

FORMAÇÃO DO PROFESSOR E EDUCAÇÃO ESTÉTICA: A METÁFORA DELINEANDO A IMAGEM DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Patrícia Colavitti BRAGA ¹. (Uniceres/São José do Rio Preto-SP/ USP/SP).
Orientadora: Mary Julia DIETZSCH

Resumo: Neste trabalho pretendemos relatar a condução de um percurso pedagógico em que a teoria e a prática teatral atuam como mediadora da construção do ser social. Para tanto, apresentaremos reflexões pautadas em duas lendas que explicam o surgimento do teatro de sombras, bem como três experiências pedagógicas mediadas por nós nos Ensino Fundamental, Médio e Superior, nas quais o teatro foi utilizado como adjuvante da aprendizagem e da formação humana; são elas: 1- roteirização, produção e apresentação da peça “Bumba meu boi, bumba meu amor- auto folclórico olimpiense”; 2. produção do documentário “Frankenstein e O retrato de Dorian Gray”; 3. Produção do espetáculo e do livro eletrônico “Medéia, nossa piedade, nosso terror” .

Resumen: Neste trabajo pretendemos relatar la conducción de un percurso pedagógico en que la teoría y la práctica teatral actúan como conductoras de la formación del ser social. Para esto, presentaremos reflexiones apoyadas en dos leyendas que explican el surgimiento del teatro de sombras, así como tres experiencias pedagógicas conducidas por nosotros (en la Educación Fundamental, Média e Superior); em estas practicas, el teatro fue utilizado como coadyante de la aprendizaje e de la formación humana; son ellas: 1- escritura de rotero, producción e presentación de la pieza “Bumba meu boi, bumba meu amor- auto folclórico olimpiense”; 2. producción del documental “Frankenstein e O retrato de Dorian Gray”—3. Escritura de rotero e de CD da pieza “Medéia, nossa piedade, nosso terror”.

Em nosso trabalho enquanto educadora e investigadora dos processos de produção e leitura das várias formas de expressão textual, observamos que o olhar do ser humano e a forma como ele lê o mundo histórica e culturalmente, lê a si mesmo e aos outros, e expressa suas leituras e criações pode ocorrer de formas distintas e opostas entre si: na primeira, é tragado pelos encantos da superficialidade, na segunda irrompe nos limiares e nas fronteiras do espaço, do tempo, das várias manifestações da linguagem, da cultura, da arte e de suas façanhas, promovendo uma leitura integral e integrada, complexa, que concretiza a dialética entre cultura e literatura, procedimento aludido por Bakhtin em sua obra *Estética da Criação Verbal*:

A ciência literária deve, acima de tudo, estreitar seu vínculo com a história da cultura. A literatura é uma parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa dada época. Não se pode separar a literatura do resto da cultura e, passando por cima da cultura, relacioná-la diretamente com os fatores sócio-econômicos, como é prática recorrente. Esses fatores influenciam a cultura e somente através desta, e junto com ela, influenciam a literatura (2000:362).

Para o malgrado daqueles que conhecem a importância e o poder da leitura, a primeira forma é a mais recorrente e estimulada pela vivência do aluno e pelas relações sociais que circundam a leitura e, não raro, pela própria instituição escolar.

Essa constatação atina para a necessidade de agirmos de maneira mais efetiva diante dessa dicotomia, que representa, por um lado, a manutenção da ordem social instituída, do poder das classes dominantes _ que assim o são, principalmente, por dominarem as formas de linguagem e os seus meios de produção _ e, por outro lado, a possibilidade de, por meio da leitura e da expressão das idéias através de múltiplas linguagens, verem surgir um indivíduo capaz de modificar a sua realidade e a realidade dos que estão a sua volta, de promover revoluções culturais e até mesmo históricas; pois transmutações efetivas na natureza do olhar, pensar e agir de um ser geram uma série de alterações subsequentes na história e na cultura pessoal e coletiva. Nasce assim, o que Gramsci denominou intelectual orgânico.

¹ Patrícia Colavitti Braga. Dra. em Educação em Linguagem pela Universidade de São Paulo.
Email: colavitti@terra.com.br

A ação prática do educador que visa a contribuir na promoção de uma educação geradora desse intelectual orgânico apresenta nenhum objetivo original, nenhuma dificuldade ou obstáculo intransponível; porém, não deixa de ser um desafio árduo que só poderá ser vencido pela complexidade, como chama a atenção o filósofo Edgar Morin em *A Cabeça bem-feita* (2003). A educação responsável precisa centrar seus objetivos e os seus fazeres pedagógicos na ação de promover um movimento inverso no quadro educacional ora apresentado, a fim de possibilitar a formação do sujeito apto a lidar com a complexidade das relações mundanas e capaz de se deixar provocar e, a partir disso, promover revoluções íntimas, transformando a sua realidade individual, bem como adquirindo mobilidade para promover as outras revoluções referidas acima.

