

A photograph of a traditional woven basket, likely made of natural fibers, with a dark, textured interior. The basket is positioned on the left side of the frame, and its intricate weaving pattern is visible. The background is a light, neutral color, possibly a wall or a backdrop, which makes the basket stand out. The lighting is soft, highlighting the texture of the fibers and the interior of the basket.

INTRODUÇÃO

Antes das grandes metafísicas, antes das sinfonias, antes das obras primas, deveriam acontecer com todos, especialmente conosco, educadores e aprendizes por toda a vida, momentos elementares de deslumbramento do eu e de meditar sobre as maravilhas das emoções vividas e sentidas. Nós nos habituamos a aceitar como normalidade as dicotomias como mente e corpo, material e espiritual, saber e fazer, emoção e razão, conceito e imaginação. Esse modo de ser e de viver nos afasta da visão do homem como integrante de uma totalidade cósmica. Em decorrência, muitas de nossas ações tornam-se fragmentadas, dicotomizadas. Para atingirmos um desejado horizonte de integração, precisamos agir por etapas, buscando, primeiro, as relações possíveis, pessoalmente, como indivíduos. No presente estudo, procuro ressaltar uma dessas interações: o diálogo entre a educadora, a arte e os artistas. Contemplar a arte não é apenas fruição, deleite. É uma possibilidade de pensar outros valores além da beleza como o político, o espiritual, o ético, o cultural e toda a realidade da qual, de uma maneira única e privilegiada, o artista apreende o sentido. Pela aproximação da arte, a dimensão da sensibilidade é contemplada e o homem exercita a sua capacidade reflexiva e integradora que a obra artística nos presenteia por meio de um momento de imaginação criadora que complementa o saber científico. Isto é o que procuro discutir neste trabalho.

Parto de que, além da escolaridade formal e indispensável, além da compreensão crítica do campo pedagógico, é necessária a superação de fronteiras dos campos do saber e o exercício do diálogo entre a ciência, a arte e a filosofia.

Esse passo contribuirá para um sentido de educação ampliado, ao abranger o desenvolvimento da sensibilidade. O mestre assim formado poderá ampliar as suas possibilidades de ultrapassar as atividades apenas didáticas e voltar-se para a formação humana com uma visão ampliada.

Reflexões como essa têm sido constantes ao longo de minha vida e, de modo peculiar, em minha trajetória como educadora e pesquisadora. É em um cenário de busca do inefável, do devaneio e da beleza da criação artística que se constituiu em mim o desejo de transformar em tese as longas reflexões sobre o sentido da arte e as suas relações com a educação, como processo de formação humana. A partir desse ponto, busco fundamentar a questão que permeia este meu tempo investigativo: em que a arte forja maneiras de ser? Em que ela contribui, às vezes mais do que a própria ciência, para que as pessoas se vejam como seres que sempre podem ultrapassarem-se a si mesmas?

Partindo dos pressupostos de que a criação artística é um modo de significação do real, uma maneira de estar, de situar-se e de pensar o mundo em profundidade, defendo a idéia de que a arte é um modo de conhecimento denso, inventivo e peculiar. É um complexo saber capaz de dar sentido e de oferecer outros fundamentos ao mundo, ao nosso outro e ao próprio homem. Por isso ela deveria estar presente na atividade educacional como algo essencial que promove a formação humana em sua mais completa realização. Para demonstrá-la, envolvo e entretreço as emoções e a reflexão. E permaneço em “situação filosófica”, segundo a expressão do filósofo francês Gaston Bachelard (1996a, p. 2). A intenção é desdobrar minhas reflexões como educadora que se volta para outras esferas, como o imaginário, a imaginação e a criatividade, objetivando aclarar o entendimento sobre como a arte partilha do processo de “formação do sujeito”.

O alcance do olhar investigativo

Realizo um trabalho como educadora, como a mulher que viveu ao longo de toda a vida a experiência da educação, enquanto estudante, enquanto professora, enquanto coordenadora de curso e de instituto. Alguém que desde a formação inicial sempre poetizou o seu aprender e, depois, o seu ensinar. Nesse sentido, não me apresento como filósofa ou como fenomenóloga — embora tenha ampliado muito meu conhecimento sobre filosofia e fenomenologia no curso de doutorado — nem como especialista, mas como leitora de Bachelard. Por conseguinte, não me aprofundo na obra bachelardiana, mas seleciono alguns filósofos, artistas, poetas, cientistas e educadores para, identificando o caminho que perpassa Bachelard, analisar como acontece a formação do homem que releva tanto a educação da sensibilidade. Reconheço que existem espalhados pelo mundo, e sobretudo na França, pessoas que se dedicaram a estudar densamente a obra do filósofo francês, como Paul Ginestier, Gabriel Germain, Georges-Emmanuel Clancier, Jean Follain, Michel Guiomar, Anne Clancier e Michel Fabre, dentre outros. Do mesmo modo, no Brasil temos pesquisadores como Constança Marcondes César, Marly Bulcão, José Américo Mota Pessanha, José Ternes, ao lado de pensadores vindos de diferentes áreas como José Carlos Zambolli, da literatura, e Elisa Maria Cabral, da linguagem, do cinema e do vídeo que, em períodos específicos cada vez mais constantes e contínuos de sua criação científica, filosófica e/ou poética, dedicam-se ao estudo da fenomenologia da imaginação, tal como é proposta por Bachelard.

Assim como ousei ser uma leitora de Picasso em trabalho anterior, sem ser uma crítica de arte ou uma artista e, depois, uma comentadora das idéias de um filósofo esteta mais próximo — Moacyr Laterza — agora dou um passo além e

realizo uma tese de doutorado dedicada não a Gaston Bachelard, mas ousou percorrer um longo caminho para chegar até ele. Nesse percurso fui orientada por um fenomenólogo e por um antropólogo bachelardiano para pensar a dimensão do belo, a dimensão da arte na formação humana ou como formação humana.

O contorno deste trabalho não inclui um estudo sobre a obra de arte ou sobre arte-educação. Ao compulsar artigos e, igualmente, dissertações e teses, observei que a maioria das pesquisas que se exercitam no intervalo entre a arte e a educação envolve trabalhos de uma dimensão didático-pedagógica. São investigações em que a pergunta é: como fazer interagirem arte e educação na sala de aula? Nos escritos lidos distingo, primeiro, uma abordagem que emana da arte para a educação, em que a arte é entendida como um instrumento metodológico, o que não se confunde necessariamente com uma educação artística. Segundo, percebo uma linha que se origina da educação para a arte; um caminho que vejo com olhos mais críticos, porque pode transformar-se num perigoso reducionismo. Nessa perspectiva, muitas vezes se lança mão de fragmentos da arte em geral, frações, por exemplo, de Adélia Prado, de Carlos Drummond de Andrade, de Cora Coralina, de Portinari ou de Villa Lobos como um artifício a serviço do ato educativo.

Reconheço a importância do trabalho de arte-educadores como Ana Mae Barbosa, Anamélia Bueno Buoro, João Francisco Duarte Jr., Lucimar Bello, dentre outros, para o ensino das artes. Analiso algumas obras sobre essa temática. No entanto, identifico mais a diferença do que a própria convergência com este presente estudo. Ana Mae Barbosa, notória representante dos arte-educadores no Brasil, afirma que “atualmente, a abordagem mais contemporânea de Arte/Educação, na qual estamos mergulhados no Brasil, é a associada ao desenvolvimento cognitivo”. O ensino da arte desenvolve “formas sutis de pensar, diferenciar, comparar,

generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipótese e decifrar metáforas”. A autora defende, ainda, uma Arte-Educação “engajada com [a arte] popular” (2005, p. 17). Outra arte-educadora, Miriam Celeste Martins, com grande experiência na pesquisa sobre o uso da arte na formação continuada de professores, reflete que “Olhando, observando, meditando sobre nossos objetos de estudos - educando/arte/ensino de arte - estaremos construindo nossas teorias, nos apropriando do que sabemos e nos dando conta do que ainda não sabemos” (2007, p. 2). Entendo que nessas concepções a referência é o ensino da arte.

Em meu projeto-devaneio, a intenção é contribuir para a extensão do olhar, para a abrangência do que a imaginação poética pode oferecer na discussão sobre o sentido e a amplitude da formação humana. Desejo colaborar para demolir mitos do projeto hegemônico, que tenta derrubar temas e valores compartilhados em muitas esferas mais críticas da sociedade, opostos a uma visão técnica e mercantilizada. É necessária uma vigília intelectual, pois a racionalidade técnica procura infligir o mito da competência e, conforme poetiza Fernando Pessoa (1995, p.72) “o mytho é o nada que é tudo”, pois nos dirige sem que o saibamos. Tenho por intuito partilhar um conhecimento sobre a arte na formação humana que poderá constituir-se como fundamento para (re)pensar a prática na sala de aula. Mas não pretendo elaborar uma proposta pedagógica. Outras pesquisas realizadas nas interfaces de questões estéticas, filosóficas e educacionais como, *Por uma filosofia do espanto imaginário: uma tentativa de reconstrução através das imagens poéticas da formação do filósofo-sonhador numa perspectiva Bachelardiana* (1999), *O imaginário poético-pedagógico de Cecília Meireles* (2004) e *Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética* (/2001), a minha própria dissertação de Mestrado *Arte como palavra reinventada: uma reflexão sobre o trabalho do educador*

e a experiência da criação artística (2004), dentre tantas outras, tiveram como objetivo o trabalhar em áreas externas à prática docente, mas com a possibilidade de fundamentar um pensar a educação e de oferecer subsídios para renovar a metodologia da sala de aula. Às vezes surgem perguntas no meio acadêmico sobre a aplicação pedagógica de concepções de tal natureza. Na reunião nacional da ANPEd em 2005, ao comunicar minha pesquisa de mestrado no grupo de trabalho sobre Formação de Professores, recebi esta indagação: como utilizar essas suas idéias na prática escolar? São preocupações pertinentes e que merecem amplos estudos, mas elas não são objeto deste trabalho.

Por que pesquisar a poética na formação humana?

Tal como aconteceu em estudos anteriores, escolhi um tema e autores porque eles me tocam. É a pessoa da Sueli, não apenas a pesquisadora ou a educadora que se sente desde muito tempo atraída por esse olhar, por essa sensibilização; então, escrevo é a partir daí.

Junto à motivação pessoal, há um olhar ao campo da educação. Observo a compreensão da arte como ilustração do gesto pedagógico, como distante e separada da ciência, como deleite e êxtase ou como doadora de *status* de erudição. Fayga Ostrower (1996, p. 20) comenta que é comum encontrar em nossa sociedade uma atitude contraditória diante da criação artística. De um lado, há o seu reconhecimento como algo significativo financeiramente. Do outro lado, há uma apreciação do fazer artístico como algo improfícuo, mero entretenimento dispensável. Não se reconhece o processo de criação de uma obra de arte como um trabalho, um labor; como a realização de um imperativo social e de uma necessidade educativa.

Historicamente é sabido que, a partir da escola nova e de seu desdobramento, a educação seguiu uma trajetória em que o foco foi profundamente político. São manifestações muito próximas desse enfoque, por exemplo, a *Pedagogia Libertadora*, iniciada nos anos 60, que fazia da opressão e suas causas o objetivo de sua reflexão e aprendizagem, resultando daí o engajamento do homem na luta por sua libertação; a *Pedagogia Crítica* que vê o ensino como prática emancipadora; e a *Pedagogia Histórico-Crítica*, que se expressa na metodologia dialética de construção sócio-individualizada do conhecimento.

Há nelas, de alguma maneira, toda uma discussão sobre a formação do homem também ético. Até, talvez, retomando um pouco o sentido grego da palavra, o homem da *pólis*, o homem das relações do cotidiano.

E, então, pergunto: o homem é apenas um ser político, um ser ético, um ser relacional? E a dimensão artística? E a questão da sensibilidade, da beleza e de outros valores que a arte expressa, como são considerados pelo educador? Não se trata de fragmentar, de ver o homem em aspectos distintos, e nem de menosprezar o imperativo da formação e da atuação política e ética. Ao contrário, significa retomar a pessoa em sua integridade, considerando toda a condição humana e, não apenas, algumas dimensões de sua existência. Discutir a formação humana e a formação do educador sem considerar o desenvolvimento da sensibilidade, a vivência emocional, imaginativa, criadora e intuitiva, significa tentar decompor o que existe como unidade. Esta ênfase na formação humana por meio da arte é a contribuição que reconheço no meu trabalho.

A fenomenologia bachelardiana

O rigor metodológico proposto pela fenomenologia de Edmund Husserl

(1995) contrapõe-se à exatidão almejada por muitos cientistas positivistas, e caracteriza as mais diversas “fenomenologias”. Contudo, se Husserl e muitos de seus seguidores pretendem descrever o fenômeno para apreender o *eidos*, a essência, o propósito bachelardiano é apreender o *sentido* da imagem poética. Bachelard, “ajudado pelo poeta, [quer] viver a *intencionalidade poética!*”, pois “é pela intencionalidade da imaginação poética que a alma do poeta encontra a abertura consciencial de toda verdadeira poesia” e, por meio dela, alcança a compreensão do real (1996a, p. 5). O método fenomenológico bachelardiano, que se oferece às imagens e aos símbolos, procura identificar o eixo das metáforas, como via poética que conduz do coração do homem ao coração das coisas.

Sobre essa especificidade do pensamento de Bachelard, assim comenta Constança Marcondes César (1996, p. 111):

A posição de Bachelard implica uma ruptura com a metafísica clássica, com o cartesianismo e o kantismo e até mesmo supera a metafísica husserliana. Para além desta última, que postula a relação intencional entre sujeito-objeto como via de acesso ao *eidos*, Bachelard fala de uma metafísica apoiada em transcendências experimentais¹...

A metafísica que o filósofo do devaneio propõe desenvolve-se na convergência de duas dimensões, de acordo com Constança. A primeira refere-se às tentativas de edificação do saber pela Física-matemática e pela microfísica. A segunda encaminha-se, por meio do desvelamento de uma teia de sentido², para o rumo da compreensão do simbólico, do imaginário e do poético que ofertam vida e intensidade ao conhecimento construído pela coerência racional.

O olhar bachelardiano, mais que um método fenomenológico, pois

¹ Transcendência experimental: “a experiência [científica] transcende a observação [imediate] e “logo que se transcendem as fronteiras da observação imediata descobre-se a profundidade metafísica do mundo objetivo. (CÉSAR, 1996, p. 110).

² Não me refiro, neste meu estudo, ao círculo hermenêutico como o entende, por exemplo, Martin Heidegger (1988): pré-compreensão – compreensão – interpretação.

abrange toda a tessitura de uma sensibilidade, busca a zona poética em que “o ser pensante de repente se espanta de pensar” (BACHELARD, 1970, p. 81), ou se assusta de apenas pensar e, então, procura no devaneio poético uma indispensável e fecunda complementaridade ao conceito científico. (CÉSAR, 1996, p. 111). A intenção fenomenológica toma a imagem poética em seu próprio ser. Como um novo ser, pois a linguagem que incorpora a imagem poética é inteiramente nova. Esse novo ser é um homem feliz porque compreende a felicidade oferecida pelo poeta.

Nos poemas manifestam-se forças que não passam pelos circuitos de um saber. As dialéticas da inspiração e do talento tornam-se claras quando consideramos os seus dois pólos: a alma e o espírito. Em nossa opinião, alma e espírito são indispensáveis para estudarmos os fenômenos da imagem poética em suas diversas nuances, para que possamos seguir sobretudo a evolução das imagens poéticas desde o devaneio até a sua execução. [...] Numa imagem poética a alma afirma a sua presença. (BACHELARD, 1993, p. 6).

A poesia é vista como um compromisso da alma. A partir dessa concepção poética, o filósofo da imaginação propõe uma “fenomenologia da alma” em *A poética do espaço* (1993). Em outro livro, *A poética do devaneio* (1996a), Bachelard destaca uma outra dimensão de sua fenomenologia: é um outro olhar sobre a imagem poética. O olhar que enfatiza a virtude de origem e abre o espírito para o maravilhamento diante da imagem poética. Essa constitui a fenomenologia do devaneio.

As diversas denominações fenomenologia “da imaginação”, “da alma”, “do devaneio poético”, “da natureza”, “da imaginação material”, dentre outras, como se lê ao longo de sua obra, expressam o próprio movimento da fenomenologia bachelardiana em busca do sentido que os poemas proporcionam.

A trajetória desta pesquisa

Opto por uma pesquisa teórica, tendo como inspiração teórico-

metodológica a peculiar fenomenologia de Bachelard. Fiel ao seu imaginário, e tomando-o como pesquisador mais fecundo com quem dialogo, procuro trabalhar próxima a um olhar fenomenológico, interagindo conceitos e sensibilidade, sem restringir-me à proposta mais tradicional do método fenomenológico concebida nas filosofias de Edmund Husserl, de Merleau-Ponty, de Heidegger ou de Paul Ricoeur, dentre outros.

Da metodologia deste trabalho ressalto alguns pontos que se aproximam do *olhar bachelardiano*: a busca do sentido; o diálogo com a “consciência criante do artista”; o compromisso com as questões formuladas e emergentes no processo investigativo; o entendimento do fenômeno — no caso a imagem poética — como algo que se manifesta à consciência do artista e da qual devo me aproximar se quiser compreender o real; a procura da compreensão da metamorfose ascensional do ser humano.

Discuto Bachelard, mas trabalho com maior liberdade na escolha de outros interlocutores. Em um entendimento próximo à compreensão bachelardiana, vejo-me desobrigada de estar presa a uma escola, embora reconheça que em meu trabalho almejo uma coerência enquanto uma pesquisa realizada com seu foco e seu desemboque na formação do homem. Assim, proponho-me uma questão e busco realizar uma seleção criteriosa de autores, ao percorrer uma trajetória que me parece coerente. Realizei o que fazem autores na pedagogia, na antropologia, na filosofia. Frente a uma questão nitidamente definida, vejo-os buscando outros autores que têm consistentemente o que contribuir a respeito da temática escolhida, no momento em que pensam alguma coisa sobre ela.

Na medida em que existem várias e não apenas uma fenomenologia, ao anunciar um procedimento metodológico que busca uma aproximação ao método

fenomenológico proposto pelo filósofo das imagens poéticas, estou propondo uma análise que ao invés de procurar a essência, em um primeiro passo da pesquisa explora o sentido da experiência vivida. À luz de Bachelard (1990c, p. 40), penso que é inicialmente necessária a “determinação de uma consciência do vivido [...] que, como toda experiência, deve ser afinada em incessantes análises”. É ainda em Bachelard que me fundamento quando ele afirma:

[...] a palavra “vivido” é, com freqüência, uma palavra que reivindica. É escrita então contra outros filósofos que, julgados um pouco precipitadamente, não tocam o “vivido”, se contentam com o jogo fácil das abstrações; afirma-se que eles desertaram a “existência” para se consagrar ao pensamento. [...] O *vivido* conserva a marca do efêmero se não puder ser *revivido*. [...] Teremos que provar que uma poética da vida vive da vida revivendo-a, aumentando-a, separando-a da natureza, [...] passando do fato ao valor, e, ação suprema da poesia, passando do valor para mim ao valor para as almas congêneres, aptas à valorização pelo poético.

A análise do que vivi, compreendo e reflito nas experiências anteriores de pesquisa sobre a arte e a educação torna-se um meio de dizer aos outros o meu “vivido”, pois o ser humano não é estável, a vida de um homem não tem núcleo e ele nunca vive no tempo em que os outros o assistem viver.

Parti da compreensão do meu viver e a ele acrescentei reflexões e conceitos. Ao perceber novas características do vivido, ou ao encontrar no outro interpretações ou compreensões diferentes, acrescentei uma nova interpretação que me possibilitou alçar a outras compreensões na construção desta presente investigação. Assim, realizei inicialmente a análise e a reflexão da experiência de pesquisar o sentido da arte de Picasso e a relação entre o trabalho do professor e a *poiésis* da criação artística. Parti da minha vivência subjetiva e procurei desvendar novos sentidos para o tema escolhido neste estudo.

Posteriormente, li e analisei recortes de textos literários, poemas. Consultei imagens de obras de arte e busquei interpretar textos filosóficos dirigidos à

reflexão estética. Os recortes realizados da obra de filósofos e artistas, sem chegar a uma análise mais profunda de suas obras, decorreram de uma ação intencional. O propósito era identificar o sentido da arte, do belo, da sensibilidade, da beleza e do poético nas expressões filosóficas e artísticas no habitar do homem sobre a terra. As leituras afluíam em torno da questão: como as idéias desses pensadores, que não são leitores de Bachelard e não se lêem mutuamente, convergem em torno do tema bachelardiano aqui proposto: a contribuição da arte para a formação humana.

Como o desenvolvimento deste trabalho previa chegar a Bachelard, fiz a leitura dos livros da chamada vertente onírica do “Bachelard noturno”, o que escreve em *anima*, pólo feminino da psique, espaço da imaginação criadora. Tais obras foram criadas à noite, quando Bachelard “escutava” os devaneios “das imagens felizes”. (BACHELARD, 1996a, p. 52-61). Explico que é ao sonhar acordado, ao devaneio — *rêverie* — que ele se refere, e não ao sonho noturno, porque “não é sobre os documentos dos sonhos noturnos que o fenomenólogo pode trabalhar. O estudo do sonho noturno deve ser deixado ao psicanalista, e também ao antropólogo, que o comparará aos mitos” (ibidem, p. 144). Pela “androgenia primitiva”, o ser humano manifesta também um lado masculino, *animus*³. É nesse pólo que Bachelard “ama os conceitos” e escreve a sua filosofia da ciência à luz do dia (ibidem, p. 56). Essa “androgenidade” é “harmoniosa”, e como tal a li, procurando entender não só a “fenomenologia da *anima*” (ibidem, p. 59) como, igualmente, a complementaridade, ou unidade⁴, entre o devaneio e a ciência. Por isso analisei também alguns conceitos da epistemologia bachelardiana. Ao mesmo tempo, procurei compreender o olhar bachelardiano dirigido às questões da imaginação e

³ Este conceito de bipolaridade *animus-anima*, que exprime a permanência da androgenia primeira em todo ser humano, Bachelard a toma emprestado da “feliz idéia” de C. G. Jung (BACHELARD, 1996a, p. 58).

⁴ Margolin defende a tese da unidade do pensamento de Bachelard e comenta que certos discípulos intempestivos do filósofo querem ver na sua vida e na sua obra uma evolução, senão uma mutação do científico [*animus*] ao poético [*anima*]. (MARGOLIN, 1974, p. 10).

da ciência, para alcançar uma interpretação do *Complexo de Prometeu* refletido por Bachelard em *A Psicanálise do fogo* (1999). Refleti sobre como o fogo pode ser compreendido como a metáfora da formação e da transformação ascensional do homem.

Finalmente, lancei-me a analisar a linguagem poética da obra de um escritor brasileiro, João Guimarães Rosa. Buscava compreender: como o devaneio poético contribui para a formação e a transformação humana? Selecionei recortes em que a personagem Riobaldo meditava junto aos cenários das águas dos sertões do Gerais e os comentei a luz das idéias de Bachelard sobre o mito de Narciso em *A Água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria* (1998). Li inúmeras interpretações do *Grande Sertão: Veredas* (2001) que se oferece a inúmeros olhares. Escolhi viver a experiência de interpretar algumas imagens poéticas que os devaneios de Rosa construíram. Por fim, quis expressar as minhas reflexões pedagógicas como leitora de Bachelard.

Se o processo da pesquisa é apresentado linearmente, isso não significa que tudo foi realizado em etapas consecutivas. Na verdade, as leituras e reflexões se intercomunicavam, em movimentos de circulação de idéias e de imagens poéticas, envolvendo razão e sensibilidade.

Peculiaridades deste escrito

Ao referir-me à leitura de textos, falei em recortes dos mesmos. Entendo-os na acepção de Eni Orlandi (1984, p. 14). Segundo essa pesquisadora da análise do discurso, a noção de texto é nuclear. Por meio dessa noção, entendida como diferente da soma de frases, e como conceito que acolhe o processo de interação pela (e na) linguagem, o texto se instala no domínio da significação como

multiplicidade (polissemia) e, não, como informação organizada linearmente. O texto é a unidade que se define como tal em seu uso, no processo de interação entre falante e ouvinte; o texto é o todo em que se organizam os recortes. Estes constituem unidades discursivas, “fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação”. Os recortes são construídos “na (e pela) situação de interlocução” seguindo uma organização de espaço e de tempo originais e remetendo à idéia de polissemia e, não, à de simples informação. Portanto, ao selecionar recortes dos textos lidos, faço-o segundo os objetivos da interlocução do momento, considerando a relação desses recortes com o(s) sentido(s) da unidade textual.

Escolhi empregar outras linguagens além da verbal, na construção deste trabalho. Utilizo várias imagens oriundas da pintura, da escultura, da fotografia, da xilogravura, do desenho e da colagem. Com esses recursos, busco o desvencilhar da pura ilustração na matéria textual, o que me proporciona uma presentificação, um nascimento contínuo de novas imagens.

O convívio de diversas linguagens tem a ver com a tentativa de trazer as incontáveis repercussões de componentes das obras filosóficas e literárias no imaginário. As criações artísticas escolhidas são uma forma de inserir uma imagem plástica do universo verbal dos escritores, buscando uma composição visual do texto. Desse modo, a ilustração deixa de ser tal, na medida em que procuro criações visuais que contribuem para explicitar as construções verbais. As imagens devem ser lidas como partes do texto. Assim, uma cena pode ser representada não por sua imagem física, mas por um outro ser a ele associado. Como poderá ser observado na colagem de Arlindo Daibert, *Diadorim*, no quarto capítulo deste trabalho, em que, em vez de uma representação da figura dessa personagem roseana, há sutis círculos concêntricos de árvores e pássaros, objeto do olhar sensível da

personagem criada por João Guimarães Rosa.

Nessa forma de construção de texto, buscando interações das artes plásticas e da linguagem verbal, inspiro-me em Bachelard quando, na introdução de *Fragmentos de uma poética do fogo*, coligido por sua filha Suzanne, aponta o sentido mais amplo de uma poética que remete o leitor diretamente a um nível de interação de várias linguagens:

[...] eu gostaria de esboçar uma Poética da linguagem, mostrar que a Poesia constitui uma linguagem autônoma e que existe um sentido em se falar de uma estética da linguagem. Para fixar corretamente o lugar de uma estética da linguagem dentro de uma estética geral; seria necessário determinar as ligações que ela mantém — que se acredita ela mantenha — com a estética dos pintores; dos escultores; dos músicos. A palavra imagem está tão firmemente enraizada no sentido de uma imagem que se vê, que se desenha, que se pinta que precisaríamos fazer grandes esforços para conquistar a nova realidade que a palavra imagem recebe pela adjunção do adjetivo literária (BACHELARD, 1990c: 32).

Esse comentário do filósofo possibilita destacar a vocação deste trabalho para se expressar em vários textos. Na linguagem característica dos vários capítulos procuro oferecer um poder maior de inter-relação de outras linguagens, incorporando uma liberdade de escrita que se coaduna com a dimensão mítico-poética do fragmento bachelardiano citado.

Ao referir-me à leitura de imagens, baseio-me também em Susan Sontag, que fala de uma “erótica da arte”, de uma contra-interpretação da criação artística, de um olhar mais descritivo e não prescritivo. Para Sontag o tipo de crítica e de comentário desejável hoje, não só à obra de arte, mas a outras produções humanas, é a interpretação que

pressupõe a experiência sensorial da obra de arte, e avança a partir daí. [...] O que importa é recuperarmos nossos sentidos. Devemos aprender a *ver* mais, *ouvir* mais, *sentir* mais. Nossa tarefa não é descobrir o maior conteúdo possível numa obra de arte, muito menos extrair de uma obra de arte um conteúdo maior do que já possui.

Nossa tarefa é reduzir o conteúdo para que possamos ver a coisa em si. [...] O objetivo de todo comentário sobre arte deveria visar tornar as obras de arte [...] mais e não menos reais para nós. [...] Mostrar *como é que é*, e até mesmo *que é que é*, e não mostrar o *que significa*. (grifos da autora). (SONTAG, 1987, p. 23).

Portanto, ao analisar algumas faces do *corpus* deste trabalho, incluo o sentido das imagens escolhidas, buscando um olhar de totalidade nos diversos textos utilizados.

Plano geral do trabalho

Dividi este estudo em quatro capítulos. No primeiro narro e comento a minha própria construção epistemológica sobre as relações entre arte e educação por meio de pesquisas realizadas anteriormente, pois considero que este trabalho beneficiou-se da travessia percorrida e representa o amadurecimento de questões que surgiram no próprio caminho. Para isso, cito e reflito duas pesquisas anteriores: a primeira, sobre a obra artística de Pablo Picasso e a segunda, sobre as relações entre o trabalho do educador e a experiência da criação artística, em que o protagonista foi Moacyr Laterza.

No segundo capítulo procuro expor o fio condutor que identifico em tendências do pensamento humano, escolhendo filósofos e artistas que pensam a arte. Poderia ser-me perguntado: condutor a quê? E eu respondo: condutor a um pensamento sobre a formação humana que considere a arte como uma dimensão substantiva e necessária. Os autores escolhidos foram: Platão, