

## Uma poética do ensino<sup>1</sup>

David T. HANSEN<sup>2</sup>

A idéia de uma poética do ensino contribui para uma visão holística do trabalho. Tal idéia considera o ensino maior do que a mera soma de suas partes funcionais, tais como a preparação do currículo, a administração educacional e a avaliação da aprendizagem do aluno. Uma visão holística do ensino reúne ao mesmo tempo as dimensões estéticas, intelectuais e morais dessa atividade, que normalmente são abordadas separadamente, quando o são, tanto na pesquisa quanto na prática. Ao servir a essa função, a poética do ensino esclarece a nossa representação do que o trabalho oferece a quem desenvolve essa atividade. A poética chama a atenção para como o ensino pode enriquecer a vida do professor, mesmo enquanto ele procura aprofundar e ampliar o conhecimento, a compreensão e o desempenho dos estudantes. A poética também esclarece por que a oferta do ensino ocorre somente se o professor se entrega e se torna receptivo a tal atividade, uma tarefa que apela tanto à disposição pessoal quanto à preparação formal do docente.

A pesquisa educacional tem registrado como o ensinar propicia numerosas recompensas e satisfações. Muitos professores gostam da satisfação proveniente da ajuda ao aprender dos estudantes em direções que refletem a sua individualidade, interesses e potencial.<sup>3</sup> A pesquisa também tem esclarecido que, para muitos professores, o trabalho educativo é mais do que um mero emprego. O ensino abre as portas para que os professores tenham uma influência positiva na vida de outras pessoas, permitindo que contribuam com algo de valor para o bem-estar da sociedade e, por sua vez, obtenham um duradouro sentido de identidade, propósito e significância<sup>4</sup>. Pesquisa recente também

---

<sup>1</sup> Artigo publicado na revista *Theory Educational*. Tradução de Roberto Cavallari Filho, Denise Lourenço, Elisabete Ribeiro e Rodrigo Pelloso Gelamo. Revisão de Pedro Ângelo Pagni, Roberto Cavallari Filho e Rodrigo Pelloso Gelamo.

<sup>2</sup> David T. Hansen é professor e coordenador do Programa em Filosofia e Educação da Teachers College, Columbia University, Nova York. Suas principais áreas de estudo são a filosofia e a prática do ensino, a natureza da investigação e a crítica aos valores educacionais.

<sup>3</sup> Essa idéia pode ser vista nos trabalhos de Peter M. Grimmett e Andrew Mackinnon (1992, p. 385-456), de Michael Huberman (2000), de Susan M. Johnson (1990), de Daniel Lortie (1975) e de Sylvia M. Yee (1990).

<sup>4</sup> Apontamentos desse tipo podem ser encontrados nos estudos de de Miriam Ben-Peretz (1995), de Michele Foster (1997), de David T. Hansen (1995), de Joseph McDonald (1992), de John Olson (1992) e de Max van Manen (1991).

esclareceu a vertente em que o ensino abrange, concomitantemente, um empreendimento intelectual e moral. Ao trabalhar com pré-escola ou com alunos graduados, o ensino incorpora atividades intelectuais tais como escutar os estudantes, discernindo sobre a forma como conhecem, envolvendo suas mentes com questões curriculares, julgando as situações de sala de aula para saber o que fazer em seguida, entre outras. Compete ao ato de ensinar o conhecimento de matérias ou, ao menos, um conhecimento específico de uma delas, tais como a física, a dança ou o esporte. O ensino implica o método reflexivo; mesmo o mais experimental professor, com o currículo com a mais aberta finalidade, opera com vistas a um fim, a saber, manter as matérias pedagógicas e curriculares abertas e experimentais. Sem método reflexivo, os resultados seriam deixados unicamente às possibilidades.

Pesquisas têm esclarecido as dimensões morais desses aspectos do ensino. O ensino incorpora valores educacionais que se relacionam ao quem e o que os alunos estão se tornando como pessoas. No jardim da infância, nos seminários da faculdade de Medicina ou nas aulas de música no ensino médio, os professores procuram geralmente ampliar, aprofundar e enriquecer o conhecimento, o *insight* e o entendimento dos estudantes, ao invés de se restringirem ao estreitamento, à improvisação ou ao empobrecimento em relação a esse conhecimento. Além do mais, o bom ensino parece andar de mãos dadas com o tratar os estudantes como pessoas, do que tratá-los como recipientes vazios que precisam ser preenchidos. O intelectual austero, indiferente e ilustrado, que fascina os estudantes com a sua sabedoria, pode qualificar essa generalização, mas é questionável à maioria dos educadores apontar para tal indivíduo como um modelo do papel pedagógico. Especialmente com crianças e jovens, ensinar constitui um esforço moral, porque a forma com que os ocupantes de uma sala de aula se tratam e consideram uns aos outros integra qualquer situação de ensino-aprendizagem. Dito de outro modo, com a aquisição do conhecimento, surge uma porção de outros tipos de aprendizagem, incluindo atitudes, disposições, percepções e orientações. Como a cauda de um pavão, todo um vocabulário moral se mostra aí, incluindo termos como lealdade, consideração, honestidade, disposição, sensibilidade, responsabilidade, entre outros.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Ver: Cary A. Buzzelli & Bill Johnston (2002); Elizabeth Campbell (2003); David T. Hansen (2001) e Daniel Liston & Jim Garrison (2004). Verificar também o artigo de Virginia Richardson & Gary D. Fenstermacher (2001, p. 631-637) no *Journal of Curriculum Studies*, em edição que traz uma série de artigos sobre a natureza moral do ensino, diferente da perspectiva deste artigo.

Espero estender essas linhas da investigação ao elucidar um conceito, a poética do ensino, que pode ajudar professores e estudiosos a articularem melhor seu senso coletivo da significância no ensino. Eu não estou ciente de nenhum estudo de campo que procurou explicitamente examinar juntos os aspectos estéticos, intelectuais e morais do ensino, nem estou ciente de qualquer estudo que tenha empregado a idéia de uma poética de maneira sistemática.<sup>6</sup> Eu ilustrarei como o significado de conceitos decorre de presenciar a prática concreta, ao invés de ceder lugar de orgulho a uma teoria descontextualizada. Entretanto, para realizar a promessa que eu vejo em uma poética se exige pesquisa de campo e reflexão, por parte dos intelectuais das universidades, professores e outros que se preocupam com o ensino.

Uma poética do ensino pode ajudar a enfrentar o estreitamento dos pontos de vista ainda predominantes que concebem o ensino como um problema meramente mecânico, a saber, como transferir um corpo de conhecimento pré-determinado e habilidades de uma maneira eficiente aos alunos. Do ponto de vista mecânico, tudo que envolve o processo do desenvolvimento humano, geralmente considerado de difícil manejo e imprevisível – incluindo as atitudes que emergem com a aquisição de conhecimento e de habilidades – permanece na escuridão. Críticos, de John Dewey até o presente, têm indicado que esse ponto de vista se afasta da clássica imagem de um ser humano mais velho, preparado e simpático, servindo de guia para um ser jovem e cheio de esperança. Em vez disso, o professor se tornou um funcionário assalariado, um ocupante facilmente substituído de um papel, enquanto que o estudante se tornou o recipiente passivo dessa relação. O empenho de professores, e também de alunos, se tornou mero meio para o alcance de fins separados do verdadeiro trabalho recíproco.<sup>7</sup> Quando isso acontece, as conseqüências comprovadas incluem a alienação de professores e de alunos, entendimentos distorcidos do significado da educação e confusão pública sobre o que deveria acontecer em lugares reservados à aprendizagem. Tais conseqüências concorrem para que os indivíduos reflexivos não se sintam atraídos pela prática. Um incontável número de candidatos à docência, nos dias de hoje, tem ouvido a seguinte pergunta, quando manifestam à família e aos amigos o plano de se tornarem professores: *Você vai fazer o quê?*

<sup>6</sup> Existem estudos na educação de artes que atendem para o intelectual e o estético juntos, especialmente no que diz respeito à aprendizagem do aluno. Um projeto intrigante recente que olha para a aprendizagem da ciência através de uma visão estética é Mark Girod & David Wong's (2002, p. 199-224). Jim Garrison (1997) fornece um tratamento filosófico de diversas dimensões estéticas, morais e intelectuais do que ele chama de "sabedoria e desejo" no ensino.

<sup>7</sup> A concepção mecânica de ensino permeia uma variedade de programas escolares atuais, incluindo algumas formas do que é chamado de "instrução programada", em que os professores empregam apostilas preparadas para o mercado de massa, em vez de seus próprios planos de ensino.

Sem dúvida, os professores deveriam ajudar os alunos a desenvolverem seus conhecimentos e habilidades como leitores, escritores, pensadores e assim por diante. Contudo, se esses objetivos se encontram fixados por um sistema mecanicista, circular, existe um perigo genuíno de perder a idéia das dinâmicas do ensino – sua poética, como eu as entendo – que caracteriza a sua singularidade e o apelo à prática. Ao examinar e ressaltar essas dinâmicas, eu espero esclarecer os motivos pelos quais o ensino pode ser uma experiência profundamente significativa para o professor e uma fonte de *insight*, de conhecimento, e até mesmo de sabedoria, para o aluno. Eu acredito que esse enfoque crítico permaneça valioso em uma era de discussões polêmicas a respeito da pesquisa “válida”, na qual algumas autoridades e acadêmicos concebem os experimentos comparativos como o único método legítimo de investigação sobre o ensino, enquanto outros vão contra e dizem que tal ponto de vista possui uma natureza cientificista, em vez de um entendimento da complexidade do ensino e as múltiplas naturezas da investigação. Além disso, o *ethos* dos testes altamente competitivos e a padronização que atualmente domina a cena pública (nos Estados Unidos, em qualquer nível de ensino) exerce uma pressão poderosa e reducionista sobre os educadores, tirando de seus dias e de suas vidas o tempo para refletir sobre os objetivos e a importância de seu trabalho. O bom ensino continua a acontecer, mesmo diante desse quadro. Esse fato atesta a tenacidade e fé dos professores e, a meu ver, as possibilidades de significados que têm crescido, ao longo do tempo, na prática do ensino. Uma premissa não explicitada neste artigo é a de que os estudiosos e professores podem continuar a se beneficiar do estudo e da articulação desses significados.

Na primeira seção deste artigo, discuto como a idéia de uma poética compreende aspectos da arte e da investigação. Analiso o valor das metáforas, ao dar sentido às práticas sociais como o ensino. A segunda seção fornece um esboço das dimensões morais de uma poética como um olhar interpretativo acerca da conduta humana. A seguir, estruturo uma poética do ensino, mostrando como essa idéia ajuda a reunir aspectos estéticos, morais e intelectuais do trabalho. Na conclusão, avalio as críticas à noção de uma poética do ensino e respondo a elas de dois modos: 1) enfatizando por que ainda é importante criticar o ensino e conversar sobre seus significados, ao invés de presumir que sua estrutura e seus propósitos estão implementados e não precisam mais de investigação; 2) ressaltando como uma poética do ensino aproxima o que a prática *oferece* para aqueles que reconhecem e aceitam suas múltiplas demandas.

