

Estética e docência: uma abordagem rizomática

Maria Conceição Coppete*

Resumo

O referido artigo busca refletir sobre a importância da estética no processo de formação docente. Destaca que entre os aspectos presentes e fundamentais à docência, o que sempre ficou em evidência nos processos de formação de professores e no exercício da profissão, é a questão da técnica, e, em alguma medida, a política e a ética; porém a estética permaneceu à margem e parece continuar pouco visibilizada na prática docente e em seus processos formativos nos mais diversos níveis. Procura conceituar a estética destacando sua relevância na formação e na prática pedagógica. Aponta as dificuldades inerentes a todo processo que envolve o ato de pesquisar, especialmente na área da docência, destacando a necessidade de tratar todos os componentes envolvidos como a matéria-prima do estudo, ou seja, a pesquisa, o pesquisador e o objeto a ser pesquisado. Intenta ser um convite a continuar redefinindo a educação e a tarefa de educar nesse tempo agônico – tempo de sobreposições de coisas – nosso tempo.

Palavras-chave: Formação docente. Docência. Estética. Prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

De propósito, escolhi um tema sobre o qual tenho apenas algumas, mal contidas, ignorâncias. Todos os dias somos confrontados com o apelo exaltante de combater a pobreza. E todos nós, de modo generoso e patriótico, queremos participar nessa

* Doutoranda em Educação no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina; Professora das disciplinas de Didática e Prática de Ensino da Faculdade de Ciências Humanas e Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina; Av. Madre Benvenuta, n. 2007, Itacorubi –Florianópolis-SC; 88.035-001; coppetemaria@gmail.com

batalha. Existem, no entanto, várias formas de pobreza. E há, entre todas, uma que escapa às estatísticas e aos indicadores numéricos. [...] Falo da dificuldade de nós pensarmos como sujeitos históricos, como lugar de partida e como destino de um sonho. [...]

Não podemos entrar na modernidade com o actual fardo de preconceitos. À porta da modernidade precisamos de nos descalçar. Eu contei sete sapatos sujos que necessitamos deixar na soleira da porta dos tempos novos. Haverá muitos. [...]

Primeiro sapato: A ideia que os culpados são sempre os outros e nós somos sempre vítimas;

Segundo sapato: A ideia de que o sucesso não nasce do trabalho;

Terceiro sapato: O preconceito de que quem critica, é um inimigo;

Quarto sapato: A ideia que mudar as palavras muda a realidade;

Quinto sapato: A vergonha de ser pobre e o culto das aparências;

Sexto sapato: A passividade perante a injustiça;

Sétimo sapato: A ideia de que para sermos modernos temos que imitar os outros.

Mia Couto¹

Descalçar os sapatos que Mia Couto descreve nessa epígrafe, entre outros tantos, parece ser o primeiro dos diversos movimentos que necessitam ser realizados por todo aquele/a que deseja se lançar nesta aventura intelectual, qual seja, realizar uma pesquisa, especialmente em nível de doutorado. Desenvolvê-la neste nível de formação, que parta de um projeto bem estruturado, que dentro dele contemple todos os elementos constituintes e constituintes da investigação pretendida, estabelecendo conexões mediatizadas por diálogos com autores é, antes de tudo, uma tarefa hercúlia, desafiadora e substancialmente importante; talvez melhor compreendida por aqueles/as que já fizeram essa travessia. Para se lançar em tal empreitada, é necessário que sejam tratados todos os componentes envol-

vidos entendidos como a matéria-prima, ou seja, a pesquisa, o pesquisador e o objeto a ser pesquisado para então construir a obra, nesse caso, um bom texto, essencial a toda tese. Garcia (1994, p.55) diz que “[...] o bom texto, aquele que significa, que responde a uma necessidade de conhecimento do leitor, que desenha problemas, que resolve problemas, possui, sobretudo, o mérito essencial de também indagar o leitor, de levá-lo a buscar no tecido textual de que é constituído, uma articulação possível.” Para constituir esse tecido, todavia, é necessário olhares múltiplos e multifacetados, vozes polifônicas e polissêmicas, tons policrômicos, tendo em vista possíveis traços, nervuras e costuras. Requer, primeiramente, debruçar-se sobre o bastidor de maneira cuidadosa, tendo em vista os construtos fundamentais inerentes ao exercício reflexivo imprescindível para um trabalho como este. Fazer isso é um desafio complexo, difícil, uma vez que ao expor os fios e a rede entrelaçada, elabora-se uma espécie de bordado que, muitas vezes, deixa à vista nós, falhas, lacunas, entremeios que possam comprometer o tecido tramado.