Porém, é importante acentuar que esse perfil profissional que não surge de forma natural ou instintiva, conforme o ambiente exige (tal qual ocorre com o animal, que conhecido por mudar a sua cor para se adaptar a um ambiente ou a uma situação usa, instintivamente, tal estratégia para passar despercebido e se proteger de potenciais predadores); pois não é possível tornar-se esse tipo de educador sem uma formação universitária sólida, dialética que persegue a primazia da práxis (ensino que é resultado da relação entre a teoria e a prática, em um contexto social e humanístico que é parte integrante e fundamental do processo de ensino-aprendizagem), que se concebe sob a resistência de pilares básicos: consciência, responsabilidade, conteúdo e Prudência. Percebe-se, todavia, a ocorrência do oposto há uma inversão de propósitos e tomando uma reflexão de Lichnerowicz, presente na obra *A cabeça bem-feita* de Edgar Morin:

Nossa Universidade atual forma, pelo mundo afora, uma proporção demasiado grande de especialistas em disciplinas predeterminadas, e, portanto, artificialmente delimitadas, enquanto uma grande parte das atividades sociais, como o próprio desenvolvimento da ciência, exige homens capazes de um ângulo de visão muito mais amplo e, ao mesmo tempo, de um enfoque dos problemas em profundidade, além de novos progressos que transgridam as fronteiras históricas das disciplinas (2003: 13).

Por assim ser, dialogando com Edgar Morin sobre a formação do professor na sociedade contemporânea, verificamos a emergência de que os cursos de graduação contribuam factualmente para a formação de um ser que exerça uma função social, que planeja e concretiza os seus saberes e o fazer pedagógico de forma realmente profissional, consciente de sua responsabilidade perante o aprendiz que lhe foi confiado para a formação, bem como perante aos outros integrantes do tecido social. Esse compromisso significa formar-se como um educador apto a produzir conhecimento e a pactuar com seus alunos na concepção de um processo de ensino-aprendizagem em que o objetivo maior seja a desfragmentação do conhecimento, a concepção e a compreensão da complexidade do saber do real e das relações econômicas, políticas, sociológicas, afetivas e artísticas que constituem a vida em sociedade. Para Morin (2003:38):

Complexus significa que foi tecido junto. Realmente, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos ao todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto do conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Como os desafios da complexidade nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável é fundamental que a educação promova a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global.

Em sua obra *A cabeça bem-feita* (2003), Morin nos explica que é preciso vencer o desafio dos desafios “o desafio da complexidade”, para tanto, há necessidade de se articular os conhecimentos de maneira complexa, pois, somente dessa forma pode-se superar uma visão delimitada da realidade e a produção de saberes fragmentados e, desse modo, ampliá-la e substituí-la por uma visão de maior amplitude, que possibilite ao indivíduo a resolução de seus problemas na forma como esses se propõem: polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários.

No atual contexto econômico, social e intelectual em que vivemos democratizar as possibilidades de ascensão dos indivíduos significa educar por meio da negação e extinção de uma inteligência que visa a se constituir por meio da informatividade fragmentada, como se cada disciplina fosse desarticulada da outra, como se a arte e a ciência não pudessem se aproximar, como se o homem fosse somente a síntese do imediato e ou de uma hiper-especialização, como se a leitura de um texto não fosse fruto de múltiplas relações entre as vivências de um ser, das interpretações que outros leitores teceram, da relação do texto em foco com outros textos verbais e não verbais. Sobre essa questão, Morin se refere a François Recanati a

compreensão dos enunciados é um processo não-modular de interpretação que mobiliza a inteligência geral e faz amplo apelo ao conhecimento do mundo (2004:39).

A *inteligência geral* organiza, integra as informações por meio da estimulação da habilidade de separar, relacionar, analisar e sintetizar para resolver problemas de natureza complexa. Percebe-se, dessa forma, que há uma correlação entre a mobilização dos conhecimentos de conjunto e a ativação da inteligência, e, por isso, contrapõe-se ao tipo de inteligência que se concebe por meio de um processo bancário, em que o professor deposita algo que irá “sacar” posteriormente. Essa educação similar a uma operação bancária e trouxe à tona uma forma de inteligência intensivamente difundida pelo ensino tradicional e que, infelizmente, vemos defendida ainda na atualidade; ela separa, isola os objetos, dissocia problemas, separa as disciplinas, e atrofia as possibilidades de compreensão e reflexão, pois isola os saberes em seus conjuntos, fazendo o aprendiz perder, por atrofia, a aptidão inerente à mente humana de contextualizar saberes sobre o homem, a sociedade, a ciência e a arte. Para Morin (2003:39), essa inteligência cega o indivíduo, é inconsciente e irresponsável.

Por esse motivo, a concretização da proposta de desempenhar o papel de educadores, ao invés de reprodutores de desigualdades, precisa ser desencadeada, e, dessa forma, finalmente, democratizem-se as probabilidades de desenvolvimento da *inteligência geral da mente*, pois *quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é a sua faculdade de tratar problemas especiais. A compreensão dos dados particulares também necessita da ativação da inteligência geral, que opera e organiza a mobilização dos conhecimentos de conjunto em cada caso particular.* Sendo assim:

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais, de forma correlata, estimular o uso da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular, ou caso adormecida, de despertar.