### **Artisticidade, Metáfora e Entendimento**

“Poética” é um termo antigo relacionado a muitos significados contemporâneos. Por exemplo, uma poética pode denotar um enfoque sobre a estética ou sobre qualquer forma de arte, tais como a poesia ou o drama. Ela pode representar estudos sobre as diversas formas de fazer, de criar e de compor. Ela pode constituir, por exemplo, uma teoria do fazer literário. A poética também chama a atenção para os aspectos do mundo natural e humano que expressam qualidades da poesia – ou seja, para sentimentos condensados e intensificados, consciência e gratidão, entre outros. “O balé dela é poesia em movimento; o jogo dele é poesia pura; há poesia no vento esta noite”: estas e outras frases familiares apontam para a ampliação do sentido de significado, da artisticidade (*artfulness*) e do deleite que diversos eventos, cenas e situações podem evocar espontaneamente. O que pode ser chamado de “uma poética da experiência” enfatiza como os indivíduos atribuem sentido e são influenciados por aquilo que percebem.<sup>8</sup> Esse processo de resposta ativa em relação ao mundo, envolvendo um profundo entendimento e sensibilidade, vislumbra como os eventos, as ações e a conduta de outras pessoas podem expressar significados intelectuais, morais e estéticos. Uma poética ressalta essa relação entre o mundo e a pessoa: de um lado, como o mundo é expressivo, e, do outro, como as pessoas “lêem” essa expressividade.

A linhagem da idéia de poética começa com o ainda influente retrato de Aristóteles sobre o termo. Aristóteles (1987b) empregou o conceito para esclarecer a importância das características estruturais da tragédia, tal como eram encenadas no palco. Ele procurou mostrar como a tragédia (do mesmo modo que outras artes, como a poesia) contribui para o crescimento humano, influenciando as pessoas a deixarem sua razão e emoção agirem de modo integrado, ao invés de presumirem que as duas deveriam operar separadamente. De acordo com Aristóteles, a razão no mundo prático desatrelada da emoção pode ser fria e distante, enquanto que a emoção separada da razão pode ser volúvel e deliberada. Em casos como este, tanto a razão quanto a emoção irão gerar uma cegueira moral. Para Aristóteles (1987a), a arte funciona, de certa forma, como um educador moral da emoção e da razão. Ela sustenta uma fusão das duas que, por sua vez, torna possível conduzir a uma vida moral e madura enquanto ser humano.

Desde a época de Aristóteles, os comentadores continuaram a empregar a idéia de poética para capturar a natureza do efeito artístico. Eles consideraram como as estruturas na arte influenciam ou modelam o auto-entendimento das pessoas e as visões de mundo. Eles observaram

<sup>8</sup> Comparar com Roger D. Abrahams (1986, p., 45-72).

como os artistas influenciam uns aos outros de maneira tanto direta quanto indireta (BLOOM, 1988). Essas tarefas envolvem o exame dos conteúdos do trabalho artístico, incluindo as intenções artísticas, estilos e modos de trabalhar. Além disso, os críticos usaram a idéia de poética para abordar não apenas a arte como um resultado do trabalho, como também a artisticidade como uma qualidade ou dimensão da atividade humana. A partir dessa perspectiva, podemos chamar de “uma poética da prática” aquela que envolve ações e conseqüências. A idéia unifica a *poiesis*, que tem em sua raiz significados como “fazer” e “criar”, com a *praxis*, que tem como significado primário a “ação” e a “condução de si”. Uma poética da prática privilegia o que é feito, o estilo ou a maneira como é feito e o impacto de tudo isso sobre aqueles envolvidos. Finalmente, uma poética enfatiza as verdades a respeito do pensamento e da conduta humana. Tais verdades incluem o fato de que a arte, concebida tanto como uma forma de conduta de si mesmo quanto de uma realização, pode resultar em um elevado senso de propósito e de significado. A arte como processo e como produto ajuda evidenciar o ser, as conexões entre as pessoas e o mundo em que vivem.

Na próxima seção, focada diretamente no ensino, eu toco novamente nas idéias de uma poética da experiência e uma poética da prática. Ambas as idéias refletem como os estudiosos das ciências humanas e sociais têm usado a poética. Eles usaram o conceito para além de sua aplicação técnica na lingüística e no criticismo literário, no qual a poética provém da questão sobre o que transforma uma sentença verbal em um trabalho de arte (em drama, em poesia ou em literatura, por exemplo). Os estudiosos das ciências humanas e sociais empregaram a poética para entender um leque de práticas humanas, estendendo-se desde a poética dos jardins, da arquitetura e dos espaços (tais como estantes e armários planejados), em residências domiciliares, até a poética em rituais entre os masai do leste africano e as expressões masculinas em Creta.<sup>9</sup> Em alguns casos, os estudiosos evocam a idéia de uma poética, ao invés de conceitualizá-la. Em outros casos, a poética tem uma função interpretativa, analisando tanto os conteúdos específicos de uma determinada prática quanto os seus significados sociais.

Por exemplo, Michael Herzfeld (1985) desenvolve o que ele chama de “poética etnográfica” da sociedade masculina, em uma aldeia de Creta chamada Glendiot. O seu objetivo é compreender a percepção e o entendimento das experiências compartilhadas entre os homens. Segundo ele, uma poética da interação, em Glendiot, revela a

---

<sup>9</sup> Sobre esses temas, conferir os respectivos trabalhos de Charles W. Moore (1988); de Alexander Tzonis & Liane Lefaivre (1986); de Gaston Bachelard (1988); de John G. Galaty, (1983, p. 361-382); e de Michael Herzfeld (1985).

importância da “excelência cênica” (p. XV). Nessa sociedade aldeã, os homens estão completamente envolvidos na estrutura e no estilo de uma “performance”, sem se importar se a performance é um cumprimento na rua, a conversa sobre as lembranças de um evento num bar ou a resolução de uma discussão (p. 16). “Deve existir uma *aceleração* ou *transfiguração de estilo* da ação” (p. 18, grifos no original) – ou seja, todas as performances devem ser executadas com uma demonstração em desenvolvimento rápido de entusiasmo e talento. Para Herzfeld, a linguagem da poética ajuda a extrair significados inscritos na ação. A linguagem dissolve a divisão entre o evento concreto e o significado simbólico, da mesma forma que transcende a divisão entre a bem conhecida linguagem poética e a linguagem comum. Uma poética ajuda a capturar “a experiência evanescente da vida social que apenas os verdadeiros poetas do ser podem capturar de um momento sem remorso” (p. 274).

Richard Brown procura criticar o que ele vê como um estreito conceito de pesquisa científica social. Brown (1989) argumenta que uma poética abrange o que ele chama de “estética cognitiva”. Tal conhecimento, ou conhecer, difere daquele produzido por meio de explicações causais estabelecidas como premissas no positivismo.<sup>10</sup> A estética cognitiva constitui uma forma de conhecer que, por intermédio do processo de investigação, une a lógica dedutiva e o método sistemático, freqüentemente associados com a ciência, com a intuição e com o *insight* pessoal, freqüentemente associados com a arte. Nessa maneira de conhecer, a percepção, a receptividade, os valores e outras características do investigador desempenham um papel vital na forma como ele entende e age sobre os objetos no mundo. Ao mesmo tempo, uma estética cognitiva honra a realidade de tais objetos; falando metaforicamente, eles imprimem no investigador a sua própria organização. Brown instiga seus colegas sociólogos a prestarem atenção na abordagem que ele elucida, porque acredita que ela una o caráter sistemático da ciência e a sensibilidade da arte.

O livro de Brown foi publicado pela primeira vez em 1977, no meio do que foi chamado de “virada interpretativa” nas ciências sociais. Seu trabalho exemplifica a tentativa de muitos estudiosos daquela época de restabelecer as raízes humanísticas à idéia de “Ciências Humanas” – um projeto que ainda continua. Muitos acadêmicos consideraram o predomínio positivista na investigação social como sendo reductionista, fora de lugar ou pernicioso no que se refere aos seus efeitos na pesquisa, nos pesquisadores ou no pesquisado. Um dos mais eloqüentes teóricos

<sup>10</sup> Para um útil sumário e crítica as concepções positivistas na investigação social, ver Denis C. Phillips & Nicholas C. Burbules (2000, p. 4-26).

da virada interpretativa, Clifford Geertz (1989), descreve seu trabalho antropológico “não [como] uma ciência experimental em busca de lei, mas [como] uma ciência interpretativa em busca de significado. Esta é a explicação que eu procuro, construindo expressões sociais na sua superfície enigmática.” (p. XX). Geertz delinea a noção de explicação das Ciências Humanas, referindo-se particularmente à abordagem interpretativa que, em termos franceses, é chamado de *explication de texte*. O investigador preocupa-se com todo o texto, incluindo seus pequenos detalhes, em um esforço para articular seus significados múltiplos para o entendimento humano, para o talento artístico e até mesmo para a conduta. Geertz (2002) argumenta que o entendimento antropológico não resulta da ciência positivista, por um lado, nem de um poder puramente subjetivo do sentimento de amizade ou da empatia, por outro. Compreender o humano, escreve ele, “é mais parecido com a compreensão de um provérbio, com o capturar uma alusão ou contar uma piada – ou, como eu sugeri, ler um poema - do que alcançar o consenso” (p. XX).<sup>11</sup> Geertz demonstra vivamente, em sua própria pesquisa, que uma abordagem interpretativa da compreensão é tão desafiadora e exigente quanto outra orientação que possamos imaginar da pesquisa social.

Além de estimular o interesse pela poética, a virada interpretativa também destacou a importância da metáfora em sustentar e expressar significados na vida humana. Da mesma forma que a ideia de poética, os estudiosos tomaram o estudo da metáfora para além dos domínios tradicionais do criticismo literário e da lingüística. Irei enfatizar esse tema, porque uma poética do ensino não se esgota unicamente no estudo das metáforas, como iremos ver, mas pressupõe que a metáfora possui um valor inestimável, ao dar sentido a esse trabalho.

Em um texto amplamente citado, George Lakoff e Mark Johnson (2002) consideram que a metáfora influencia o raciocínio, o argumento, a lógica e a explicação. Ela não se dá de uma maneira casual ou secundária, mas, ao contrário, possibilitando e ajudando ativamente a constituir esses processos cognitivos. Tomando como ponto de partida a premissa de que “a essência da metáfora é compreender e experimentar uma coisa em termos de outra” (p. 47), Lakoff e Johnson sugerem que a metáfora

---

<sup>11</sup> Para um tratamento representativo e decretos da virada interpretativa, ver Norma Haan, Robert N. Bellah, Paul Rabinow & William M. Sullivan (1983); Paul Rabinow & William M. Sullivan, (1979); e Paul Rabinow & William M. Sullivan, (1987). Para sinalizações do impacto penetrante da virada interpretativa, na pesquisa educacional, ver, por exemplo, Phillip W. Jackson (1990, p. 3-9); Richard M. Jaeger (1997); e Virginia Richardson (2001).

une razão e imaginação. A razão, no mínimo, envolve a categorização, a implicância, a inferência. A imaginação, em um de seus muitos aspectos, implica ver um tipo de coisa em termos de um outro tipo de coisa - o que denominamos de pensamento metafórico. Metáfora é, pois, uma *racionalidade imaginativa*. (p. 302)<sup>12</sup>

Lakoff e Johnson fornecem inúmeros exemplos altamente ilustrativos para sustentar os seus argumentos. Por exemplo, eles mostram como os exaustivos debates cotidianos sobre a argumentação contêm metáforas de guerra: ele me massacrou com sua prova; suas afirmações estão bem defendidas; ele atacou todos os pontos fracos do argumento; eu simplesmente não posso derrotá-lo; é melhor você não usar esta estratégia; ele matou todas as contradições que sua colega apresentou; e assim por diante. Os autores enfatizam que os argumentos não são, obviamente, uma subespécie de guerra, não mais do que nosso “sistema” solar é uma subespécie dos sistemas políticos do nosso planeta. Discussão e guerra são coisas diferentes e retratam diferentes ações: discurso verbal é uma coisa e conflito armado é outra. “Mas a DISCUSSÃO é parcialmente estruturada, compreendida, realizada e tratada em termos de GUERRA. O conceito é metaforicamente estruturado, a atividade é metaforicamente estruturada e, conseqüentemente, a linguagem é metaforicamente estruturada.” (p. 48).