No campo da pesquisa não é fácil lidar com esse tipo de dificuldade, entre todas as outras, ainda mais quando o tema escolhido é a formação de professores/as e, por conseguinte, os contextos nos quais ela acontece. Penso que não poderia pretender outro tema, uma vez que é nele e dentro dele que venho atuando como professora, pesquisadora e extensionista nas áreas de Currículo, Didática e Prática de Ensino nos últimos oito anos, somados aos outros 15 anos de exercício da docência, trilhados entre escolas isoladas (chamadas também de multisseriadas; muitas delas se tornaram, mais recentemente, nucleadas) do meio rural de Santa Catarina, com os quatro primeiros anos iniciais do ensino fundamental, até escolas privadas do centro da capital desse Estado. Nesta trajetória pude me apropriar do que Paulo Freire nomeia de “um saber de experiência feito” e presenciei esse processo entre colegas de profissão. Este saber, resultado de muita empiria, mas também de formação inicial e continuada na área, tem desencadeado reflexões profundas, geradoras de certezas e dúvidas, inquietações e processos diretamente relacionados aos aspectos fundantes da docência; a técnica, a estética, a política e a ética (RIOS, 2003). Entre esses aspectos, desde sempre presentes e fundamentais à docência, o que sempre ficou em evidência nos processos formativos é a questão da técnica, e, em alguma medida, a política e a ética; contudo, a estética tem sido pouco visibiliza-

da, principalmente nos processos formativos em seus mais diversos níveis. Será que esse aspecto é considerado na docência e, por conseguinte, nos processos de formação de professores? É basicamente a respeito desse aspecto que busco refletir nesse estudo.

Larrosa (1998, p. 69) diz que “[...] o que ainda é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta de maneira absoluta sua segurança. O que “ainda” não sabemos não é outra coisa além do que se deseja medir e anunciar pelo que sabemos, aquilo que se dá como meta, como tarefa e como percurso.” É fato que uma busca dessa natureza não ocorre sem confronto com as dificuldades.

Por outro lado, parece menos incômodo quando se pode refletir a partir das palavras de Bourdieu (2007, p. 18) ao dizer que “[...] nada é mais universal e universalizável do que as dificuldades. Cada um achará uma certa consolação no fato de descobrir que grande número das dificuldades imputadas em especial à sua falta de habilidade ou à sua incompetência, são universalmente partilhadas.” Diante dessa afirmação parece menos perigoso exercitar, como diz Max Pagés ([19--?], p. 23), “[...] o direito de viver e de pensar na incerteza, na dúvida e na procura.”

2 A IMPORTÂNCIA DA ESTÉTICA NA FORMAÇÃO E NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Vivenciar processos de pesquisa dentro de um Núcleo como o Mover² remete às palavras de Gauthier (1999), que baseado em Gilles Deleuze diz que pesquisar é criar devires, exprimir o virtual incluído em uma situação, lançar multiplicidades [...] Criar um devir, por exemplo, na linguagem, é criar um estilo próprio, singular. Para Deleuze e Guatarri (1997), essa produção acontece por uma “máquina de guerra nômade”, a qual é responsável por criar uma nova circulação de afetos; é geradora de saberes inesperados. A dificuldade reside no fato de que esses saberes passam como fluxos não identificáveis segundo os hábitos de pensamento acadêmicos. Não produz uma nova identidade, mas sim novas Intensidades. A “máquina de guerra nômade” procede por “duplas capturas”, e, na área da educação, sem a captura recíproca dos procedimentos acadêmicos de pesquisa e de práticas

e conhecimentos de pais, crianças, professores/as, comunidades, nenhum conhecimento novo pode acontecer. A captura é intempestiva, conflitante; ela é a criação de uma *outra coisa*, onde se conectam corpos, ideias. É a criação de novas intensidades, que por sua vez, são geradoras de novos conceitos. Também se pode chamar esse processo de desterritorialização. Deleuze e Guattari (1997) dizem que isso é fazer rizoma, ou seja, há linhas que não se resumem em trajetórias de um ponto; elas fogem da estrutura. São linhas de fuga, devires, fissuras, rupturas. É nessa perspectiva que a pesquisa que dá origem a este texto vem sendo realizada. Esse processo demanda incursionar pelos campos e avenidas, povoados e descampados, ruas e vielas por onde transitam pessoas no vasto mundo da educação e da formação na e para a docência.

A realização dessa incursão requer ter em vista que as transformações nas concepções de escola e nas formas de conceber o saber têm alterado significativamente a atividade docente; como decorrência, surge a necessidade de repensar a intervenção pedagógico-didática na prática escolar. Debruçar-se sobre essa questão implica considerar, entre outros fatores, a finalidade da educação, a função e o lugar do/a professor/a na atualidade, e, por conseguinte, e de modo substancial, a sua formação, tanto inicial quanto continuada.

