprender a partir do estranhamento. Isto é, um escritor cuja abertura para a experiência de criação artística pressupõe a impermanência e a reconstrução. Retomamos a relação indissociável sinalizada por Passeggi (2016) entre os sujeitos epistêmico e biográfico, ou seja, entre conhecimento e autoconhecimento, o que a leva a afirmar que “a aprendizagem é autobiográfica ou não é aprendido. O conhecimento é autoconhecimento ou não é conhecimento do qual podemos dispor” (PASSEGGI, 2016, p. 77).

Ademais, no trecho destacado, o cantor se entrega a experiência criativa e solta ao vento seus escritos, se deixando levar, respeitando suas necessidades e seguindo seus pressentimentos. Drexler expressa através de sua canção uma percepção clara sobre o que necessita para a criação estética - tinta e tempo. Há diferentes caminhos de

compreensão para essas necessidades, entretanto, interessa nessa escrita pensar a tinta como uma abertura à experiência e uma persistência gentil, que acolhe as dificuldades do caminho e se propõe a recomeçar de forma compassiva após os momentos de insucesso. Esse esforço persistente e ainda assim gentil para produzir uma canção se aproxima dos movimentos que se espera do professor ao encontrar-se consigo e com a própria historicidade. Identificar as marcas que ficam nas trajetórias dos sujeitos, os sofrimentos, as violências, as memórias, as escolhas e as rupturas que mancham seu percurso de vida, tudo isso possibilita que olhemos para o cenário atual sendo capaz de reconhecer as cores que refletem, além de identificar os detritos que são deixados ao longo da jornada.

Revirar os terrenos da própria história, vasculhando os detritos que compõem a própria narrativa autobiográfica, também figura nos escritos de Benjamin (2012). O autor adota a imagem da escavação para expressar o trabalho de encontro com a própria historicidade e afirma que “quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como o homem que escava” (BENJAMIN, 2012, p. 246). Essa imagem leva Magri (2021) a compreender esse reconhecimento da própria história como um esforço de lavar a própria vida: “tomar as próprias ferramentas – palavras, lembranças, objetos – para espatifar, anarquizar o guardado e reorganizá-lo como texto da vida. Lavar a vida, fazer da memória ofício do qual se extraem as emoções, tudo aquilo pelo que vale a pena viver” (MAGRI, 2021, p. 74).

Dessa forma, revirar os terrenos da própria história - lavar a terra, acessar e reconstruir as próprias memórias, trazendo-as à consciência - se caracteriza como esforço já que demanda uma persistência gentil e inúmeros recomeços. Provavelmente, não será a primeira tentativa de encontro consigo que propiciará processos formativos intensos e significativos. Esse movimento de estranhamento de si e da própria história demanda uma insistência acompanhada de paciência, o que nos leva a segunda necessidade manifestada por Drexler - tempo. A música segue nas palavras do cantor (2022): “Pero me cuesta esperar; Y cuando toca decantar; Lentamente lo que siento; Yo me impaciente; Luego lo vuelvo a intentar; Tinta y tiempo”.

Apesar da impaciência e de um cotidiano que insiste em nos familiarizar com o imediatismo, permitir-se esperar e recomeçar diversas vezes demanda dos sujeitos uma relação específica com o tempo. Parece que seja preciso estabelecer uma maneira de sentir e fruir que se aproxime do tempo da experiência, que é diferente do tempo do relógio aprendido na escola. A perspectiva newtoniana-cartesiana fez com que nos acostumássemos com a ideia de que a vida é somente uma sucessão de fatos e a certeza de que o futuro depende do presente aumenta nossa resiliência aos sofrimentos

O tempo burocrático vai nos desumanizando aos poucos. Já o tempo da experiência sugere a percepção dos ritmos internos, imanentes a cada sujeito e plenamente interligados ao que lhe acontece em sua organização biológica-cultural. Percebemos essa maneira de se relacionar com o tempo nas experiências narradas por Benjamin (1987) ao escavar os terrenos da memória de sua própria infância. Em uma passagem, ele revira as memórias de quando adoecia e sua mãe pacientemente lhe prestava cuidados e carinhos, buscando restabelecer sua saúde. Orientado a nada fazer, só esperando o desenvolvimento da doença, Benjamin percebe “a necessidade de olhar para o futuro apoiado no tempo de espera, como um doente espera, apoiado nas almofadas que tem nas costas” (BENJAMIN, 1987, p. 107). Nesses momentos de refazimento, o autor relata suas brincadeiras inventadas - os momentos que brincava embaixo do lençol com os dedos dos pés como se fossem personagens de uma história e também as brincadeiras com a luz e a sombra projetadas na parede de seu quarto. Parece que essas experiências de espera possam ter qualificado a forma especial de Benjamin de se relacionar com o tempo, apesar do seu entendimento ser outro:

Estive muitas vezes doente. Daí talvez venha o que os outros qualificam em mim como paciência, mas que na verdade não se assemelha à virtude alguma: é apenas a tendência a ver se aproximar de longe tudo o que diga respeito a mim, tal como as horas se acercavam de meu leito de doente (BENJAMIN, 1987, p. 107).

Percebemos essa relação específica com o tempo presente também na canção de Drexler. Além disso, compreendemos que seja necessário estabelecer essa relação especial com o tempo também na formação para a docência. Uma persistência gentil articulada a paciência também é necessária ao professor em formação, visto que, provavelmente, não será no primeiro ensejo de narrativa autobiográfica que ampliaremos nosso horizonte de compreensão sobre os terrenos de nossa própria história, tampouco escavaremos essas memórias de modo instantâneo, em um tempo fixo e pré-determinado. Demandará retornos e recomeços para que os processos formativos possam se dar e para que possamos ampliar também nossas condições de compreensão e integração das experiências.