O trabalho de Lakoff e Johnson não constitui um ataque cético à investigação sistemática, à ciência ou à idéia de realidade – muito ao contrário. Enquanto eles criticam veementemente as concepções positivistas de objetividade e subjetividade (sua postura em relação a tais conceitos reflete a virada interpretativa), o princípio norteador em suas análises é o de que as linguagens da investigação e da compreensão são *enriquecidas*, e não *subestimadas*, pelo lugar ubíquo nelas ocupado pela metáfora.<sup>13</sup>

Eles celebram a completa existência da metáfora:

Mas as metáforas não são meramente fenômenos que devem ser decifrados. De fato, só é possível decifra-las usando outras metáforas. É como se a habilidade de compreender a experiência por meio da metáfora fosse um dos cinco sentidos, como ver, ou tocar, ou ouvir, o que quer dizer que nós só percebemos e experienciamos uma boa parte do mundo por meio de metáforas. A metáfora é parte tão importante de nossa vida como o toque, e tão preciosa quanto (p. 358).

<sup>12</sup> Suas palavras na primeira citação ecoam a definição pioneira de Aristóteles (2004): “A metáfora é a transposição do nome de uma coisa para outra, transposição do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, por via de analogia”, p. 74.

<sup>13</sup> Para uma visão geral de como os acadêmicos, fazendo a virada interpretativa, procuraram se movimentar para além da herança cartesiana dos dualismos entre mente/corpo, pessoa/mundo, ver Richard J. Bernstein (1983).

Ladina Bezzola Lampert (2002) apresenta uma idéia similar, em seu estudo sobre o papel da metáfora no início da astronomia moderna. Ela mostra não apenas como Galileu, Kepler e outros cientistas eram dependentes da metáfora, na interpretação de seus dados, mas também o quanto eles apreciavam – na verdade, aproveitavam – o papel da metáfora em suas explicações. Como Lakoff e Johnson, Lampert não subestima a ciência, a verdade, a realidade ou a possibilidade de fatos. Seu projeto é retomar e reconstruir a investigação da plenitude da linguagem e de suas múltiplas possibilidades. As pessoas podem aprender *mais*, ao invés de menos, a respeito do que lhes interessa, se atentarem para como as metáforas as ajudam a constituir estruturas de pensamento, conclui ela. Lampert examina em detalhes como Galileu e seus contemporâneos repetidamente usavam metáforas políticas e físicas (*bodily*) para interpretar e apresentar suas descobertas. “Aqui a metáfora excede os propósitos da mera ilustração,” afirma. “Ao ditar estruturas e fornecer conexões casuais, ela oferece coerência narrativa para explicar e, de vez em quando, assegurar as teorias propostas.” (p.15-16). Do mesmo jeito que Lakoff e Johnson não confundem discussão com guerra, Lampert não quer dizer que Galileu e Kepler confundem planetas com corpos orgânicos ou o sistema solar com um sistema político. Sua conclusão é que esses cientistas experientes não poderiam simplesmente comunicar seus *insights* sem uma linguagem metafórica, sem a estrutura do pensamento e da expressão parcialmente constituídas pela metáfora.

A metáfora permeia os estudos previamente mencionados sobre uma poética dos jardins, da virilidade em Creta, dos rituais entre os masai, entre outros. Essas características compartilhadas refletem, em parte, o fato de que o idioma da poética é profundamente metafórico. Dito de outro modo, o conceito de “poética” é por si mesmo *poético*, assim como o termo “arte”. À primeira vista, esta conclusão pode parecer circular. Mas ela ressalta o fato de que nem a arte nem a poética podem ser reduzidas de uma vez por todas a uma definição pura, incontestável ou à prova de críticas. Seus significados não podem ser incluídos em um conjunto de proposições acabadas. Da mesma forma, o ensino não pode ser pressionado a uma definição final e inabalável, apesar de estes serem os desejos de algumas autoridades, de estudiosos e de professores. Ensinar constitui definitivamente uma idéia e uma prática que podemos caracterizar, no sentido de descrever a *natureza* do trabalho, assim como nós nos encontramos descrevendo a natureza do pintar, do pescar, do constituir uma família ou do amar. Nesses momentos preciosos, evidenciam-se aspectos permanentes da produção de sentido humana, termos da arte e da metáfora são veículos imprescindíveis de *insight* e de compreensão. “Metáforas não são meramente adornos periféricos ou mesmo modelos úteis,” escreveu Iris Murdoch (1970). “Elas são formas fundamentais da consciência de nossa condição: metáforas de

espaço, metáforas de movimento, metáforas de visão” (p. 77). Ela antecipou Lakoff e Johnson e outros comentadores, quando assinalou que as metáforas constituem “um modo de entendimento da nossa condição, e, portanto, de ação sobre ela” (p. 94).<sup>14</sup>

“Ela é uma alma atenciosa; ele sente falta de uma direção em sua vida; ela está sempre cansando os outros; ele realmente estima seus filhos”: estas e inúmeras outras frases constituem a linguagem cotidiana do conhecer e compreender outras pessoas. “Ensinar é uma jornada e tanto; eu estou imerso numa pilha de provas para corrigir; você recebe dos alunos o que dá; sinto agora minha sala de aula presa; a minha está livre”: esta linguagem metafórica é natural, expressiva e, geralmente, altamente eficiente ao descrever e ao compreender o ensino. A representação da metáfora ajuda a tornar possível entender a *significância* (*meaningfulness*) no ensino.<sup>15</sup>

Duas preocupações sobre a metáfora devem ser mencionadas. Gaston Bachelard (1988) objetou que a metáfora não tem o que ele chama de “imediatividade”. Ele acreditou que a metáfora “não deveria ser mais do que um acidente da expressão”, sustentando que “é perigoso fazer um pensar disso. Uma metáfora é uma falsa imagem, uma vez que ela não possui a virtude direta daquela correspondente a um pensamento falado” (p. XX). Os comentários de Bachelard incluem-se em uma defesa do que ele considera como o impulso do nascimento da poesia. Ele glorifica a habilidade de este fazer brotar aquilo que Dewey (1988) chamou de qualidade pré-crítica imediata da experiência. Bachelard valorizou o elemento da surpresa genuína na poesia. Ele ressaltou o modo da poesia omitir a compreensão do passado e a sua capacidade de gerar significado sem ter que buscar a aprovação do conhecimento propositivo. Ele pensa as conquistas da poesia como uma característica redentora da condição humana. E, mesmo assim, Bachelard empregou poderosas metáforas para continuar a abordar esses pontos. Por exemplo, ele questionou os enfoques psicologizantes na interpretação

<sup>14</sup> Para estudos sobre o lugar da metáfora nas expressões humanas e o entendimento dos desenvolvimentos do espelho na virada interpretativa, ver, por exemplo, Brown (1981, especialmente o capítulo 4); Mark Johnson (1981); Paul Ricoeur, (1984); e Sheldon Sacks (1979).

<sup>15</sup> Para um conjunto de úteis artigos de base, ver William Taylor (1984). Pesquisas de campo sobre o ensino mostram o quanto a metáfora parece ser indispensável aos professores, tanto para dar sentido a algo quanto para conduzir seus trabalhos. Ver, por exemplo, Bruce F. Gurney (1995, p. 569-583); J. Gary Knowles (1994, p. 37-66); Timothy J. Lensmire (1997, p. 367-392); Steven I. Miller e Marcel Fredericks (1988, p. 263-272); Hugh Munby (1986, p. 197-209); e Eugene F. Provenzo, Jr., Gary N. McCloskey, O.S.A., Robert B. Kottkamp & Marilyn M. Cohn (1989, p. 551-573). Eu suspeito que um estudo sistemático da pesquisa qualitativa acerca do ensino – ou seja, focado sobre a pesquisa na qual a metáfora não tem importância direta – iria confirmar sua onipresença e valor, ao caracterizar o trabalho.

de poesias, afirmando que estes procuram “explicar a flor por meio do fertilizante” (p. XX). Além do mais, o fato de que a metáfora proporciona o alcance de uma coisa por intermédio da interferência de uma idéia ou imagem de alguma outra coisa não implica necessariamente o tipo de distanciamento que Bachelard critica. As metáforas dos professores expressam geralmente imediaticidade – uma apropriação não mediada de algo fundamental sobre a sua atividade. Pode haver paradoxos no fato de que as metáforas podem ser diretas, mas há também poder comunicativo nelas.

Uma segunda preocupação é a de que as metáforas podem induzir ao erro, enganar e nublar o cenário do entendimento. Elas não possuem nenhum valor verdadeiro automático, nenhum a mais do que outro gênero ou modos de expressão. Friedrich Nietzsche (1999), um mestre da metáfora, se houve algum, pode também ter pensado tantas questões quanto qualquer outro sobre o lugar da metáfora no entendimento.<sup>16</sup> Em um texto amplamente citado, ele perguntou:

O que é verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas e que, após um longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: verdades são ilusões das quais se esqueceu que o *são* (p. 57).

Mas não existe verdade automática na fabulosa afirmação de Nietzsche saturada de metáforas. A resposta às preocupações sobre a metáfora (conforme apresentado pela idéia metafórica de Dewey de assertibilidade garantida) não precisa ser, por um lado, uma guinada para o positivismo lógico ou alguma outra linguagem de proposições puras; nem, por outro lado, uma rejeição à idéia de verdade e todas as suas analogias, sinônimos ou alternativas. Como Lakoff e Johnson, Lampert, Murdoch e outros argumentam, a metáfora pode servir na busca pela verdade, se a verdade é entendida como nossa melhor solução para algo em um determinado tempo, ou entendida como um ideal regulador na investigação formal e na vida comum. Todo pesquisador sério que estuda o ensino, para mim, tenta ser verdadeiro em relação ao seu objeto de investigação: por exemplo, deve ter o rigor e o cuidado com o que ele observa e ouvir os professores, em vez de simplesmente desprezar o que eles dizem. Todo professor bem intencionado também se esforça para ser verdadeiro com o seu trabalho: por exemplo, para falar francamente com os alunos e para perceber do modo mais preciso

<sup>16</sup> O mesmo que Aristóteles disse da metáfora poderia ser dito de Nietzsche como estilista: “É uma grande coisa, de fato, fazer uso adequado das formas poéticas... Mas o mais importante, de longe, é ser um mestre da metáfora”; e “as palavras comuns transmitem somente o que já sabemos; é pela metáfora que podemos melhor produzir algo novo.” Citadas juntas em Lakoff e Johnson (2002, p. 299).

possível seus pontos fortes e fracos, seus interesses etc. O uso efetivo da metáfora pode aprimorar, em vez de subverter essas tarefas.