Como todo processo de mudança, especialmente dessa natureza e proporção, apresenta-se conflituoso, paradoxal e contraditório, desencadeando nos profissionais da educação, e fundamentalmente nos professores/as um volume significativo de incertezas, dúvidas, receios, insegurança e medo; sentimentos de ausência, como se a educação fosse um rio caudaloso e suas margens duas linhas paralelas equidistantes – de um lado a teoria, de outro, a prática – respectivamente. Para muitos, à boa docência caberia a tarefa de interligar as duas margens edificando pontes adequadas à travessia. Ora, não é fácil, tampouco simples executar tal obra. Exige saberes da arquitetura e da engenharia humana e pedagógica; saberes que se mostram multifacetados, polifônicos e polissêmicos; saberes que constituem uma “docência da melhor qualidade”, como define Rios (2003). “Qualidade [...] ética [...] palavras tão rapidamente difundidas, que perderam seu significado. Utilizadas em contextos tão diferentes e por atores políticos com direção de sentido muitas vezes opostas, volatilizaram-se”, diz Pimenta (2001, p. 12) ao prefaciá-lo livro de Terezinha Rios. E complementa, co-

mentando que isso é tão intenso “[...] a ponto de não sabermos mais qual o seu significado, que caminhos iluminam e a que finalidades nos conduzem.” (PIMENTA, 2001, p. 13).

Por isso, não é qualquer pessoa que pode ser professor/a e não basta qualquer formação para habilitar um/a professor/a ao exercício da docência. Diante dessa complexidade, a impressão que tem sido deixada por muitos/as professores/as é de uma pedagogia do silêncio; calou-se o prazer de ensinar. O que transparece em boa parte das falas e das práticas de professores/as é o tom cauterizante da reclamação que fecha caminhos, inibe possibilidades, desejos e projetos; o que permanece é uma quase certeza de não ter feito o que deveria, o que precisaria, caracterizando, assim, uma docência cujo sentimento é a falta; falta de formação, falta de experiência, falta de entusiasmo, como se existisse uma espécie de pedagogia da ausência, tamanha é sua força, expressão e repercussão, especialmente nos contextos das escolas públicas; uma espécie de princípio fundante, que explicaria a constante busca por parte do/a professor/a, que poderia, em tese, ser suprida pela formação técnica. Não é sem razão que tantos se debruçam nos cursos de formação em busca do “como” fazer, dando a entender que o problema é de ordem metodológica. Como decorrência disso, vê-se ainda muitos/as professores/as educando crianças e jovens nesse mesmo princípio, ou seja, analisando o que eles/as não possuem para supri-los do que lhes falta, como se a docência fosse um preenchimento e como se isso fosse suficiente para educar alguém. Ora, essa forma de atuar indica as concepções que movem esses/as professores/as e sugere processos formativos vivenciados, especialmente na formação inicial, que é a base para o exercício da profissão, ou seja, para a prática da docência.

Evidentemente que tal concepção contém uma carga histórica decorrente de várias abordagens teóricas, sobretudo àquelas de origem positivista que, por muito tempo, foram a base dos processos formativos para a docência. Contudo, há outros fatores que concorrem à sedimentação desse sentido e de seus efeitos, e é importante trazê-los à baila para que possam ser analisados, compreendidos; tornados conscientes. A superação da pedagogia da ausência ou da carência e a construção de uma pedagogia da presença, talvez possibilite ferramentas e matéria-prima adequada à edificação de pontes, como citado anteriormente, que interliguem teoria

e prática e, por conseguinte, oportunize, mediante processos formativos, novas travessias às práticas educativas nos contextos escolares.

Nessa perspectiva, vale dizer que embora exista a tendência de analisar a docência e seus aspectos sob a perspectiva da falta, da ausência/carência, o convite feito neste estudo é o de adotar outra abordagem, a da intensidade, que, de acordo com Valla (1998, p. 197-198) “[...] traz dentro de si a idéia de iniciativa, de lúdico, de autonomia”; acrescenta-se, também, a de potencialidade, elementos caros à estética no exercício da docência. Essa perspectiva remete operar em dobras, no dizer de Deleuze; sinaliza a possibilidade de reverberação que uma pesquisa pode alcançar, especialmente se o foco for uma abordagem rizomática. Deleuze e Guattari (1995) dizem que, em um rizoma se entra por qualquer lado, cada ponto se conecta com qualquer outro, não há um centro, nem uma unidade presumida — em suma, o rizoma é uma multiplicidade. Entretanto, para realizar esse intento, é preciso conclamar a universidade, principalmente na atual conjuntura, momento de sedimentação em nível nacional da nova reforma³ universitária. Valdemar Sguissardi (2000, p. 9), diz que “[...] a educação superior no Brasil não é um desafio novo. Além de antigo, continuará sendo um enorme desafio que se desdobra em múltiplos desafios menores, todos eles de inegável e incômoda relevância.”

Outro aspecto que não se pode perder de vista, e que se encontra diretamente relacionado a essa discussão, como bem destaca Almeida (2005), evidencia que desde a primeira instituição de educação superior, até o presente momento, diferentes embates políticos têm influenciado os rumos da educação. Entretanto, a elitização da educação superior é uma constante desde a época do Império, até os dias de hoje. Desde as orientações expressas pelo representante da USAID, Rudolph Atcon,⁴ na década de 1960, as políticas públicas têm viabilizado interesses internacionais e econômicos, que se refletem nas universidades e que atingem a formação de professores.