Na missão de promover a inteligência geral dos indivíduos, a educação do futuro deve ao mesmo tempo utilizar os conhecimentos existentes, superar as antinomias decorrentes do progresso e identificar a falsa racionalidade. (2003:39)

Para tanto, o autor afirma que devemos criar uma cultura de “des-saber o sabido” por meio da revisitação e da reforma do pensamento. Há que se empenhar como fizera Hércules _ em um dos seus trabalhos _ em vencer a Hidra, um perigoso monstro de bafo mortal e várias cabeças “bem-cheias” (sendo uma delas imortal), mas delimitadas pelo instinto destruidor de vidas, histórias, trajetórias. O mito nos conta que essas cabeças se duplicavam quando degoladas, emergindo do lugar de onde foram tiradas, réplicas monstruosas na superficialidade das aparências e, por se dividirem sobremaneira, formavam um “mar de cabeças sedentas e desesperadas”, no qual os homens naufragavam. Hércules, com o auxílio de seu sobrinho, aprendeu que para vencer a Hidra de Lerna era preciso cauterizar com o fogo o local de onde a cabeça fosse cortada e o herói assim o fez. Porém, teria que enfrentar a cabeça imortal que permanecia viva mesmo depois de cortada; e, por isso, seguiu o conselho de Hermes, abriu uma cova, enterrou a cabeça, pôs uma pedra sobre ela e vigiou-a pelo resto da vida. Salis em *Ócio Criador, Trabalho e Saúde – lições da antiguidade para a conquista de uma vida mais plena em nossos dias* (2004) utiliza essa história para ilustrar as vicissitudes humanas; em relação à cabeça imortal afirma que ela é como os nossos vícios, *mesmo quando os vencemos, eles continuam vivos e, a qualquer momento podem contra-atacar* (p.134).

Relacionando esse mito às nossas reflexões sobre a formação de professores, vemos que a metáfora das cabeças que ressurgem é perfeitamente aplicável a nossa realidade, pois, apesar de toda a adversidade encontrada, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, por muitos professores de cabeça bem-cheia (que assim o são por escolha, imposição do contexto ou por não terem sido trazidos à luz), observamos que eles, com seu hálito de hidra insistem em tentar ensinar sem se adequar à nova realidade educacional, e, dessa maneira, acabam por amortizar o desejo de aprender que toda criança leva junto de si no primeiro dia de aula e, quase sempre, em vários dias seguintes também.

Além disso, insistem em fazer renascerem suas cabeças de Hidra, que deglutem, mas nada produzem, ou então, não se mostram vigilantes em relação à cabeça imortal, aprisionada, mas que pode contra-atacar a qualquer tempo.

A única forma de vencer essas cabeças é, assim como o fizera Hércules, aprender a cauterizá-las com o fogo do nascimento de uma nova forma de existência intelectual: ser guiado por uma “cabeça bem-feita”, uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e evitar sua acumulação estéril, fruto de uma educação que, segundo Morin, (2003: 33) acabe com a disjunção entre as culturas científica e das humanidades e que, por

isso, “daria capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida cotidiana, social, política, nacional e mundial”. E, além disso, manter-se vigilante, revisitando e reformando constantemente o pensamento. Salis explica que:

Sócrates dizia aos jovens que não existiam pessoas viciadas ou virtuosas de nascença; todos nasciam com vícios e virtudes, mas a grande diferença surgiria ao longo da vida, pois alguns iriam dedicar-se ao governo de seus vícios, enquanto outros a eles se abandonariam; aí, sim, surgiria a grande diferença entre o homem virtuoso e o corrupto. Completava ainda dizendo que “o exercício da virtude não era senão a eterna vigilância do vício”. E esta era uma das atividades fundamentais do ócio voltado à transcendência: era dedicar diariamente um tempo para examinar os vícios guardados debaixo da pedra, que cada um tinha em seu imaginário, e buscar formas de mantê-lo sob controle (2004:134-135).

Partindo dessa reflexão é que nos propusemos a investigar uma forma especial de olhar a formação do professor contemporâneo; acreditamos que um diálogo entre a Didática, a Filosofia e as Artes impulsiona-nos e auxilia-nos a vencer o desafio da complexidade e a encontrar “a sabedoria que perdemos no conhecimento” (Morin, 2003:17).

Em sua obra *Compreender e ensinar no mundo contemporâneo* Rios, ao refletir sobre os desafios apresentados ao educador na atualidade, atenta que estamos vivenciando um momento peculiar no ensino, *na medida em que temos um mundo que demanda do docente algo mais complexo do que aquilo a que ele estava habituado*. Em seu estudo, a autora afirma que *se requer, então, mais do que nunca, da Filosofia da Educação o olhar largo, abrangente, na intenção de ver o processo educativo em todos os aspectos sob os quais se apresenta e dos diversos pontos de vista em que se pode enfocá-lo* (2001:56).

Por meio da filosofia da educação, o educador pode transcender o espaço que lhe deram como mero transmissor de conhecimento, como se fosse apenas um canal entre o saber já constituído por outrem e o aluno, que não sabe de sua condição de aprendiz, de ser em formação, enfim, acreditar que: *O ensino não é, portanto, um movimento de transmissão que termina quando a coisa que se transmite é recebida, mas o “começo do cultivo de uma mente de forma que o que foi semeado crescerá* (OAKESHOTT, 1968:160).