Conseqüentemente, os educadores intrigados ou preocupados com o lugar da metáfora podem arriscar ir mais além, no projeto de descrever e caracterizar o ensino. Eles podem achar que é mais difícil comparar seus pontos de vista acerca de sua atividade com os dos outros que não utilizam a metáfora como uma ferramenta. A conversação atenciosa e engenhosa, baseada na prática e investigação concretas, ao invés de em um léxico desmetaforizado, pode melhor ajudar os envolvidos na educação a compreender o significado do ensino. Minha opinião é a de que, se os pesquisadores, as autoridades e os formadores de professores percebessem a metáfora em termos epistêmicos, morais e estéticos, a conclusão seria uma apreciação mais aprofundada dos problemas com os quais os professores se deparam, de suas formas de respondê-los e da satisfação obtida com o seu trabalho. Uma poética do ensino pode ajudar a garantir esses resultados.

#### **HORIZONTES MORAIS DE UMA POÉTICA**

Nos estudos mencionados na seção anterior, a idéia de uma poética está associada à visão de que a pesquisa será mais realista à vida se tomar seriamente os poderes da produção de sentido dos seres humanos e, se levar igualmente a sério, a qualidade de muitos de seus pensamentos e ações repletas de sentido. Semelhantemente, sugeri, na introdução deste artigo, que uma poética do ensino elucida a significância *no* trabalho de ensinar de tal maneira que realce o que a prática oferece para os que se dedicam a ela. Dito de outro modo, uma poética do ensino não revela apenas um significado *qualquer*, mas o significado que reflete como o ensino pode ser uma força para a melhora na vida de estudantes e de professores, bem como para a sociedade na qual vivem.

As possibilidades morais em uma poética se tornam evidentes no termo comum “justiça poética”. Essa noção aponta para situações em que a maldade e a injustiça estão sendo superadas pela bondade e pela justiça de um modo que é particularmente (isto é, poeticamente) apropriado. Em outras palavras, a justiça não apenas tem prevalecido, como também tem ocorrido de uma forma e de uma maneira singularmente adequada, para tratar o modo específico de início do ato ou do evento injusto. Há poesia *no* resultado, da mesma forma que há justiça *na* poesia. A dimensão poética se torna o próprio significado moral de justiça. Em outros termos, o significado moral encontra expressão em uma forma poética. Substância e forma constituem uma unidade. Para aqueles que presenciam o resultado, as questões tiveram

que ser assim; as coisas não poderiam ter tomado um curso melhor. As reflexões mais criativas das pessoas não poderiam ter gerado um plano superior. Assim como um poema escrito por Rita Dove não se confunde com um poema escrito por Emily Dickinson, e assim como a pintura de Johanne Vermeer não se confunde com a pintura de Diego Rivera, a configuração singular de qualquer ação da justiça poética mostra que é impossível substituí-la por uma outra resolução possível. Aqui, a moral, a estética e o intelecto estão fundidos. Pessoas podem ver, entender e apreciar esse fato (mesmo que não possam usar esses termos particulares), por meio de uma boa interpretação daquilo que aconteceu.

As pessoas também falam de gestos poéticos. Além disso, quanto mais elas falam, mais percebem o quão difundido são esses gestos, nas relações humanas. Um trabalhador pára com o intuito de se desculpar com um colega após uma discussão; um amigo envia uma mensagem de incentivo exatamente quando o destinatário menos esperava por isso; um motorista de ônibus desce até a calçada para ajudar uma passageira, com um bebê nos braços, a abrir o carrinho; um estudante conta ao professor que alguém havia levantado a mão primeiro que ele. Todos esses gestos demasiadamente familiares, tão ubíquos que podem exigir um esforço deliberado para anotá-los, são cheios de arte e de moral. Eles apelam espontaneamente para o observador, com um sentido não premeditado de deleite, e são aprovados intuitivamente como bons. Eles justificam o motivo pelo qual a poética da vida cotidiana tem sido frequentemente objeto de atenção de artistas e de moralistas de todos os tipos e gêneros.

Ao mesmo tempo, uma poética propicia um saber acerca do fato de que o mundo está cheio de gestos não-poéticos, do mesmo modo que está cheio de eventos e ações que clamam por uma justiça poética. Um alerta da sensibilidade para uma poética das relações humanas atenta para a ausência da dimensão moral, em muitos eventos: o fato de que algumas ações são repulsivas ao invés de prazerosas, tanto antes quanto depois de serem refletidas. Essa posição consciente leva a pessoa a compreender tais aspectos, a entendê-los e a comunicá-los com os outros, de modo que uma ação possa ser assumida.

O que Brown chama de estética cognitiva, um termo que ele desenvolveu para enriquecer a imaginação sociológica, tem sua analogia no ensino. Nós poderíamos chamá-la de apreciação crítica, isto é, uma maneira de trabalhar com os alunos unindo entendimento e respeito, onde respeito não denota aprovação, em si, mas o ato de considerar seriamente pessoas e coisas.<sup>17</sup> A apreciação crítica une uma consideração favorável a respeito de outras pessoas com uma disposição investigativa

<sup>17</sup> Para uma discussão da “seriedade” na educação, ver John Wilson (1998, p. 143-153).

e reflexiva. Ela resulta do tipo de entendimento que os pais desenvolvem sobre os seus filhos, os treinadores sobre os seus jogadores, os advogados sobre os seus clientes e os professores sobre os seus alunos. A maioria das pessoas nesses papéis simpatiza com suas crianças, seus jogadores, seus clientes ou seus estudantes. Além disso, elas procuram compreendê-los, o que significa conviver com eles, questioná-los, expressar interesse no que fazem, entre outras coisas. Essas ações expressam o que significa ter uma orientação investigativa e reflexiva em relação ao mundo.

Para um professor, a apreciação crítica abrange mais do que saber que certo aluno da sexta série está com onze anos, mora em um bairro tal e tem média B; significa querer compreender algo sobre o aluno como um ser humano, com qualidades distintivas, interesses, preocupações, fragilidades e pontos fortes. Esse tipo de entendimento não é redutível a um conhecimento impessoal sobre o aluno. Nem é redutível à mera opinião ou suposição, apesar de ser tipicamente originada de um ou ambos desses estados mentais. Em termos mais gerais, um professor desenvolve uma compreensão de um aluno por meio de uma apreciação crítica de sua postura em todas as suas diversas manifestações no processo de aprendizagem, o qual pode incluir tanto o bagunceiro quanto o esforçado.<sup>18</sup>

#### **UMA POÉTICA DO ENSINO COMO UNIÃO DA ESTÉTICA, DO INTELLECTO E DA MORAL**

Uma poética do ensino esclarece por que a apreciação crítica constitui mais do que uma perspectiva intelectual por parte do professor. Uma poética revela o quão inseparáveis são as dimensões moral, intelectual e estética do ensino, quando bem feito e levado a sério. Essa união se evidencia naquilo que os formadores de professor, os coordenadores de ensino e os diretores de escola freqüentemente procuram nos candidatos à docência. Resumindo, eles procuram qualidades do ser humano. Eles querem saber o que constitui o candidato como pessoa, especialmente como uma pessoa que pode acabar em uma posição que influencie, para o bem ou para o mal, os mesmos jovens por quem eles se sentem responsáveis. Portanto, eles procuram mais do que o domínio do conteúdo da disciplina e as habilidades pedagógicas, fatores centrais para o ensino. Em outras palavras, eles partem da premissa de que o conhecimento e as habilidades sozinhos

---

<sup>18</sup> Argumentei anteriormente que entender os alunos, no sentido pedagógico do termo, implica prestar uma atenção moral e intelectual enquanto professor. Ver David T. Hansen (1999, p. 171-185). Meu foco no artigo foi os professores de crianças e jovens, uma ênfase que preservo aqui. Contudo, ainda que eu possa somente reafirmar o ponto, acredito que uma poética do ensino tenha uma forte repercussão frente ao cenário do ensino superior também.

não diferenciam um professor de uma pessoa leiga. Em vez disso, a diferença torna-se clara no que se refere à *significância* do assumir o trabalho educacional e no sentido do que é a *pessoa* no papel de professor, não no papel em si mesmo, mas de quem educa. Essa perspectiva explica por que as pessoas envolvidas com a escola procuram referências para além dos dados dos candidatos a professor, ao invés de se contentarem com o que pode ser encontrado em um currículo típico, bem como o motivo pelo qual pedem aos candidatos para falarem sobre as suas filosofias da educação. As questões suscitadas e suas respostas estão tipicamente envolvidas com metáforas.

Em outros termos, aqueles que devem julgar a aptidão de um candidato para o trabalho querem saber se ele tem certa paixão pela vida, ou, para usar termos igualmente radicais, se ama a vida. Esse tipo de amor, que ecoa em relação às observações anteriores sobre apreciação crítica, contrasta com uma perspectiva cínica, saturada e desesperadora sobre a vida e a perspectiva humana. Não é preciso envolver otimismo, mas é necessário um sentido de esperança. Esse sentido de esperança, metaforicamente falando, ajuda o professor a levantar todas as manhãs para enfrentar um outro dia de incerteza, de aventura, de desafio, de dificuldade e de conquista educacional. Esse sentido de esperança auxilia o professor a se *lançar no imprevisível*, ao invés de permanecer alheio ao mundo pedagógico – como fazem os educadores que perderam a paixão de educar e que terminam os seus dias na escola do mesmo jeito que começaram, com suas sensibilidades e compromissos inalterados com o tempo despendido com as crianças ou com os jovens. Em contrapartida, para os professores que preservam a esperança e que apreciam criticamente a significância do trabalho, é quase impossível deixarem de ser afetados e movidos pelos alunos.

Outro termo que os formadores de professor, coordenadores de ensino e diretores de escola usam é “instinto”. Eles, de fato, perguntam se o candidato tem um instinto para a vida, um instinto para reagir ao humano. Será que esse candidato enfrentará ou se acuará diante da vida? O candidato tratará das exigências do ensino ou se manterá distante delas? O candidato tem coragem de “mostrar-se à altura da situação”, para recordar um termo relacionado à arte em Dewey (1959)? A situação poderia ser ajudar uma classe a pensar por meio de problemas, determinar como avaliar um projeto mal feito entregue por um aluno ou resolver uma divergência com um colega professor a respeito do currículo. Essas e outras situações exigem que o professor se levante e as enfrente, um ato que muitas vezes requer coragem.

Um candidato a professor não necessita ter os feitos de um herói (mais uma imagem romântica do que realista) nem deve ter um espírito completamente desenvolvido de coragem pedagógica. A idéia de ter

um instinto pela vida, ou uma paixão ou um amor pela vida, dá expectativa em relação ao futuro. Ela aponta para a probabilidade de que o candidato progredirá em percepção, *insight* e julgamento, possivelmente durante todo o percurso de uma carreira, se o apoio e o encorajamento necessários para nela permanecer, mesmo com dificuldades e com desafios, forem fornecidos. O apoio pode vir por meio de colegas e administradores prestativos, programas formais de estudo continuado ou bons recursos materiais no cenário (*setting*) educacional. Em suma, o candidato não precisa ter disposições e habilidades pedagógicas refinadas, mas, ao invés disso, deve se abrir para outras possibilidades e para muitos momentos educacionais bons entre o candidato e os estudantes, no futuro.