Vale destacar que com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena - Resolução CP/CNE 01/2002 e 02/2002 constata-se a significativa ênfase a uma formação voltada à dimensão mais técnica e o conseqüente distanciamento de uma formação que propicie a compreensão da realidade e a consciência crítica para

a sua transformação (FREITAS, 2002; VEIGA, 2002; SCHEIBE, 2002; CAMPOS, 2003).

Embora muitas pesquisas⁵ tenham sido feitas, especialmente nas duas últimas décadas, referentes à formação de professores, para Almeida (2005), desde a década de 1990, poucas foram as pesquisas desenvolvidas sobre as disciplinas, conteúdos e ações nas universidades, no sentido de formar um sujeito conhecedor da realidade em que irá atuar.

Conhecer a realidade, entre outras questões, é um aspecto subliminar à questão da estética na docência. E, para tal, é necessário um conjunto de saberes passíveis de apropriação mediante processos de formação.

Nesse sentido, dentro dos limites e possibilidades preliminares apresentadas neste estudo, o que se entende por estética na formação e no exercício da docência?

Conceitualmente, a palavra estética deriva do grego *aesthesis*, que significa, segundo Rosenfield (2006, p. 7), “[...] sensação, sentimento [...] a estética analisa o complexo das sensações e dos sentimentos, investiga sua integração nas atividades físicas e mentais do homem, debruçando-se sobre as produções (artísticas ou não) da sensibilidade, com o fim de determinar suas relações com o conhecimento, a razão e a ética.” Para Rios (2003), os gregos usavam a expressão *aesthesis* para designar a percepção sensível da realidade. De acordo com Marina (apud RIOS, 2003, p. 97), “[...] a sensibilidade tem relação com o potencial criador e com a afetividade dos indivíduos, que se desenvolve num contexto cultural determinado.” Fayga Ostrower (1986, p. 17) diz que “[...] a sensibilidade guia o indivíduo nas considerações do que para ele seria importante ou necessário para alcançar certas metas de vida. [...] A sensibilidade se converte em criatividade ao ligar-se estreitamente a uma atividade social significativa para o indivíduo.”

Rios (2003) alerta para o fato de que a sensibilidade e a criatividade não podem ser restritas à arte. Ela diz que a criação é algo inextricavelmente ligado à vida, ao mundo humano. “A estética é, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano. [...] Ao produzir sua vida, o indivíduo realiza uma obra, análoga à obra de arte. É justamente aí que ele se afirma como sujeito, que ele produz a sua subjetividade.”

Destarte, uma pessoa que escolhe a docência como profissão, e se propõe a uma formação para isso, realiza uma importante obra. Para tanto,

necessita da estética em seu processo formativo. E, posteriormente, continuará necessitando sobremaneira no exercício cotidiano de sua profissão, à medida que seu trabalho envolve o agir humano que se dá em relação, uma vez que, segundo Freire (1981, p. 79), “[...] os homens [e as mulheres] se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

É preciso que se diga que a docência, por sua complexidade, evidencia aspectos cada vez mais recorrentes e polêmicos nos debates educacionais das décadas contemporâneas, e que convoca o fazer e o ser docente para a arena dos conflitos pertinentes aos espaços formativos, nesse caso especialmente à formação de professores.

3 DA PEDAGOGIA À DOCÊNCIA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Muitos são os desafios que se apresentam aos professores/as na atualidade; um deles é a superação da dicotomia teoria e prática. Tal desafio, tão fortemente presente, parece decorrer, entre outros fatores, de uma aparente certeza de que a técnica é condição precípua para a formação docente e seu exercício no cotidiano das salas de aula. Evidentemente que esta compreensão se embasa na própria história da docência. E para compreender a história da docência é mister conhecer a história da pedagogia. De acordo com Abbagnano (2007, p. 871), o termo Pedagogia “[...] que na origem significou prática ou profissão de educador, passou depois a designar qualquer *teoria da educação*, entendendo-se por *teoria* não só a elaboração organizada e genérica das modalidades e possibilidades da educação.” Segundo o mesmo autor, ela significou também

[...] uma reflexão ocasional ou um pressuposto qualquer da prática educacional. Nesse sentido, na Antiguidade clássica a pedagogia não tinha a dignidade de ciência autônoma, mas era considerada parte da ética ou da política e por isso elaborada unicamente em vista do fim que a ética ou a política propunham ao homem. (ABBAGNANO, 2007).

A sociedade havia formado uma “imagem” do bom professor, como aquele profissional que domina os conteúdos de sua área de ensino. Essa visão técnica e racional, enraizada na história, provocou fraturas na constituição da identidade docente; uma delas, a certeza de que a técnica seria suficiente para a constituição de um bom professor. Nóvoa (1992, p. 24) explica isto quando diz que se “[...] reduzia a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica.” Em grande parte, essa é uma das causas da crise de identidade/as dos professores/as e também de outros problemas visíveis entre os docentes.