Para tanto, o processo de ensino-aprendizagem precisa ser revisitado e reestruturado e nesse espaço de reposicionamento, de reforma do pensamento sobre a prática, sobre o currículo, sobre o aluno e sobre a própria condição de educador. Vale ressaltar que essa Filosofia da Educação:

(...) precisa contar com a contribuição de todas as áreas do conhecimento, mais especialmente das ciências da educação, que também são provocadas a rever seus estatutos, a atualizar o diálogo com as práticas. A Didática necessita cada vez mais dialogar com a diversidade dos saberes da docência que estão a sua volta. Ela enfrenta o desafio de buscar alternativas para pensar o ensino (...) (RIOS, 2001: p.57).

A execução desse processo precisa ser delineada pela Prudência. E em sua filosófica, São Tomás de Aquino explica que ser prudente é pautar as ações por uma “recta, ractio, agibilium”, ou seja, uma reta razão de agir, a partir da constatação da verdade efetiva dos fatos. Sobre tal abordagem de se conduzir o fazer pedagógico também constata Coelho em *Formação do educador: A docência é um processo complexo que supõe uma compreensão da realidade concreta da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino-aprendizagem, do saber, bem como um competente repensar e recriar do fazer na área da educação, em suas complexas relações com a sociedade* (1996:38).

No entanto, não raro, convivemos com uma realidade adversa a essa idéia, pois muitos professores ainda estão impedidos de enxergar a realidade e insistem em negar essa verdade. Daí que, quase sempre, são levados a entrar no covão da Medusa buscando a verdade _ não a efetiva dos fatos, mas a que aprenderam a desejar_ e são obrigados, por sua incredulidade ou insalubre curiosidade a olhar-lhe diretamente nos olhos e, assim, tornam-se pedras acomodadas em sua imobilidade pedagógica e social. Segundo relatos de nossos alunos em campos de estágio, de professores em exercício (feitos em encontros, cursos, simpósios, congressos), os professores que ousam entrar em sala de aula, munidos somente de um instrumental pedagógico ultrapassado (informação, giz e lousa) e tentam encontrar ou despertar a verdade do que acreditam ser educação, olham nos olhos de seus alunos como se mirassem tábulas rasas e disponíveis para se depositar informação; e é nesse momento que são flagrados pela decepção, realmente sofrem o castigo das “mil serpentes da realidade” e petrificam-se, ficam sem ação racional, quase sempre gritam, antes de ficarem paralisados (no que se refere a ensinar), perdem sua condição de educadores e até mesmo a sanidade física e mental, haja vista o crescente número de pedidos de afastamento de professores (especialmente na rede estadual e municipal de ensino) por problemas físicos e psicológicos.

Em sua obra *Still life with four sunflowers*:



Van Gogh mostra-nos uma visão que pode ser associada aos professores acima referidos: são como flores ceifadas, cansadas, desgastadas pelo tempo e pela luta contínua, companheiros que comungaram do mesmo posicionamento filosófico e prático-pedagógico, um dia vivo, quente, iluminado, mas que negaram as mudanças que o próprio corpo social pediu; o amadurecimento das sementes, as quais serviriam para alimentar alguns e para fazer perpetuar “a espécie dos girassóis”.

Nesse processo, suas hastes, vítimas culpáveis parecem dirigir preces ou pragas ao céu e murcham; porém, morrem resistentes, impedidos de sorver a abundante água que escorre, no que para eles, talvez pareça um precipício, um lugar que não se pode, quer ou se deve alcançar... ironicamente, um lugar que alcançariam se simplesmente voltassem as suas hastes para o outro oposto, bastaria querer encontrar soluções no avesso das suas atitudes, dos seus ransos defendidos.

Provavelmente faltou a esses girassóis a compreensão de sua condição de flores, formadas pelas centenas de pétalas, pela gravidez originária de suas sementes; suas pétalas não se abriram em busca do sol, ao contrário, ensimesmaram-se, suas hastes tornaram-se fortes para segurar o próprio peso, convertido em fardo. Tais girassóis se privaram de cumprir seu complexo destino: ser útil em todos os seus talentos, girar, agir conforme o contexto, buscar a luz em múltiplas direções, como falta aos professores cumprir sua complexa responsabilidade: ensinar. Delicada e, paradoxalmente, grotesca ironia da vida, da arte e pedagogia.

Dessa maneira, a proposta desse trabalho é o convite para que busquemos o sol “nas viagens às terras alheias”. É aprender com os feitos de Sócrates: segundo Jaeger em *Paidéia* (2001:516) “Xenofonte diz-nos que na companhia de seus jovens amigos Sócrates revia as obras dos antigos sábios, isto é, dos poetas e dos pensadores, para delas tirar algumas teses importantes” ou seja, olhar para os feitos dos grandes homens para contemplar seus acertos e evitar seus erros”, como sugeriu também Maquiavel em sua obra *O Príncipe* (2002), já que ser educador hoje, também se relaciona com o Príncipe e sua necessidade de se manter no poder.

É válido ressaltar que essa metáfora do “Príncipe Educador” não se aplica a uma visão de professor que rege os processos de ensino-aprendizagem com cetro nas mãos, mas sim de um professor que rege como um maestro consciente das possibilidades e da necessidade de autonomia de cada músico, do saber aliado à liberdade e à vontade promovendo uma relação íntima e criativa com o instrumento, reveladora da universalidade e da atemporalidade da obra, ou seja, um educador que fará a manutenção da condição de quem tem o poder de “educare”, que significa criar, alimentar e fazer sair, condição essa a de um príncipe mediador das conquistas de seu povo e, depois, os liberta para que possam instituir seus próprios principados.

Munidos desse discurso em que se mesclam sombras e utopias, embriões de toda mudança, caminhamos em um percurso de investigação da direção da estrada de tijolos amarelos que nos levará ao “mundo de Oz”, onde os objetivos podem ser realizados, onde encontramos a coragem, o coração, o cérebro e o lar que nos faltam mediante nossa crença e merecimento, encontramos outras flores-sol amarelas, as da série Girassóis, de Jocelino Soares - pintor Rio-pretense. Flores as quais poderíamos associar à metáfora

² GOGH,V.V. *Four Cut Sunflowers*. August-September 1887. Oil on canvas. Rijksmuseum Kröller-Müller, Otterlo, Netherlands

plástica da imagem do educador que buscamos: girassóis girantes reunidos em capítulos e inflorescências, gigantes em sua ciência de girassol, resistentes e de profundas raízes, personificados pela arte, com os pés em solo real, sorvendo dele suas dores e suas delícias. Olhando nos olhos do Sol, buscando a verdade deles, olhando-a em nas várias dimensões de seus fascínios e perigos. Girassóis prudentes, retos em suas razões de agir.

Movendo-se em sua infinita dança angular, os girassóis de Jocelino fazem o que é necessário, partindo da verdade efetiva dos fatos, da luz emitida pelo sol. Eles vivem para alimentar pássaros ousados, afoitos para se alimentar e, posteriormente, semear e, alimentam até mesmo os que comem por comer ou são apenas aproveitadores. Essas flores girantes vivem para explodir-se em mil sementes e continuar o ciclo da arte de ensinar a ser “Girassol”, metáfora do homem que venceu o desafio da complexidade, que soube seguir o percurso iluminado e celestial do sol - um ser social.



A obra de 2003, pertencente à série “Girassóis” de Jocelino convida-nos também a compreender o desafio da globalização sobre o qual Morin alude, as partes especiais em sua natureza de flor, de árvore, de tinta, de cor, de pincel, de artista, articulam-se em compõem o todo, e a obra ganha força e valor pela sua visão integral, integrada, global. Os girassóis que fazem a manutenção do dia lembram-nos o que João Cabral de Mello Neto em sua obra *A Educação pela Pedra* ensinou sobre a necessidade da junção entre os pares (galos) no processo pedagógico para anunciarem e fazerem nascer a manhã, a educação:

*1. Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.*

*De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*2. E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.*

*A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

No entanto, não podemos nos esquecer de que se por um lado a globalização apresenta-nos a possibilidade de articular diálogos para a construção de um saber integrado, por outro lado, ela nos tenta, também, por seus excessos, à superficialidade e à expansão descontrolada do saber. Morin atenta para o fato de que:

O crescimento ininterrupto dos conhecimentos dos conhecimentos constrói uma gigantesca torre de Babel, que murmuram linguagens discordantes. A torre nos domina porque não podemos dominar nossos conhecimentos. T.S. Eliot dizia: “Onde está o conhecimento que perdemos na informação?” O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas de saber (2003:16).

Como discorreremos no decorrer do trabalho, nossa proposta de ensino de leitura e produção de textos é enviesada pela busca de referências na história da literatura, da arte e da vida do próprio homem, pois acreditamos ser extremamente difícil ler uma obra como se ela fosse uma parte destituída de um todo individual (autor) e social (leitor, suas vivências e outras obras), bem como não pactuamos com essa prática de produção textual a partir do vazio, que se contrapõe à prática dos artistas consagrados.

Nosso intento é levar o leitor e produtor de textos a conhecer as partes articuladas ao todo em cada tempo e espaço, para que, assim, fazendo “ciência das linguagens”, possa-se investigar seus processos de construção e de desconstrução no decorrer dos tempos, e, depois, empenhar-se em descobertas próprias.

É importante ressaltar a necessidade de promover a expansão do saber que referenda a leitura e a produção textual, porém, é imprescindível trabalhar para que ocorra uma organização intertextual, multi e transdisciplinar, mediada pela *inteligência geral da mente*³.

Fazer nascer a sabedoria, trazê-la à luz é um desafio aos educadores, em especial aos de Língua, Produção de textos e Literatura, pois se a globalização propõe a “biblioteca sem muros” (Chartier, 1994) ela também propõe uma multiplicidade de informações que se acumulam, que se estocam e tornam-se estereis, pois não dialetizam, não adquirem sentido prático e político. Segundo Jaeger (2001:516) “*Sócrates em IV,2,11, censura que o leitor, deixando-se levar por leituras múltiplas e enciclopédicas, esqueça a mais importante de todas as artes: a política, que aglutina todas as outras*”.