Uma poética do ensino reúne as dimensões estética, moral e intelectual dessa imagem de como os educadores experientes pensam sobre os candidatos. Com propósitos didáticos, vou comentar cada dimensão, separadamente.

#### **A ESTÉTICA**

Na seção anterior, descrevi uma poética da experiência, detalhando a interação entre o mundo e as pessoas em situações que geram significado. O mundo é expressivo a qualquer um que prestar atenção nele, e alguém que presta atenção está “lendo”, isto é, interpretando as expressões do mundo. A partir dessa perspectiva, o aspecto estético materializa-se no ensino, por exemplo, quando o professor é movido pela trama de gestos, vozes e tentativas humanas, entre outras, que ganham vida em qualquer grupo de alunos. O professor é afetado por sinais de graça, harmonia e beleza-na-ação, tanto quanto por índices de frustração, ruptura e abandono. Em outras palavras, o professor é movido pela revelação concreta da natureza humana nos gestos, palavras e ações dos alunos.

Alguém pode pensar que os professores de Educação Física e Arte seriam os primeiros a reconhecerem a si mesmos nessa imagem da percepção pedagógica. Afinal, eles agem diretamente nos movimentos e expressões do corpo humano, seja a mão e o olho, a voz, ou o corpo em sua totalidade. Mas os professores de Ciências, História, Línguas, dentre outras disciplinas, poderiam ilustrar rapidamente que as dimensões estéticas do ensino e aprendizagem perpassam seus trabalhos – isto é, se alguém tiver olhos e ouvidos para elas, uma questão que poder ser levantada é se os formadores de professor, coordenadores de ensino e outros encarregados no julgamento dos candidatos têm, por si mesmos, percepção pedagógica. Considere um estudante que lê uma nova língua com uma habilidade que afeta a sala toda, a dupla de

estudantes que conclui um experimento em biologia bem feito que impressiona a todos ou o poema do aluno na aula de inglês que desperta o pensamento e o sentimento nos outros. Considere, ainda, um aluno na oficina de máquinas que conserta o motor com destreza, sucesso e prazer ou o estudante de agronomia que cria um canteiro de quiabo no qual a plantação se parece com um jardim.

Uma vez que um professor de História, para tomar mais um exemplo, percebe como um estudante se encontra ansioso e excitado enquanto interpreta a questão à sua frente, esse professor está potencialmente viciado em estética. O professor pode nunca mais ser capaz de contemplar as *formas* como o aluno trabalha, isto é, não apenas o que eles dizem ou fazem, mas o estilo como se movem, falam e interagem com os outros, com idéias e com objetos. Desse ponto em diante, o professor pode descobrir que um mundo extraordinário existe dentro da sala de aula, no qual o trabalho acadêmico se manifesta na expressão humana, no sentido artístico desses termos. O ensino pode, por isso, se tornar um lugar de beleza, não no sentido romântico, extasiante, otimista da palavra, mas no sentido de discernir, estimular e recordar o aparecimento em um aluno de um novo *insight*, uma nova disposição, um novo entendimento – de alguma coisa que, mais do que o sentido figurativo, ilumina.

#### **A MORAL**

Uma poética do ensino funde a dimensão moral com a estética. Em outros termos, a perceptividade pedagógica compreende a perceptividade moral. Recentes pesquisas sugerem que a percepção moral no ensino está relacionada com as qualidades da solicitude (*attentiveness*) e com aquilo que anteriormente chamei de apreciação crítica, a saber: com a capacidade de o professor discernir os principais problemas e preocupações em jogo em uma situação educacional e de agir sobre eles (ou “crescer” para conhecê-las, conforme diria Dewey).<sup>19</sup> Essa orientação se constitui muito mais do que “ver” o que está envolvido. Ver pode ser objetivação, nivelamento, insensibilidade. Não há dúvida de que muitas pessoas têm sido “vistas” por professores, para não mencionar outros seres humanos, que olharam para elas como objetos ou coisas, ao invés de pessoas. A percepção moral descreve uma maneira de olhar que revela um pano de fundo (*background*) de preocupação e de interesse humano. Um dos verbos em francês para perceber, *regarder*, evoca esse ponto com a conotação do termo em inglês “considerar” (*regard*), como, por exemplo, ter consideração por uma

<sup>19</sup> Ver, por exemplo, David C. Bricker (1993, p. 13-26); Shirley Pendlebury (1990, p. 171-179); e Patricia J. Simpson e James Garrison (1995, p. 252-278).

outra pessoa. As pessoas dão, umas às outras, suas melhores considerações, querendo dizer suas melhores esperanças, seus melhores desejos e suas melhores expectativas.

Para avaliar esse tema a partir da revisão de literatura, um professor com percepção moral considera os estudantes como seres sensatos com capacidade para ação, intencionalidade e conduta nos limites de suas idades, experiência, conhecimento e entendimento. A percepção moral implica considerar os estudantes na totalidade do desenvolvimento de sua humanidade. Ela constitui um modo de olhar admoestado e informado pela esperança e pelo que pode ser chamado de convicção educacional nas coisas não vistas, com isso, eu me refiro às coisas que os estudantes serão capazes de fazer amanhã, em virtude daquilo que o professor os ajudam a assumir hoje.

A percepção moral se consolida com a idéia de conhecimento moral. Professores bem intencionados, talvez especialmente aqueles que trabalham com crianças e jovens, parecem saber com a mesma certeza com que sabem que o sol nascerá todos os dias, que é importante e vale a pena tentar entender os estudantes e tratá-los como indivíduos. Em poucas palavras, esses professores sabem que o conhecimento acadêmico nunca tem efeito em um vácuo; está sempre acompanhado por outros tipos de aprendizagens, incluindo atitudes, resultados e disposições. Ou seja, professores bem intencionados sabem que seus alunos estão ligados ao mundo de diversas maneiras, não apenas por meio da cognição. Em virtude de suas humanidades, alunos não são simplesmente conhecedores, como também jogadores, esperançosos, construtores, amantes de muitas coisas, criadores e muito mais.<sup>20</sup> Um professor sensível a tal fato aprecia como o ensino e a aprendizagem podem ajudar os alunos a realizar tais aspectos pessoais – isso é, tratar a educação desses alunos como o desenvolvimento de suas personalidades, em vez de ser tomada meramente como aquisição de informação, que também permanece importante.

A percepção moral ultrapassa esses aspectos em direção a uma idéia invocada por uma poética da experiência: os professores bem intencionados são movidos ou estimulados à ação pelo bem e pelas expressões do bem. Eles são movidos pela intensa observação da bondade-na-ação, uma noção que complementa a análise do procedimento da percepção estética, no ensino. Em termos concretos, o professor nota nos alunos a emergência do bem, tal como a ampliação do conhecimento e do entendimento e maiores atitudes e disposições

---

<sup>20</sup> Como David Granger escreve, “nós somos muito mais do que ‘sujeitos epistêmicos’ de quem o propósito primário na vida é gerar e gerenciar afirmações proposicionais a respeito do mundo”. Ver David Granger (2001, p. 107-124, 122).

em relação a si mesmos, aos outros e ao significado de se tornarem educados. O professor percebe o bem na maioria dos gestos mundanos (um aluno oferecendo reservadamente ajuda ao seu colega), assim como nos mais radicais (um aluno que admite publicamente que está errado e articula uma nova maneira de pensar sobre o assunto). Além disso, a disposição de ser atraído, metaforicamente falando, pelo bem daqueles estudantes, colegas, escola e comunidade, é integral a essa qualidade da percepção moral. Essa atração pode materializar-se na forma de ideais de que os professores se apropriam e usam para guiá-los, por intermédio dos freqüentes julgamentos conflitantes que o ensino requer (por exemplo, de um lado, o tratamento igualitário entre os alunos, e, de outro lado, o reconhecimento de suas realizações individuais). A atração também pode aparecer ao se comover tanto pela fragilidade quanto pela força dos alunos – isto é, inspirada em responder de maneira que parecem apropriadas, que se mostram à altura das necessidades da situação educacional.

#### **O INTELLECTUAL**

Uma poética do ensino realça os aspectos intelectuais do trabalho que acompanham a estética e a moral. Um professor movido por gesto e voz, e atraído pela graça e pelo bem, freqüentemente expressos neles, obtém acesso ao funcionamento da mente que todos esses atos revelam. De outro modo, o professor tem uma porta aberta para a vida da mente (ao invés, somente, para os registros da cognição) das crianças, dos jovens ou dos adultos. O professor pode não empregar esses termos, mas ele pode incorporar seu significado no dia-a-dia, em cada momento, na sala de aula. Falando de modo figurativo, o professor é atraído por todas as manifestações do crescimento e desenvolvimento humanos que provenham da percepção e nelas procura se basear. Em outras palavras, o professor não apenas reconhece esses sinais, mas incita os alunos a ampliar e a aprofundar seus *insights*, compreensões, suas questões, suas habilidades, suas sensibilidades e seu conhecimento. Dessa maneira, uma poética da experiência se une a uma poética da prática. Uma maneira de perceber se liga a uma maneira de fazer.<sup>21</sup>

A dimensão intelectual do ensino pode parecer mais evidente nas disciplinas acadêmicas, tais como História, Matemática e Ciências; porém, vimos anteriormente que as dimensões estéticas do ensino e da aprendizagem permeiam o currículo. De uma maneira comparativa, a

<sup>21</sup> Dewey falou sobre o movimento desde a estética até o artístico, entendido como a mudança de sentido dos significados sentidos para possibilidades sentidas e sua incorporação em diversos trabalhos, que poderia abranger tudo, desde a execução de uma pintura, a construção de uma estrada e a resposta dada à questão de um aluno. Ver Dewey (1988, p. 280-281).

mente é tão ativa em Educação Física e em Artes como em qualquer outro lugar. Aprender um novo esporte ou um novo estilo artístico, e interpretá-los bem, mobiliza a mente, tanto quanto o ensino de uma nova ciência ou língua. As diferenças nessas experiências podem ser exploradas de uma maneira proveitosa, com propósitos heurísticos, mas uma poética do ensino esclarece a união potencial das dimensões intelectuais, estéticas e morais da educação, em todas as fases do currículo.

#### UMA PERSPECTIVA HOLÍSTICA

Meus comentários nesta seção constituem um esboço detalhado mais propriamente do que um trabalho finalizado. Além disso, ao mesmo tempo em que eu discuti separadamente as dimensões estéticas, morais e intelectuais de uma poética do ensino, quero salientar que, na prática, os três aspectos freqüentemente emergem simultaneamente. Um observador ou um participante da sala de aula pode distinguir somente um aspecto, mas esse fato reflete hábitos da percepção, ao invés da natureza ou significado do ensino. Para dizer isso de outro modo, muitos que aspiram ensinar ou que estão atualmente ensinando podem ter dificuldade em alcançar uma poética do ensino. O conceito pode escapar até dos melhores praticantes, se eles não estiverem atentos.