O que se constata é a cobrança da sociedade por um bom professor/a; um/a professor/a considerado competente. Veem-se inúmeros e diversificados estudos que abordam técnicas e recursos de ensino, as mais eficazes maneiras de agir em sala de aula; adequação de métodos para solucionar ou amenizar problemas de aprendizagem; o que fazer diante de dificuldades que as crianças, adolescentes e jovens trazem de casa. Esse conjunto de temáticas estudadas considera o ensino, a escola, o processo educativo e os estudantes, quase sempre vinculando a uma questão de metodologia e não de pedagogia. E tratar de pedagogia é tratar de docência; e a história da docência mostra, todavia, que a dimensão técnica é uma das dimensões necessárias, não a principal, tampouco a essencial, embora não seja possível destacar uma única dimensão como suficiente na constituição da docência; por isso é preciso superar o paradigma da técnica como referência fundamental à melhor formação docente. Mas a que, exatamente, se está referindo quando se trata de dimensão técnica na docência? Esta dimensão significa, de acordo com Rios (2003), o domínio dos conteúdos de sua área específica de conhecimento e de recursos para socializar esse conhecimento.

A assertiva quanto aos limites desta dimensão como critério para qualificar um/a bom professor/a é apontada por diversos autores, como é o caso de Tardif (2002, p. 120), quando diz que “[...] conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico.”

É importante partir do pressuposto de docência como uma atividade singular, mas que é constituída e realizada em bases coletivas. Ela não deve ser entendida no restrito sentido produtivo; o seu impacto social transcen-

de o mero aspecto material e mensurável. De acordo com Carrolo (1997, p. 46), a docência é “[...] uma atividade complexa cuja finalidade é a produção de estados de alma e a modificação de mentalidades e de comportamentos das pessoas.” A atividade docente, assim interpretada, é definida como um veículo de formação e de integração das novas gerações na sociedade, o que parece demandar por parte do/a professor/a, que ele/a seja alguém disposto a se aventurar intelectualmente. Para aventurar-se é necessário certa dose de ousadia, de coragem, de desejo, de percepção do significado de docência comprometida com uma educação de qualidade social.

Arroyo (2000) diz que é preciso fazer o percurso à procura do ofício de mestre, artífice, artista que há em cada professor/a; (re)aprender saberes e artes, recuperar a imagem bela da docência.

O sentido de belo neste estudo é tomado a partir do conceito de *Poiesis*, que na sua origem (grega) significa, segundo Martins, Picosque, Guerra (1998, p. 24), “[...] ação de fazer algo, aquilo que desperta o sentido do belo, que encanta e enleva.” Diz, portanto, de nossa capacidade criadora e de desvelamento de coisas do mundo e de sua transformação; o que remete à estética. Nesse sentido, o estético se refere ao modo pelo qual nos relacionamos com o mundo; a maneira de apreendê-lo e não a padrões idealizados que configuram o belo.

Duarte Junior (1991, p. 58) diz que existem duas formas mediante as quais nos relacionarmos com o mundo: “[...] a experiência prática, onde o que nos interessa é a função das coisas, sua utilidade, relacionando-se com o já sabido; e a experiência estética, onde o objeto tem, naquele momento, o seu esplendor, não sendo tomado como um possível instrumento ou ferramenta para uma eventual ação que estejamos planejando.

Na formação docente é importante ter em vista o trabalho com aquilo que Freire Weffort (1996, p. 7) chama de prática estética.

Espaço onde o educador entra em contato com seu processo criador em outras linguagens – verbal e não-verbal – apurando seu ser-sensível. Espaço de desvelar/ampliar seus referenciais pessoais e culturais, para exercitar também a organização, a sistematização e a apropriação de seu pensamento.

Questões dessa natureza são desenvolvidas e potencializadas pela estética na formação para a docência. Disso a importância de se (re)introduzir a aventura intelectual em todos os níveis de formação, como caminho para a própria (re)invenção da docência como uma atividade singular e, por conseguinte, fomentar a sua (re)construção como algo em permanente movimento de (re)invenção coletiva.

Paulo Freire (2000) diz que a docência envolve distintas dimensões que se inter-relacionam. Destaca a dimensão epistemológica, a dimensão política e a dimensão estética.

Rios (2003), por sua vez, trabalha com três dimensões essenciais à docência, articuladas entre si: a dimensão técnica, a dimensão estética e as dimensões ética e política. Ao desenvolver a ideia da dimensão estética na prática docente, e, nesse caso, na formação para a docência, foco desse estudo, explica que se trata de trazer luz à subjetividade do/a professor/a que é “[...] constituída na vivência concreta do processo de formação e de prática profissional.” (RIOS, 2003, p. 98).

De acordo com Diniz (2001), a formação do/a professor/a em qualquer nível envolve algumas dimensões, entre as quais é possível destacar: a apropriação do capital cultural como primeira dimensão; a segunda dimensão é a crítica; a terceira é a teórica; e a quarta dimensão é a técnica. Mas o que se constata, de acordo com a autora é que as licenciaturas, quando muito, atêm-se à terceira dimensão e, mesmo assim, somente no que diz respeito à transmissão de conteúdos.