A canção se encaminha para o fim com um reconhecimento de Drexler de que essas necessidades de tinta e tempo possivelmente sempre lhe acompanharão durante o processo de criação artística: “Pode que nunca te calibre. Coração, sempre serás livre. Nunca sei nem porquê nem quando, essa voz eu não a comando” (DREXLER, 2022). Assim, a abertura à experiência e a aceitação da liberdade de seu próprio coração e de

sua voz faz das canções de Drexler um convite sensível, persistente e paciente ao encontro solidário consigo e com o outro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tínhamos como objetivo neste ensaio, a partir de duas canções de Jorge Drexler, compreender a contribuição da experiência estética para mobilizar os afetos e ampliar as formas de entender e sentir o processo de formação humana na construção da docência. Realizamos uma compreensão hermenêutica sobre as relações que permitimos tecer entre o desenvolvimento pessoal/humano e formação profissional, movidas, certamente, por nossas memórias, afetos e experiências estéticas. Como professoras formadoras, lembramos que, desde as primeiras conversas com nossos alunos aspirantes à docência, aparecem memórias e afetos desencadeadores da escolha profissional. Estas marcas, certamente, não desaparecem na medida em que os estudos e as práticas profissionais se ampliam, mas podem ganhar as tintas da compreensão de si e do outro se as trajetórias formativas forem amparadas por experiências estéticas como imaginação, sensibilidade, alteridade, solitude, expressividade. Avivadas por diferentes produções culturais e artísticas, informações e práticas pedagógicas que, no início, eram entendidas como burocráticas ou imutáveis, espelhadas em obras de arte, poemas, filmes, etc., ganham os matizes da humanidade e do “para que serve” ensinar/aprender tais saberes. A partir dessa viagem na humanidade de uma personagem ou narrativa estética, variadas emoções, crenças, memórias, desejos são acessados pelos licenciandos e algumas expressões recorrentes evidenciam o quanto se aprofundou a compreensão da tarefa humanizadora da docência, exemplos: “agora entendo porque gostava daquela professora da minha infância”, “não repetiria isso com meus alunos, pois vi que posso fazer diferente”, “por causa disso, até hoje prefiro essa disciplina e não a outra”, “minha meta é ser igual/diferente a esta professora”. Ao passo que o tempo cronológico da formação inicial transcorre, as escolhas pessoais e profissionais, assim como as rupturas, acontecimentos e afetos, vão se (re)acomodando no tempo da experiência de cada docente, assim, uma historicidade do seu lugar na profissão vai sendo narrada e uma racionalidade pedagógica mais humanizada se fortalece.

A formação de professores é atravessada por estranhamentos que podem propiciar (des)aprendizagens sobre si e sobre o outro - as crianças, os adolescentes, o conhecimento e o mundo. Dessa forma, nos questionamos sobre quais credenciais a

formação inicial deveria se comprometer para que os sujeitos pudessem se tornar cada vez mais solidários, compassivos e em condições de dar seu testemunho de aprendizagem na docência. Em tempos de banalização da violência, práticas de necropolítica e incitação da opinião pública para a denegação de reconhecimento à figura docente, dentre tantos outros movimentos de barbárie, o “saber sentir”, o “saber expressar” e o “saber (com)viver” compõe uma tríade ética-estética que renova o compromisso docente com o valor dos conhecimentos para a manutenção da vida planetária. Esta caminhada formativa acontece na articulação contínua e fluida entre o tempo cronológico e o tempo da experiência, num diálogo acolhedor e reconstrutivo consigo mesmo, concomitante ao apoio e orientação de professores formadores, que apresentam teorias e trajetórias já realizadas em um testemunho da própria aprendizagem.

A partir dessas tintas teóricas e experienciais, reafirmamos o potencial da estética para ensejar rupturas e enfrentamentos que possam levar a uma abertura ao sensível e quiçá a uma reconstrução das formas de sentir-se e entender-se no mundo. Através da experiência estética e de exercícios de reflexividade autobiográfica, percebemos em nosso trabalho como formadoras o quanto é potente quando o licenciando encontra os silêncios e os detritos que carrega consigo. Acolher sua solidão no tempo da experiência permite a ressignificação das marcas de tinta deixadas ao longo de sua vida, o que de certo amplia suas credenciais de formação humana.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaio sobre literatura e história da cultura (Obras Escolhidas v. I). São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BENJAMIN, Walter et al. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CAMPELLO, Filipe. **Crítica dos afetos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

DREXLER, Jorge. **Soledad**. Miami Beach, Florida, USA: Warner Music Latina, 2006.

DREXLER, Jorge. **Tinta y tiempo**. Nova York, USA: Sony Music Group, 2022.

HABERMAS, Jürgen. **Dialética e hermenêutica**: para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: LPM. 1987.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2005.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora, 2002.

HONNETH, Axel. **Reificação**: um estudo de teoria do reconhecimento. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MAGRI, André. Os trabalhos da memória: lavrar a própria vida. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; JÚNIOR, Lucrecio Araújo de Sá; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre.

Educação e experiência: narrativas em múltiplos contextos. Natal: EDUFRN, 2021.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e a formação**. 2ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6195624> Acesso em: 30 jan 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: Modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em:

<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4750/47966110>. Acesso em: 30 jan 2022.