Por exemplo, alguns meses atrás, observei uma talentosa e bem respeitada professora trabalhando a escrita com seus alunos de 12 e 13 anos de idade. Ela tinha um plano de aula organizado com diferentes espaços de tempo destinado a diferentes características da escrita. Em uma fase, cada estudante revia o esboço inicial de seu vizinho, de uma página, que eram pequenas histórias escritas à mão. Como circulava ao redor da sala de aula, a fim de assegurar que os alunos estivessem progredindo, a professora percebeu um garoto corrigindo a ortografia no rascunho de seu vizinho. “Ninguém precisa fazer isso agora”, ela disse, “nós voltaremos a isso quando alcançarmos a fase de ‘Correção’”. O garoto parecia espantado e disse que a correção não iria demorar. A professora repetiu o que havia dito. O garoto continuou hesitante. Ela ficou ali por um momento. Ele abaixou sua caneta e voltou a ler. Testemunhar essa cena em que o garoto expressou um impulso estético e moral, além da resposta intelectual que sua professora buscava, me impressionou. A julgar por seus gestos e as expressões que cruzavam seu rosto, eu senti que ele estava pensando em termos de um todo, de forma e conteúdo como um só. Ortografia correta *parece* mais encantadora e é uma coisa *boa*, ou, pelo menos, *melhor* do que cometer (e parecer tolerar) erros. Agora estavam pedindo que o garoto checasse e suspendesse seus impulsos. Se repetida, a negação pode dissolver boa

parte de sua sensibilidade estética e moral, a não ser que o professor intencionalmente o ajude a redirecioná-las.

A cena é anedótica e a minha leitura dela, uma impressão. Mas breve imagem destaca o valor do *insight* pedagógico de querer e ser capaz de olhar para a dinâmica de uma situação educacional. Essa capacidade não significa desconsiderar, muito menos ignorar, um planejamento para uma classe particular, mas com certeza significa distinguir planejamento de esboço. Nesse nível mais detalhado e rico, o *insight* pedagógico é um processo compreensivo que explora a sensibilidade estética, moral e intelectual do professor.

Essa noção questiona se o professor deve ter uma sensibilidade poética, a fim de perceber o que é apreendido em uma poética do ensino. A questão repercute uma noção que, durante muito tempo, acompanhou a teoria estética, incluindo teorias sobre poéticas. Por exemplo, em seu trabalho pioneiro, “*Educação estética do homem*”, Friedrich Schiller (1967) procurou escrever um engenhoso trabalho a respeito do fenômeno da arte e seu lugar na educação. Ele queria, simultaneamente, escrever um tratado estético e um tratado em estética. Afirmam Elizabeth Wilkinson e Leonard Willoughby:

Na tentativa disto ele estava respondendo as demandas de Baumgarten de que a nova disciplina (de estética) deveria ser “a arte de pensar de modo belo” tanto quanto “a ciência do belo” – uma ambigüidade que arrastou o assunto até os dias de hoje – e que o próprio esteticista deveria ser “um homem completo”, não pensando nele mesmo acima dos dons da intuição e imaginação, mas esforçando-se para integrá-los com os processos racionais da inferência e da dedução (p. xxviii).

A ambigüidade que Wilkinson e Willoughby identificaram tem correlato na filosofia da moral e na ciência social. No meio da virada interpretativa das ciências sociais, abordada anteriormente, por exemplo, os estudiosos se colocaram a seguinte questão: pode simplesmente *alguém* se comprometer a fazer pesquisa social ou os pesquisadores deveriam ter uma perspectiva madura e ética, de tal modo que valorizassem as pressuposições morais e as conseqüências das diferentes maneiras de caracterizar e se comprometer com a pesquisa?<sup>22</sup> Essas questões desencadeiam o julgamento de que os professores devem ser sensíveis, maduros e sábios, se vão lidar com as demandas do ensino de modo responsivo e responsável. Para reconhecer a importância de ser um professor, eles devem ter uma rica sensibilidade humana.

Essa imagem pode ser um retrato interessante de um professor. Mas uma coisa é exigir uma imagem pronta desde o começo e a outra é ir formando tais retratos, durante o curso de suas carreiras. Além do

<sup>22</sup> Robert N. Bellah (XXXX, p. 374-380); e Charles Taylor (XXXX, p. 66-68).

mais, tomar uma visão holística do trabalho não implica que qualquer professor por si só, iniciante ou veterano, possa cumprir a totalidade dessas exigências ou perceber a totalidade dessas recompensas. Formadores de professor, administradores e orientadores procuram as qualidades já resumidas aqui em candidatos ao cargo de professor. Eles procuram tais qualidades em formas naturais, em vez daquelas já esculpidas. Na melhor situação, eles também lembram que têm uma obrigação de ajudar os novos candidatos a superarem as suas tentativas e dificuldades iniciais. Uma maneira de se conquistar isso é aprofundar a consciência dos candidatos sobre uma poética do ensino.

#### **O QUE O ENSINO OFERECE AOS PROFESSORES**

Uma poética do ensino, com sua união entre a estética, a moral e o intelectual, radicaliza o que o ensino oferece a homens e a mulheres que se dedicam a esse papel. Seja no cenário da educação fundamental, seja média ou superior, o ensino proporciona aos educadores um solo fértil para que eles possam cultivar sua própria humanidade, bem como a de seus alunos. O ensino abre oportunidades para os estudantes e os educadores se nutrirem não apenas dos frutos de sua natureza ou cultivo – em outras palavras, o trabalho oferece a eles mais do que a experiência da socialização, que permanece fundamental. De certa forma, o ensino fornece aos educadores e aos estudantes o que poderia ser chamado de terreno da liberdade: o espaço e o tempo (ainda que limitado) para considerar e responder, em seus caminhos indeterminados, questões de importância, propósito e compreensão que são partes integrais no currículo e na vida. Esse processo pode render mais do que a aquisição de novas informações, por importantes que sejam; pode nos levar a uma melhora de visão, perspectiva e esperança. Ele pode incentivar a transformação para uma ampliação do ponto de vista, mais intuições sensitivas e a descoberta do que a vida oferece aos seres humanos. Por assim dizer, ensino e aprendizagem podem gerar as muitas qualidades da paixão e do instinto pela vida, examinadas anteriormente. O processo pode incitar ou reacender um amor pela aprendizagem, pelo desenvolvimento, por novo *insight* e conhecimento, sem os quais poderiam nunca ter existido.

Alguns críticos podem achar a imagem metafórica da oferta (*offering*) [do ensino] *demasiadamente* metafórica. Eles poderiam argumentar que uma linguagem que tenta incluir de uma só vez e, concomitantemente, as características estética, moral e intelectual do ensino não poderia facilmente traduzir-se no trabalho, a saber: da sala de aula do segundo ano do ensino fundamental, às 10h15, em uma manhã de terça-feira; de uma classe no período da tarde de geometria de uma escola do ensino médio do outro lado da rua; ou, ainda, uma

classe de carpintaria, à noite, que acontece no Centro local para a educação de adultos. Os professores nesses cenários podem sentir-se saturados por uma série de coisas, que vão desde problemas de frequência e pontualidade, acompanhamento das tarefas, até como acalmar administradores ou pais insistentes. Ou considere a posição de professores novatos em tais situações, os quais devem lidar com os mesmos assuntos, faltando-lhes, entretanto, a experiência e o *know-how*, que seus colegas veteranos, muito rapidamente, dão como certos.

Uma crítica poderia sustentar que a linguagem da poética pode ser mais uma distração do que um auxílio, nessas circunstâncias. A realidade da vida institucional fragmenta a vida de educadores e de estudantes de maneiras problemáticas ou, então, a crítica poderia argumentar que tal perspectiva holística do ensino apresentada aqui deve permanecer somente como um ideal e, talvez, um ideal intimidador. Salvo os indivíduos mais fortes, que dificilmente podem servir como um modelo a ser seguido por todos, é impossível “residir poeticamente”, para usar o termo de Martin Heidegger (1971 – principalmente cap. 7), nas escolas e nas salas de aula. Além disso, o próprio Heidegger advertiu sobre “uma preocupação com a estetização, seja na escrita seja no ar” (p. 213), uma acusação que a crítica poderia aproveitar contra as idéias de uma poética do ensino.

Essas questões sobre a “praticidade” (*practicality*) de uma poética do ensino, por mais que sejam genuínas, podem dar uma impressão equivocada de como as pessoas efetivamente se conduzem em cenários educacionais. Professores da pré-escola até a universidade estão cientes dos aborrecimentos e das reclamações acerca de suas condições. Alguns localizam a fonte dessas dificuldades, em todo lugar, menos em suas próprias mãos. Outros criticam qualquer coisa feita pelas autoridades, pelos administradores ou pelos pais que confronte as suas filosofias da educação. Muitas de suas preocupações são justificadas e relembram a legítima aflição a respeito da perspectiva mecânica do ensino, mencionada no início deste artigo. Porém, muitos desses homens e mulheres mudam de atitude e tratam seus estudantes com respeito, com seriedade e com esperança. Simultaneamente, eles reconhecem o intelectual, a moral e a estética e colhem autênticas recompensas por agirem assim. Uma poética do ensino auxilia a esclarecer essa dinâmica e a mantê-la viva.

As questões sobre poética podem também gerar inadvertidamente suas próprias expectativas. Elas podem estreitar a percepção sem que ninguém saiba e, conseqüentemente, causar uma visão educacional para todos, desnecessariamente circunscrita. Finalmente, as questões podem carecer de emoção, que é um assunto mais perigoso. Eles seriam questionados de uma posição de cinismo ou aborrecimento, que significa

que a resposta já está formada antes que alguém possa falar. O “não” foi declarado antes que o “sim”, ou até mesmo o “talvez” tivesse tido o direito de se expressar. Sob essa ótica, a questão pode refletir a tática habitual empregada, geralmente de uma forma deliberada, por ultrapassados e mal-humorados educadores para abafar o idealismo dos recém-chegados. “Isto *não* irá funcionar” canta o coro triste, como se qualquer aproximação que procure ultrapassar o mundo de “fatos, fatos, fatos”, do Sr. Gradgrind, seja tanto suspeita quanto amaldiçoada.<sup>23</sup>

Alguns professores, tanto novatos quanto veteranos, podem se afastar daquilo que o ensino oferta (*offering*) precisamente porque eles vislumbraram essa profunda falta de significados, de importância e de possibilidade. Eles não se sentem dispostos para o desafio, e podem receber um fraco estímulo do sistema educacional para enfrentá-lo. Em outras palavras, enquanto aquilo que o ensino oferece constitui um dom, em vez de uma imposição, há uma qualidade de *autoridade* ou obrigação que acompanha o dom, uma vez que este é aceito - ou melhor, que este é habitado. Eu empreguei este último termo porque o dom não é um objeto com um valor de troca. Sua relação com a pessoa que o aceita não é contratual. Em termos figurativos, a pessoa faz mais do que aceitar o dom do ensino, mas o *recebe*, no sentido que a pessoa *adentra* ao lugar do ensino (como se atravessasse um saguão de recepção). Ensino como um dom projeta um tipo de “morada”, para trazer outro termo de Heidegger (principalmente cap. 3, 4 e 7). Uma morada constitui mais do que um espaço transitório no qual se pendura seu chapéu, da mesma forma que ensinar oferece mais do que um posto de informação profissionalizado. Habitar o terreno do ensino é também ter responsabilidade por ele.