Em sua obra *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas nos séculos XVII e XVIII*, Chartier utiliza uma citação de Certeau para apontar um norte que se revela extremamente eficiente: o educador (leitor) deve, por meio da leitura, tornar-se “viajantes de terras alheias” e nos apropriar-se dos saberes nela produzidos para a composição dos próprios:

Bem longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos lavradores de antanho mas, sobre o solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas, os leitores são viajantes: eles circulam sobre as terras de outrem, caçam, furtivamente, como nômades através de campos que não escreveram, arrebatam os bens do Egito para com eles se regalar (1994: 11).

Voltando dessas viagens, trazemos sínteses das vivências que construímos e foi justamente isso, o que nos levou a repensar a formação de educadores e de educando a partir delas. Vale lembrar, que esse trabalho propõe uma que visão e um relato de experiência que não almeja solucionar em definitivo a crescente distância entre professor e aluno, entre saber e informação; mas sim, a arregalar olhares de educadores e educandos.

Pretendemos, inicialmente, relatar os diálogos que ouvimos e dos quais participamos nessas terras e o que aprendemos deles sobre a formação de professores e, posteriormente, sobre a constituição do texto, da leitura e do leitor. Ensinar a ler e escrever o mundo nos parece ser sinônimo de aprender no mundo, do mundo e para ele.

Por isso, utilizaremos a leitura de obras de arte (literatura, pintura, cinema, escultura) para pensar a formação de formação de professores, mas que tem surtido efeito nas disciplinas de Didática e Práticas Pedagógicas que ministramos nos cursos de graduação: Licenciatura em Letras, Ciências Sociais e Normal Superior – o que talvez se explique pelo fato de que ainda é mais fácil refletir sobre a nossa condição a partir de metáforas verbais ou visuais, já que dessa forma, o afastamento necessário à racionalização é mais

³ propulsora da habilidade para ler e produzir textos complexos, que nos declarem como atores sociais. Textos esses que promovam a “Maiêutica” referida por Sócrates e inspirada no trabalho de sua mãe, que era parteira.

provável, e, ao mesmo tempo, o saber dele extraído, permanece como novo traço do pensamento rearticulado.

A leitura de imagens é uma prática utilizada com fins estéticos, mas também didáticos, desde a antiguidade. Segundo, Manguel (2001), muito antes da democratização da leitura de textos verbais, havia uma “democratização” da leitura visual. Dessa maneira, a educação popular, principalmente, promovida pela igreja, fez uso de uma “alfabetização visual” como meio propulsor para se ensinar o que estava verbalmente registrado nas escrituras sagradas: *Em 1025, o símbolo de Arras declarou que “aquilo que a gente simples não podia aprender lendo as escrituras poderia ser aprendido por meio da contemplação de imagens*⁴. E ainda:

(...) o papa Gregório, o Grande, faria eco às idéias de Nilo: “Uma coisa é adorar imagens, outra é aprender em profundidade, por meio de imagens, uma história venerável. Pois o que a escrita torna presente para o leitor, as imagens tornam presente para o analfabeto, para aqueles que só percebem visualmente, porque nas imagens os ignorantes vêem a história que têm de seguir, e aqueles que não sabem as letras descobrem que podem, de certo modo, ler. Portanto, para a gente comum, as imagens são equivalentes à leitura.”⁵

Assim, por saber do poder didático das imagens, a igreja as utilizou para segregar suas idéias, para doutrinar os fiéis que não tinham e não poderiam ter, em função da manutenção das relações sociais instituídas, o acesso à leitura, pois a leitura é libertadora e, portanto, perigosa, para as classes sociais dominantes. E isso foi feito tanto por meio das ilustrações nas paredes das igrejas, quanto por meio dos livros de imagens. E, ainda, Manguel explica o sentimento de pertença promovido pela visão sub-repetida das imagens:

Destinadas aos pobres ou aos seus pregadores, o certo é que tais imagens ficavam abertas no atril diante do rebanho, dia após dia, durante todo o ano litúrgico. Para os analfabetos, excluídos do reino da palavra escrita, ver os textos sacros representados num livro de imagens que eles conseguiam reconhecer ou “ler” devia induzir um sentimento de pertencer àquilo, de compartilhar com os sábios e poderoso a presença material de Deus. Ver essas cenas de um livro _ naquele objeto quase mágico que pertencia exclusivamente aos clérigos letrados e eruditos da época – era bem diferente de vê-las na decoração popular da igreja, como sempre ocorrera no passado. Era como se de repente as palavras sagradas, que até então pareciam ser propriedade de uns poucos, os quais podiam ou não compartilhá-las com o rebanho, tivessem sido traduzidas numa língua que qualquer um, mesmo uma mulher “pobre e velha” e sem instrução como a mãe de Villon, podia entender (2001:120).

E, então, nos apropriamos desse saber sobre o poder da imagem e da capacidade que temos de apreendermos, delas, a palavra calada e, a partir daí, promovermos um diálogo entre a nossa realidade e a realidade flagrada ou sugerida pela arte. Dessa forma, adentramos em um universo necessário para a formação e para a reforma do pensamento do educador: o da reflexão, do resgate e da constituição de outras imagens mentais que têm também o poder de ensinar.

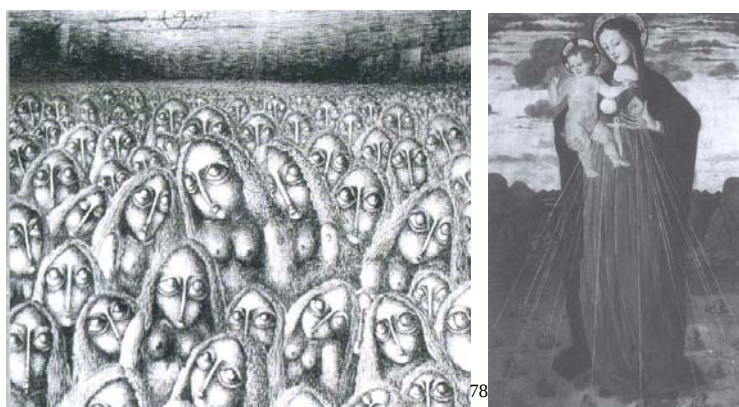
Como já enunciamos, os resultados dessa prática de leitura e reflexão sobre a educação e a formação do educador revelaram-se extremamente satisfatórios, o que, provavelmente, é reflexo do fato de que, às vezes, é complexo demais a olhar a realidade nos olhos, porém, precisamos conhecê-la e lidar com ela. Acontece de suportarmos, superarmos e aprendermos mais com a imagem do mar de rostos de Dante Alighiere, na “Divina Comédia”:

⁴ (Sínodo de Arras, capítulo 14, em *Sacrorum nova et amplissima Collectio*, ed. J.D. Mansi (Paris e Leipzig, 1901-27), citado em Umberto Eco, *IL problema estético di Tomaso d’ Aquino*)

⁵ (Citado em Claude D’Agens, *Saint Gregoire lê Grand: culture et experience chrétienne* (Paris, 1977) (p.116)



do que nos sentirmos como mais um rosto nesse emaranhado de faces ou enxergamos o clamor dos olhos grandes de nossos alunos por meio dos olhos grandes das pequenas mulheres de Jocelino. Mulheres de grandes olhos, a espera que o leite santificado venha nos alimento, como fez às almas do purgatório.



Essa prática envolve um processo de acrescentar às leituras específicas sobre a formação de educadores às reflexões delas advindas e sugerem outros caminhos em que as encontramos: o caminho das artes que revelam a história social por meio de suas retóricas singulares⁹. É importante ressaltar que ao fazermos essa leitura das obras, enviesadas pela educação não pretendemos explicar as imagens, como afirma Manguel em *Lendo imagens*:

Leituras críticas acompanham imagens desde o início dos tempos, mas nunca efetivamente copiam, substituem ou assimilam as imagens “Não explicamos imagens” comentou com sagacidade o historiador da arte Michael Baxandall “explicamos comentários a respeito de imagens.” Se o mundo revelado em uma obra de arte permanece sempre fora do âmbito da sua apreciação crítica. “A forma”, escreve Balzac, “em suas representações, é aquilo que ela é em nós: apenas um artifício para comunicar idéias, sensações, uma vasta poesia (2001:29):

⁶ Doré, G. ⁶ DORÉ, G. (Ilustração do canto XXXI) da obra de *A Divina Comédia* de Dante Alighiere. São Paulo: Gráfica e Editora Edigraf Limitada, 1958.p.140.

⁷ SOARES,J. Série Mulheres de Olhos Grandes. Painel da Câmara Municipal de São José do Rio Preto.

⁸ DELL,AMATRICE, F. 1508.

⁹ Aristóteles em sua obra “Arte Retórica” define retórica como a arte de se fazer acreditar. Nesse sentido, a obra pictórica é concebida por meio de um intenso processo de elaboração realizado a partir de cores, tons, sombras, formas, que constituem imagens, as quais sugerem múltiplos sentidos e significados que nos encantam, manipulam, convencem da verdade especial, única que projeta.

Essa interação já é feita há muito tempo por estudiosos que promoveram a relação entre poesia, narrativa, música e educação. E, por ser assim, pensamos ser pertinente promovê-la também com a pintura e a escultura, pois, desde o início dos tempos, a pintura é utilizada para retratar o humano e suas ações, além disso, são importantes elementos de registro histórico e funcionam como direção de conduta para as gerações vindouras. Manguel em *O espectador comum: a imagem como narrativa* explica que:

Antes das figuras de antílopes e mamutes, de homens a correr e de mulheres férteis, riscamos traços ou estampamos a palma das mãos nas paredes de nossas cavernas para assinalar nossa presença, para preencher um espaço vazio, para comunicar uma memória ou um aviso, para sermos humanos pela primeira vez (2001:30).