Para Diniz (2001), tais dimensões da docência, porém mais especificamente a primeira, requer uma educação da sensibilidade, a apropriação dos pressupostos da estética. A autora cita Sara Pain para melhor explicitar essa relação.

O pensamento constitui-se das estruturas lógica, simbólica e estética e é da articulação dessas três estruturas que se pode desenvolver a capacidade criadora. Não fosse essa dimensão estética em articulação com as duas outras, Einstein não teria elaborado a Teoria da Relatividade, Heisenberg, Born e outros não teriam desenvolvido a Teoria Quântica, Mozart não teria composto nenhuma de suas sinfonias, Kant não teria escrito a Crítica da Razão Pura, Van Gogh não teria inventado uma nova concepção de pintura e assim por diante. A dimensão estética (na dupla acepção – do que atinge os sentidos e do sentimento do belo) é fundamental na formação do professor (eu acres-

centaria de qualquer profissional), pois é ela que lhe permite inserir-se em diferentes culturas e poder ajudar seus alunos nessa inserção.

Com vistas a entender o que significa a estética na formação docente, é necessário compreendê-la ao menos em alguns de seus sentidos. O termo estética possui definições variadas, conforme a época e a área para a qual o termo é utilizado. Em educação, a multiplicidade de significados leva ao mesmo entendimento. Trata-se de um termo polissêmico.

Do ponto de vista histórico, a estética sempre foi um objeto da reflexão filosófica; o marco inicial que a referência, segundo os estudos contemporâneos, é a antiguidade grega, especificamente a partir das obras de Platão (427-347) e Aristóteles (384-322). Nesse sentido, parece se justificar o caráter especulativo dispensando para a estética. Em outras palavras, a história das ideias estéticas se confunde com as histórias das ideias filosóficas; isso explicaria a influência que as variadas tendências filosóficas exercem na forma de conceber a estética. (PINO, 2007)

Estética, de acordo com Abbagnano (2007, p. 426), é “[...] a ciência (filosófica) da arte e do belo.” Essa expressão foi introduzida pelo filósofo alemão Alexander Baumgarten em 1750 no livro *Aesthetica* para designar a “doutrina do conhecimento sensível”. Para este pensador existe uma ciência do mundo sensível. Japiassu e Marcondes (2006) dizem que ao criar este termo o educador e filósofo Baumgarten quis expressar o estudo da sensação e assim manteve a linha etimológica do termo: “[...] do grego *aisthetikós* de *aisthanesthai* que significa perceber, sentir. Neste sentido referia-se àquilo que agrada aos sentidos, à empiria do gosto subjetivo, mas elaborando uma ontologia do belo. (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p. 95)

Outros grandes filósofos também se referiram à estética. Kant, por exemplo, referiu-se a “[...] um juízo estético que é o juízo sobre a arte e sobre o belo.” Chamou de “Estética transcendental a doutrina das formas a priori do conhecimento sensível.” Todavia, para este pensador já não era referente à doutrina de Baumgarten. Atualmente, “[...] esse substantivo designa qualquer análise, investigação ou especulação que tenha por objeto a arte e o belo, independente de doutrinas e escolas.”

Para Abbagnano (2007), diz-se arte e belo em razão de que na filosofia moderna e contemporânea, os estudos relacionados com esses dois

termos coincidem ou então estão muito próximos. Isso em muito se difere da aborgadem que havia na filosofia antiga, quando as noções de arte e de belo eram distintas e independentes. “A doutrina da arte era designada pelos antigos segundo o nome de seu próprio objeto – poética – [...] arte produtiva, produtiva de imagens [...] enquanto o belo não se incluía na poética e era considerado à parte.” (ABBAGNANO, 2007). Platão define o belo como manifestação das ideias, dos valores, enquanto a arte imita as coisas sensíveis ou os acontecimentos que ocorrem no mundo sensível. Aristóteles entende o belo como expressão de ordem. Sua tese é a inclusão da arte na esfera da atividade prática. Rosenfield (2006, p. 22) diz que este pensador aproxima o belo e o bem. E como faz isso? “Primeiro na medida em que ambos repousam sobre a justa medida; segundo, porque produzem um prazer que, embora individual não é egoísta. Mas os valores estético e ético nunca se confundem totalmente, [...] pois o belo é contemplado, ao passo que o bem se dá na ação.”

O que se sabe é que muitos pensadores em distintas épocas se debruçaram sobre a questão da estética. Na atualidade ela se apresenta como conceito que integra muitos outros. Silveira (2008) ao dissertar sobre a estética e sua relação com o campo da educação diz que a origem remonta à tradição grega, perpassa a tradição romana, o mundo medieval, atravessa o barroco e atinge a idade moderna. Ormezzano (2007) comenta que desde o surgimento da civilização ocidental o problema estético tem sido focado de maneiras distintas. “Surgiu como uma preocupação sobre o belo, depois sobre a criatividade e a percepção, mais tarde sobre a formação do gosto e nos últimos anos relaciona-se com as teorias do imaginário.” (ORMEZZANO, 2007, p. 34).

Diante dessas considerações é importante refletir sobre o lugar que a estética ocupa hoje na educação. O que se constata é que a maior parte das pesquisas relacionadas a esse aspecto vincula-se ao ensino de arte de modo geral.

Galleffi (2007) trata da estética aproximando educação e sensibilidade; estabelece relações entre essas duas esferas e a multiplicidade humana. Para o autor, somos, por natureza, seres estéticos, em outras palavras, seres sensíveis. Destarte, defende a estética no ensino como potencializadora do aprender; não apenas como faculdade do conhecimento, mas como meio sem o qual o conhecimento não acontece de forma significativa e per-

tinente. Para esse autor a estética não somente possibilita educar, como contribui com outros campos do conhecimento, uma vez que ela, segundo Silveira (2008, p. 72) “[...] é a garantia de nos tornarmos inteligentes apenas quando aquilo que nos toca nos ensina e nos transforma.”

Nesse sentido, investir na formação para a sensibilidade parece ser uma condição fundamental para a construção da estética na formação para a docência. Schlindwein (2006, p. 44) defende esse argumento quando diz que “[...] consideramos que há muito que se investir para provocar emoções que possam transformar efetivamente a percepção dos professores, e mais ainda, convocá-los ao estranhamento e à perplexidade.”

4 CONCLUSÃO

É fato que a docência se efetiva em uma rede relacional onde são colocados em questão, saberes, valores, condutas, emoções, conflitos, frustrações, reconhecimento, desvalorização e, dessa forma, constroem-se modos de ser professor/a, ou seja, aspectos que envolvem a estética da/docência. É com base nesse pressuposto que se buscou apontar neste estudo algumas reflexões; no entrelaçamento das questões pertinentes à docência e à constituição de sua identidade profissional, o jeito de ser (do/a) professor/a, cuja dimensão (estética) demarca tão fortemente. Até porque o/a professor/a não é apenas um ser racional, e, portanto, ao agir, age com outros elementos para além da razão: a criatividade, a emoção, a imaginação, a sensibilidade. Assim como, em muitas situações de ensino, age também com frustração, raiva, irritação, impaciência. Do mesmo modo, se o/a aluno/a for concebido/a nessa mesma condição humana, tem-se aí os dois sujeitos que conduzem o processo de ensino-aprendizagem forçando a docência para além da racionalidade técnica. Como diz Arroyo (2000, p. 170), “[...] precisamos de fantasias e, sobretudo, precisamos reinventar valores e crenças para suportar nossa docência. A docência só é suportável, se reinventada, a cada dia. Como a vida.” Que essas reflexões nos ajudem a (re)dimensionar a formação e o exercício da docência nesses novos tempos.

Que estudos dessa natureza sejam um convite a continuar redefinindo a educação e a tarefa de educar neste tempo agônico – tempo de sobreposições de coisas – nosso tempo.

***Esthétique et pratique enseignante : un abordage,
« rhizomatique »***

Resume

Le présent article cherche réfléchir sur l'importance de l'esthétique dans le processus de la formation des enseignants. Il met en relief parmi les aspects présents et fondamentaux de la pratique enseignante, ce qui a toujours été en évidence dans le processus de formation des professeurs et dans l'exercice de la profession c'est-à-dire, la question de la technique et en quelque mesure, la politique et l'éthique. Cependant, l'esthétique a été mise à l'écart et il semble qu'elle continue sans visibilité en ce qui concerne la pratique des enseignants et leurs processus formatifs dans les plus différents niveaux. Cette étude cherche présenter l'esthétique mettant en relief son importance à la formation et à la pratique pédagogique. L'article montre les difficultés inhérents à tout le processus qui touche l'acte de la recherche, spécialement celui du domaine de l'enseignement. On met en relief le besoin de traiter tous les éléments liés comme matière première de l'étude c'est-à-dire, la recherche, le chercheur et l'objet à être étudié. Il envisage d'être une invitation à la redéfinition perpétuelle de l'éducation et de la mission d'enseigner dans ce temps agonisant – temps de choses surposées – notre temps.

Mots-cles: Formation du corps enseignant. Pratique enseignante. Esthétique. Pratique pédagogique.

Notas explicativas

¹ Oração de Sapiência na abertura do ano lectivo no ISCTEM. Extraído do Vertical n. 781, 782 e 783 de Março 2005.

² Criado em 1994, o grupo realiza pesquisas em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado. Tem publicado vários livros, artigos e trabalhos em eventos. Promove cursos de extensão universitária, assim como disciplinas de Graduação e

seminários para pós-graduação. Desenvolve processos coletivos de pesquisa, com financiamento do CNPq desde 2000.

³ A reforma universitária consistiu um dos principais projetos da Secretaria de Ensino Superior (SESU) para a educação superior, implementados no governo Luiz Inácio Lula da Silva. A reforma entrou em pauta de discussão com maior visibilidade desde que Tarso Genro assumiu a pasta da Educação no Ministério. O objetivo consistiu em elaborar uma proposta de Lei Orgânica da Educação Superior. Cabe destacar também os programas, tais como Programa Universidade para Todos (Prouni); Política de Cotas; Novas normas para ensino superior; Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior; Financiamento Estudantil (Fies); Programa Especial de Treinamento (Pet); Universidade Milton Santos; e Programa de Apoio à Extensão Universitária 2004 (Proext) (BRASIL, 2004).

⁴ Representante de organismos internacionais, particularmente a USAID. Sobre Atcon, Luiz Antônio Cunha escreveu o seguinte: “[...] foi uma das figuras mais conhecidas dos estudantes universitários brasileiros no período 1965/68. Durante esses quatro anos, ele desempenhou o papel involuntário de pára-raios que captava as frustrações generalizadas dos estudantes com as condições do ensino superior e os rumos da modernização segundo os paradigmas norte-americanos.” (CUNHA, 1988, p. 203).

⁵ Conforme André (2006).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. **Educação especial nas Licenciaturas das universidades de Mato Grosso do Sul**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Católica Dom Bosco, 2005.

ANDRÉ, Marli. O que dizem as pesquisas sobre formação de professores? Um estudo comparado da produção acadêmica de 1993 a 2003. In: SCHLINDWEIN, Luciene Maria; SIRGADO, Angel Pino (Org.). **Estética e pesquisa – formação de professores**. Itajaí: Ed. Univali, 2006.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**. Imagens e auto-imagens. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: **O poder simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 003/2006** – Reexame das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Brasília, DF: 2006.

_____. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, 2002.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 11 de setembro de 2001. “Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, 2001.

CAMPOS, Roselane Fátima. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da educação de professores no Brasil. In: MORAES, M.C.; PACHECO, J. A. EVANGELISTA, M. O. (Org.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997. v. 5.

_____. **Mil platôs**. Introdução: Rizoma. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DINIZ, Marilene Valério. Professor: um mal necessário ou um bem desejável? In: Σχολή **Ressignificando a Educação**. Revista Eletrônica do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação de Cláudio – e de Divinópolis, Disponível em: <http://www.divinopolis.uemg.br/revista/revista-eletronica1/#_ftn6>. Acesso em: 20 mar. 2009.

DUARTE JUNIOR, João F. **O que é beleza**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Primeiros passos), v. 167.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. (Leitura).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE WEFFORT, Madalena et al. **Observação, Registro, Reflexão: instrumentos metodológicos I**. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. (Série Seminários).

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p.137-168, set. 2002.

GALEFFI, Dante Augusto. **Estética e formação docente**: uma compreensão aplicada. 2007. Disponível em: <<http://www.faced.ufba>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

GARCIA, Wladimir. A concepção de um leitor-produtor e o seu desdobramento na prática pedagógica. **Cadernos 21** – Sobre Língua, Literatura, Leitura e Ensino, Florianópolis: NUP/CED, p. 55-69, ago.dez. 1995.

_____. Ética e Razão Metodológica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais do XIV ENDIPE** – Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender. Lugares, Memórias e Culturas. Porto Alegre: EduPucrs, 2008. v. 1.

GAUTHIER, Jacques. O que é pesquisar – Entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. **Educ. Soc.**, Campinas, 20 n. 69, Dec. 1999. Disponível em: <[73301999000400002&lng=in&nrm=iso&tlng=in](http://www.scielo.br/educ)> Acesso em: 17 ago. 2008.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

LARROSA, Jorge. O enigma da Infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (Org.). **Imagens do Outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha T. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OSTROWER, Fayga. **Universo da Arte.** Rio de Janeiro: Campus, 1986.

ORMEZZANO, Graziela (Org.). Educação Estética: abordagens e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, DF: Inep/MEC, v. 21, n. 77, jun. 2007.

PAGÉS, Max. **O trabalho amoroso: o elogio da incerteza.** Lisboa: Veja, [19--?].

PIMENTA, S. G. **De Professores, Pesquisa e Didática.** Campinas: Papyrus, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PINO, Angel. Educação Estética do sentimento e processo civilizador: um ensaio sobre estética e simiótica. ZANELLA, Andréia Vieira et al. (org.). **Educação Estética e constituição do sujeito: reflexões em curso.** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2003.

ROSENFELD, Kathrin H. **Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SCHLINDWEIN, Luciene Maria. Sobre estética e formação docente: algumas considerações. In: SCHLINDWEIN, Luciene Maria; SIRGADO, Angel Pino (org.). **Estética e pesquisa** – formação de professores. Itajaí: Ed. Univali, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A ; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002.

SILVEIRA, Eluza; TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. In: ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2006. **Anais...** 2006.1 CD ROM.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALLA, Victor Vincent. Movimentos Sociais, educação popular e intelectuais: entre algumas questões metodológicas. In: FLEURI (Org.). **Inter-cultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis: Mover; NUP, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Tecnólogo do ensino ou agente social?
In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores:**
políticas e debates. Campinas: Papyrus, 2002.