Uma analogia com outro termo cunhado por Heidegger (1968) pode esclarecer esse ponto. Heidegger escreveu que pensar é agradecer. Entre outras coisas, ele empregou essa imagem metafórica para contrastar o pensamento responsivo com o tipo de racionalidade do cálculo que ele viu como dominante, no mundo moderno. Tal racionalidade pressupõe uma separação radical entre a pessoa e o mundo, com este último (incluindo outros seres humanos) sendo tomado essencialmente como um conjunto de recursos a ser explorado. Para Heidegger, *pensar*, em contraste com calcular ou deliberar sobre meios separados dos fins, significa responder ao mundo. Esse processo acarreta *desaprender* o hábito cartesiano de tratar o pensamento como aquele que acontece no interior de uma caixa preta e cujo primeiro propósito é controlar o mundo, ao invés de responder eticamente e com apreço a ele. Pensamento autêntico, Heidegger afirmou, tem como ponto de

<sup>23</sup> Sr. Grandgrind é o implacável mestre de obras que o leitor encontra no começo do romance de Charles Dickens, *Hard Times*. James Taylor toma a visão de Grandgrind como o contraponto para o que ele chama de “conhecimento poético”. Ver James Taylor (1988).

partida a conscientização não apenas *de que* nós existimos, mas também de que os humanos são capazes de perceber e ponderar o milagre de estar aqui e comunicarem-se uns com os outros sobre isso. Conseqüentemente, pensar é agradecer ao mundo por ser, em todos os momentos do pensamento (p. 138-147 e em vários outros lugares). Além disso, ao invés de evocar uma postura puramente contemplativa, essa imagem do pensar torna possível cultivar o que Heidegger descreveu como uma morada. Esse processo ecoa a união entre a *poesis* (fazer, criar) e a *praxis* (ação, condução) mencionada anteriormente. Eu retorno para esse ponto subseqüentemente, ao descrever o ensino como um modo de fazer o mundo.

Uma poética do ensino corporifica a idéia de que *ensinar* é agradecer. Essa metáfora reflete a noção de que o dom de ensinar para os professores constitui uma oferta, que equivale ao sentido de gratidão propiciado, porque isso torna possível uma vida influenciando aos outros e a si mesmos ao bem. Tal vida contrasta com o auto-sacrifício algumas vezes atribuído ao ensinar, de acordo com o qual professores deveriam ser desprezados para não dizer servos abnegados da prosperidade pública (HIGGINS, 2003). Tal vida também não indica que os professores podem procurar de uma maneira calculada o que o ensino oferece, como se (grosseiramente falando) fosse algo atraente que pudessem pegar das prateleiras. Essa atitude poderia refletir um auto-servir-se em vez de uma postura receptiva. “A dádiva do ensino é maior do que o nosso limitado auto-conhecimento pode alcançar”, segundo Naoko Saito (2002). “Agradecer ao invés de ser agradecido, permitir que as coisas sejam ao invés de, por cobiçosa, alcançá-las e responder ao mundo em vez de perguntar para receber respostas” (p. 307). Essa postura, sugere Saito, posiciona melhor o professor para se envolver com o que eu chamei de oferta do ensino. Quando a autora escreve acerca do “permitir que as coisas sejam”, ela ecoa uma familiar e bem-vinda imagem pedagógica de Heidegger (1968).

Por que o ensinar é mais difícil do que o aprender? Não porque o professor teria um grande armazenamento de informações e tê-lo sempre pronto. Ensinar é mais difícil do que aprender porque o que o ensino exige é: permitir aprender. O verdadeiro professor, de fato, não permite que nada mais seja aprendido do que – aprender. Sua conduta, por essa razão, produz conseqüentemente a impressão de que nós não aprendemos propriamente nada com ele, se por “aprender” nós agora repentinamente compreendemos meramente a obtenção da informação conveniente. O professor está à frente de seus aprendizes apenas nisso, aquele ainda tem muito mais para aprender do que estes – aquele tem que aprender para permitir que estes aprendam. O professor deve ser capaz de ser mais educável do que os aprendizes (p. 15).<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Por uma diversificada discussão da filosofia da educação de Heidegger, ver Michael A. Peters (2002). Ver também Ignácio L. Götz (1983, p. 1-9).

O professor deve ser “mais educável” do que os estudantes, porque tem a contínua tarefa de ser responsivo pelas demandas da situação educacional que compreende estudantes, conteúdo da disciplina, questões e problemas próximos e o próprio desenvolvimento do professor *como tal*<sup>25</sup>.

Uma poética do ensino salienta quão difícil, desafiador e potencialmente gratificante será o trabalho, quando for levado a sério. Considere uma vez mais a linguagem da percepção, discutida anteriormente. Perceber (em contraste com ver) implica uma assimilação do mundo. Para o professor, o mundo inclui alunos e suas interações com o currículo. Mas, como também sugerido anteriormente, assimilar é ter responsabilidade. Um professor que observa o olhar de dúvida em um aluno no momento em que ele compartilha uma idéia ou sugestão está se tornando responsável. O professor responde a esse olhar com o seu próprio olhar, ou com um gesto, com uma questão ou um comentário direcionado talvez para outro estudante ou para toda a sala. Para explicar diferentemente, o professor se preocupa com o olhar, respondendo a esse olhar. Resposta e cuidado, unidos, lembram a união da estética, da moral e do intelectual em uma poética do ensino. Ao responder e cuidar, o professor traz de uma maneira mais completa o olhar do estudante para dentro do mundo – em um sentido literal – porque o olhar ocasionou palavras adicionais e ações que agora formam a trama da vida educacional da sala de aula.

Desse ponto de vista, ensinar constitui artisticidade, ou, em termos mais radicais, uma forma de fazer o mundo<sup>26</sup>. Eu não quero dizer construir um mundo necessariamente oposto ao que as pessoas habitam (como algumas teorias estéticas sugerem como sendo a função da arte). Ao contrário, esse professor e seus alunos estão prestando atenção ao que está certo antes deles. A partir dessa base, eles geram vida educacional que poderia não ter existido se eles, nesse caso, tivessem ignorado o olhar. A respeito disso, o fazer o mundo constitui um modo de habitar o mundo mais completamente. O olhar e a resposta, tomados juntos, incorporam qualidades da organização, intencionalidade, aspiração humanas, e mais, que acham expressão em todo lugar em

---

<sup>25</sup> Sobre a questão do desenvolvimento pessoal, a partir da perspectiva de uma poética, ver Granger (2001). Ele destaca seu ponto de vista próximo à imagem de Dewey a respeito do ser como, na melhor das hipóteses, uma construção poética: “A poética do ser tem uma capacidade avançada para receber, responder e integrar de um jeito imaginativo as possibilidades criativas do presente momento” (p. 111). Para uma análise comparativa, ver Bárbara Garlick (2002). Os colaboradores desta coleção esboçam a interação entre uma poesia madura do ser e uma criação em desenvolvimento na poesia de Caroline Bowles Southey, Elizabeth Barrett Browning, Emily Dickinson e Christina Rossetti.

<sup>26</sup> Comparar com Nelson Goodman (1978).

que o ensino e a aprendizagem autênticos ocorrem. Um observador dessa cena, procurando diferentes tipos de evidência de educação efetiva, poderia não notar nenhum desses fazer-o-mundo. O observador poderia até concluir que falta ao professor uma filosofia da educação, em vez de perceber que expressava uma filosofia que olha para o próximo momento com um espírito de antecipação esperançosa, como se o próximo momento, metaforicamente falando, fosse despertar seja a quem for, seja o que for que as pessoas poderiam tornar-se. Cada momento da sala de aula mantém o potencial de constituir uma fonte de vida educacional se ambos, professor e aluno, estiverem abertos e receptivos a isto. Uma poética do ensino ilumina a maravilha e a satisfação nesse processo.

#### **CONCLUSÃO: SIGNIFICÂNCIA NO ENSINO**

Eu argumentei que a virtude característica de uma poética reúne ao mesmo tempo as dimensões estéticas, morais e intelectuais do ensino, geralmente tratadas de uma maneira separada, quando o são, tanto na pesquisa quanto na sala de aula. Uma poética põe em prática essa função, em parte, por confiar no poder da metáfora para esclarecer o significado presente no trabalho.

Uma poética do ensino constitui uma perceptiva promissora e um olhar crítico que os estudiosos podem empregar, para extrair os níveis de significados no processo diário de ensino-aprendizagem. Por exemplo, a lente perceptiva convida estudiosos a ampliarem seus olhares acerca do que conta como notável e significativo, no cenário educacional. Em princípio, qualquer ato poderia ser capaz de expressar significados estéticos, morais e intelectuais que contribuem, ainda que modestamente, para o entendimento e o enfoque dos participantes. O componente crítico entra no jogo por meio da perspectiva holística que uma poética promove. Essa perspectiva pode ajudar os estudiosos a relerem, e possivelmente reformularem, a importância dos estudos qualitativos acerca do ensino que se ampliou em número e extensão, nos anos recentes. Dar uma segunda olhada nessa pesquisa, por meio da lente de uma poética, pode esclarecer a “estratificação” do significado no ensino.<sup>27</sup>

Uma poética do ensino também radicaliza o que o ensino oferece para os que assumem e modelam o papel educacional. Em termos figurativos, uma poética do ensino diz para os novos candidatos e para os veteranos que procuram por renovação: “Aqui está o retrato do que o ensino pode significar, de como ele pode unir as características estéticas, morais e intelectuais de seu trabalho dentro de um compromisso

---

<sup>27</sup> Comparar com David T. Hansen (1993 p. 651-674)

que valha a pena. Agora, o que você pode fazer para se posicionar e receber essa oferta?” Eu sugiro que essa oferta não seja algo que os professores devam ser forçados a aceitar, mas que depende de suas disposições e sentido de percepção. Um professor pode ver seu trabalho como algo repetitivo, rotineiro e não inspirador e, conseqüentemente, obtém um pouco mais do que um salário e benefícios associados. Outro professor, com percepções similares, pode desfrutar da camaradagem junto ao corpo docente e aos diretores, ainda que contribua pouco para o ensino e, conseqüentemente, obtém pouco deste. Mas, outros professores, uma vez que percebem a profundidade estética, moral e intelectual, no ensino e na aprendizagem, podem encontrar a sala de aula transformada em um lugar extraordinário. Burocracia e outros obstáculos à parte, eles podem esperar grandes resultados de suas classes. Eles aceitam o que o ensino oferece e se enriquecem.

Finalmente, uma poética do ensino se constitui de um ponto de vista dinâmico para ajudar educadores a continuarem a incumbência nunca-finalizada de articular a natureza e o significado do ensino. Essa tarefa é contínua, em parte porque os professores não têm alternativas, serem responsivos ao mundo humano, um mundo continuamente marcado pela mudança. Esse mundo é um ambiente ocupado, agitado, freqüentemente contraditório, e suas múltiplas demandas – às vezes hostis à educação genuína – podem obscurecer a percepção sobre o que reside no cerne do ensino. Visto sob esse foco, a contínua e aberta conversação sobre a prática pode render esclarecimentos sobre seus significados. Uma poética do ensino torna-se uma imagem da possibilidade e um solvente, lavando (ainda que intermitentemente) as proverbiais águas do rio Lethe, que, às vezes, parecem encobrir os professores e tornam difícil lembrar o que é importante.

Os professores sempre tiveram que enfrentar o fato de que outros na sociedade estão, freqüentemente, ávidos para caracterizar ou definir seu trabalho por eles. Sempre existiu múltiplas maneiras de explicar o trabalho que é modelado por aqueles que não praticam o trabalho diretamente. A condição política, e geralmente pública, cria tensões, ambigüidades e confusão. Desencadeia debates que muito freqüentemente se voltam ou para uma aclamação da profissão ou a difamação da mesma. De qualquer modo, agradeço aos incontáveis homens e mulheres que têm silenciosamente cuidado de seus trabalhos de modo bem sucedido: a prática do ensino tem recursos e integridade suficiente para opor-se a tal louvação e acusação. Conseqüentemente, enquanto a fala politizada prossegue, também pode prosseguir a conversação entre educadores sobre os propósitos e significados no ensino. Não obstante inúmeros desafios e dificuldades, alguns internos ao trabalho, outros externos a ele, o ensino permanece uma oferta. Isso é, um dom à espera da recepção de homens e mulheres bem

intencionados, cuja alegre obrigação em habitar o dom é vivê-la o mais completamente possível, em seus cenários educacionais.

HANSEN, D. T. The poetical one in Education. *Educação em Revista* (Marília), n. 6, p. 95-128, 2005.

#### REFERÊNCIAS

ABRAHAMSON, Roger D. Ordinary and Extraordinary Experience. In: Victor W. Turner; Edward M. Bruner (ed.) *The Anthropology of Experience*. Urbana: University of Illinois Press, 1986.

ARISTÓTELES, *Poética*. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1987, (Os Pensadores). Meus comentários também refletem a filosofia da moral de Aristóteles, articulada em sua obra.

\_\_\_\_\_. *Ética a Nicômaco*. Trad. Leonel Valandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1987, (Os Pensadores).

BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BELLAH, Robert N. The Ethical Aims of Social Inquiry. In: Haan et.al (eds.). *Social Science as Moral Inquiry*, XXXX.

BEN-PERETZ, M. *Learning from Experience: Memory and the Teacher's Account of Teaching*. Albany: SUNY Press, 1995.

BERNSTEIN, Richard J. *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1983.

BLOOM, Harold. *Poetics of Influence: New and Selected Criticism*. New Haven, Connecticut: Henry R. Schwab, 1988.

BRICKER, David C. Character and Moral Reasoning: An Aristotelian Perspective. In: Kenneth A. Strike e P. Lance Ternasky (ed). *Ethics for Professionals in Education*. New York: Teachers College Press, 1993.

BROWN, Richard H. *A Poetic for Sociology: Toward a Logic of Discovery for the Human Sciences*. Chicago: University of Chicago Press, 1989.

BUZZELLI C. A.; JOHNSTON, B. *The Moral Dimensions of Teaching: Language, Power, and Culture in Classroom Interaction*. New York: Routledge Falmer, 2002.

CAMPBELL, E. *The Ethical Teacher*. Maidenhead, England: Open University Press, 2003.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. 3º ed., São Paulo: Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. Experience and Nature (1925). In: Jo Ann Boydston (ed.). *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*. Carbondale: Southern Illinois University Press, Vol. 1, 1988.

FOSTER, M. *Black Teachers on Teaching*. New York: The New Press, 1997.

GALATY, John G. Ceremony and Society: The Poetics of Maasai Ritual. In

Man 18, no. 2, 1983.

GARLICK, Bárbara (ed.) *Tradition and the Poetics of Self in Nineteenth-Century Women's Poetry*. Amsterdam: Rodopi, 2002.

GARRISON, Jim. *Dewey and Eros: Wisdom and Desire in the Art of Teaching*. New York: Teachers College Press, 1997.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

\_\_\_\_\_. *O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. 5º ed. Trad. Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIROD, Mark; WONG, David. An Aesthetic (Deweyan) Perspective on Science Learning: Case Studies of Three Fourth Graders. *Elementary School Journal* 102, no. 3, 2002.

GOODMAN, Nelson. *Ways of Worldmaking*. Indianapolis: Hackett, 1978

GÖTZ, Ignácio L. Heidegger and the art of Teaching. *Educational Theory* 33. nº1, 1983.

GRANGER, David. Toward an Embodied Poetics of the Self: Personal Renewal in Dewey and Cavell. *Studies in Philosophy and Education* 20, no. 2, 2001.

GRIMMETT, P. M.; MACKINNON, A. Craft Knowledge and the Education of Teachers. *Review of Research in Education*. 18, 1992.

GURNEY, Bruce F. Tugboats and Tennis Games: Preservice Conceptions of Teaching and Learning Revealed Through Metaphors. *Journal of Research in Science Teaching* 32, no. 6, 1995.

HAAN, Norma; BELLAH, Robert N.; RABINOW, Paul; SULLIVAN, William M. (org.) *Social Science as Moral Inquiry*. New York: Columbia University Press, 1983.

HANSEN, D. T. *The Call to Teach*. New York: Teachers College Press, 1995.

\_\_\_\_\_. *Exploring the Moral Heart of Teaching: Toward a Teacher's Creed*. New York: Teachers College Press, 2001.

\_\_\_\_\_. From Role to Person: The Moral Layeredness of Classroom Teaching. *American Educational Research Journal* 30. nº4 (1993): 651-674.

\_\_\_\_\_. Understanding Students. *Journal of Curriculum and Supervision* 14, no. 2, 1999.

HEIDEGGER, Martin. *Poetry, Language, Thought*. Trad. Albert Hofstadter. New York: Harper & Row, 1971.

\_\_\_\_\_. *What Is Called Thinking?* Trad. J. Glenn Gray e Frederick Wieck. Nova York: Harper & Row, 1968.

HERZFELD, Michael. *The Poetics of Manhood: Contest and Identity in a Cretan Mountain Village*. Princeton: Princeton University Press, 1985.

HIGGINS, Christopher R. Teaching and the Good Life: A Critique of the Ascetic Ideal in Education. *Educational Theory* 53, nº2, (2003): 131-154.

HUBERMAN, M. *Vidas de Professores*. Porto: Editora do Porto, 2000, Coleção Ciências da Educação, v.4.

JACKSON, Phillip W. The Functions of Educational Research. *Educational*

HANSEN, D. T.

*Researcher* 19, no. 7, 1990.

JAEGER, Richard M. (org.) *Complementary Methods for Research in Education*. 2ª ed. Washington, DC: American Educational Research Association, 1997.

JOHNSON, Mark (org.) *Philosophical Perspectives on Metaphor*. Minneapolis: University of Minneapolis Press, 1981

JOHNSON, S. M. *Teachers at Work*. New York: Basic Books, 1990.

KNOWLES, J. Gary. Metaphors as Windows on a Personal History: A Beginning Teacher's Experience. *Teacher Education Quarterly* 21, no. 1, 1994.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação da tradução Mara S. Zanotto. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

LAMPERT, Ladina Bezzola. *Imagining the Unimaginable: The Poetics of Early Modern Astronomy*. Amsterdam: Rodopi, 2002.

LENSMIRE, Timothy J. The Teacher as Dostoyevskian Novelist. *Research in the Teaching of English* 31, no. 3, 1997.

LISTON, D.; GARRISON, J. (org.) *Teaching, Learning and Loving: Reclaiming Passion in Educational Practice*. New York: Routledge Falmer, 2004.

LORTIE, D. *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MANEN, M. Van. *The Tact of Teaching*. Albany: SUNY Press, 1991.

MCDONALD, J. *Teaching: Making Sense of an Uncertain Craft*. New York: Teachers College Press, 1992.

MILLER, Steven I.; FREDERICKS Marcel. Uses of Metaphor: A Qualitative Case Study. *Qualitative Studies in Education* 1, no. 3, 1988.

MOORE, Charles W. *The Poetics of Gardens*. Cambridge: MIT Press, 1988.

MUNBY, Hugh. Metaphor in the Thinking of Teachers: An Exploratory Study. *Journal of Curriculum Studies* 18, no. 2, 1986.

MURDOCH, Iris. *The Sovereignty of Good*. London: Ark, 1970.

NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-moral*. Em *Obras Incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

OLSON, J. *Understanding Teaching: Beyond Expertise*. Milton Keynes, England: Open University Press, 1992.

PENDLEBURY, Shirley. Practical Arguments and Situational Appreciation in Teaching. *Educational Theory* 40, no. 2, 1990.

PERETZ, M. *Learning from Experience: Memory and the Teacher's Account of Teaching*. Albany: SUNY Press, 1995

PERETZ, M. *Learning from Experience: Memory and the Teacher's Account of Teaching*. Albany: SUNY Press, 1995.

PETERS, Michael A. (ed.). *Heidegger, Education, and Modernity*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield 2002.

PHILLIPS, Denis C.; BURBULES, Nicholas C. *Postpositivism and Educational Research*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield, 2000.

PROVENZO JR, Eugene F.; MCCLOSKEY, Gary N.; O.S.A & KOTTKAMP,

- Robert B.; COHN, Marilyn M. Metaphor and Meaning in the Language of Teachers. *Teachers College Record* 90, no. 4, 1989.
- RABINOW, Paul; SULLIVAN, William M. (org.) *Interpretive Social Science: A Reader*. Berkeley: University of California Press, 1979.
- RICHARDSON, V. & FENSTERMACHER, G. D. Manner in Teaching: The Study in Four Parts. *Journal of Curriculum Studies*. 33, no. 6, 2001.
- RICHARDSON, Virginia (org.) *Handbook of Research on Teaching*. 4th ed. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001.
- RICOER, Paul. *The Rule of Metaphor: Multi-Disciplinary Studies of the Creation of Meaning in Language*. Trad. Robert Czerny, Kathleen McLaughlin e John Costello. Toronto: University of Toronto Press, 1984.
- SACKS, Sheldon (org.) *On Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press, 1979.
- SAITO, Naoko. "Gifts of Teaching". In: Scott Fletcher (ed.). *Philosophy of Education 2002*. Urbana, Illinois: Philosophy of Education Society, 2002.
- SCHILLER, Friedrich. *On the Aesthetic Education of Man*. Trad. Elizabeth M. Wilkinson and Leonard Willoughby. Oxford: Clarendon Press, 1967.
- SIMPSON, Patricia J.; GARRISON, James. Teaching and Moral Perception. In *Teachers College Record* 97, no. 2, 1995.
- TAYLOR, Charles. Interpretation and the Sciences of Man. In: Rabinow and Sullivan (eds.). *Interpretive Social Science: A Reader*, XXXX .
- TAYLOR, James. *Poetic Knowledge: The Recovery of Education*. Albânia: Suny Press, 1988.
- TAYLOR, William (org.) *Metaphors of Education*. London: Heinemann, 1984.
- TZONIS, Alexander; LEFAIVRE Liane. *Classical Architecture: The Poetics of Order*. Cambridge: MIT Press, 1986.
- WILSON, John. Seriousness and the Foundations of Education. *Educational Theory* 48, no. 2, 1998.
- YEE, S. M. *Careers in the Classroom: When Teaching Is More than a Job*. New York: Teachers College Press, 1990.

*Eu sou grato a Lydia Hedrich e seus colegas da Seven Oaks School Division, Winnipeg, Canadá, e a Joan Marioni e seus colegas do Programa de Educação de Professores da Southern Oregon University, Ashland, Oregon, por suas atenciosas e encorajadoras respostas para minhas idéias iniciais sobre uma poética do ensino. Eu também agradeço a reação crítica dos estudantes, em um curso de poética que eu lecionei, no outono de 2002, a essas idéias e dos estudantes, em uma dissertação proposta em um Workshop que eu conduzi, em 2003-2004. Finalmente, meus agradecimentos a Nicholas Burbules e dois revisores anônimos, por suas críticas provocativas.*

*HANSEN, D. T.*