Assim, desafiado pelas pinturas, desde o princípio dos tempos, o homem surpreende-se e *deve ir ao encontro dela como se entrasse em uma conversa* (Roger de Piles,1676); nesse diálogo, encontra-se e aprende. Por intermédio da obra pictórica, pensamos o ser (educando e educador), que são “manifestações artísticas da natureza humana” e produzem arte, por meio da arte (a representação do real).

Vale ressaltar que por produzir arte intermédio da arte não significa afastar-se da ciência (a explicação do real), mas sim propor-lhe um casamento, o qual talvez possa gerar os homens que precisamos: autônomos, sensíveis, curiosos, corajosos, artistas, na concepção referida por Read *o objetivo da educação é a formação de artistas _ pessoas eficientes nos vários modos de expressão* (2001:12).

Essa abordagem traz a análise de obras de arte para o espaço da aula para formação de professores e treina a habilidade de estabelecer relações, separações, análises e sínteses, de compreender o eco das entrelinhas de um texto, a organicidade da linguagem, a pluralidade de significados, a importância e o espaço que existe para a diversidade, enfim, utiliza princípios organizadores que permitem ligar os saberes e dar-lhes sentidos (MORIN,2003:22), já que sua prática se inicia com o aborto da acomodação e instiga, estimula e desperta a curiosidade que *muito frequentemente é aniquilada pela instrução*.

Assim, o objetivo dessa prática é *encorajar, instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época* (MORIN,2003:22). Espera-se, com tal procedimento, que o educador que concebe sua formação nesses moldes tenha mais possibilidades de ensinar para a superação da fragmentação e da superficialidade, a fim de que os seus alunos possam ler o mundo a si mesmos como um todo e não como se tudo fosse constituído por partes esparsas, que não se relacionam, complementam, interagem.

Com base nisso, este trabalho apresenta um diálogo entre arte e realidade do ensino, entre o homem e a arte que ele cria e que também o recria, o sintetiza e, às vezes, o supera, ou ensina a superar, bem como entre a Prática pedagógica, a Filosofia e a Didática, para que, assim possa-se fazer a Paidéia¹⁰ _ e a Maiêutica¹¹ de professores de Linguagens e produtores de Linguagem.

Enfim, temos ciência e fé na importância do desenvolvimento humano e educacional por meio da estimulação dessas habilidades e competências, por meio de práticas em que ciência e arte interagem. Tal qual pólen de girassol essas possibilidades de aprendizagem, despertadas por essa forma de trabalho, devem ser lançadas ao vento para que proliferem e façam nascer flores girantes, em cada lugar em que o florescimento se faça possível e ou necessário.

Buscando caminhos possíveis para uma educação de melhor qualidade, não pretendemos conceber um modelo de professor, já que a idéia de modelo se dissolve na discussão sobre os vários conceitos de perfeição. Ao ousarmos refletir sobre o perfil do professor, temos que dialogar com a complexidade da experiência pedagógica e nos orientarmos no sentido de que o professor que melhor ensina é também o que melhor se adequa, o que melhor promove um dueto entre a cultura escolar e a cultura do aprendiz.

E, assim, buscaremos, nas terras alheias, consagradas por todas as artes, em especial a literatura, a sedimentação para os nossos pés de girassol.

¹⁰ Formação do homem integral, que é o ideal grego de perfeição.

¹¹ Maiêutica socrática já referida neste trabalho, que significa fazer nascer, trazer à luz.

Referências bibliográficas:

BAKTHIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. Galvão. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes,2000.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros – leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. de Mary Del priori – Brasília: Editora Universidade de Brasília,1999.

_____. (dir.) *Práticas de Leitura*. Trad. de Cristiane Nascimento. Estação Liberdade.

_____. R. CAVALLLO, G. (org.) *História da Leitura no Mundo Ocidental I*. Trad. Fulvia M.L. Moretto (italiano); Guaciara Marcondes Machado (francês); José Antônio de Macedo Soares (inglês). Revisão técnica Maria Thereza Fraga Rocco. São Paulo: Ática, 2002. 1e da 2ª.reimpressão.

COELHO, I.M. Formação do Educador: dever do estado, tarefa da universidade. In: *Formação do Educador*. São Paulo: Editora Unesp, v.1.1996.

JAEGGER,W. *Paidéia – a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes,2001.

LAUAND, J. *A Arte de Decidir: a Virtude da Prudentia em Tomás de Aquino*. Conferência. Em diálogo com Tomás de Aquino – conferências e ensaios. São Paulo: Mandruvá. 2002.

_____. *Notas de aula*. Curso de Filosofia Medieval. USP,2003.

_____. *Provérbios e Educação Moral*. São Paulo, 1997.

MANGUEL, A. *Uma História da Leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia da Letras,1997. 2ed.

_____. *Lendo imagens*. Trad. De Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg, Claudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras,2001.

MORIN, E. *A Cabeça bem-feita – repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro:Bertrand Brasil,2003.

NETO, J.C. - *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1966.

SALIS, V.D. *Ócio criador, trabalho e saúde – lições da antiguidade para a conquista de uma vida mais plena em nossos dias*. São Paulo: Editora Claridade, 2004.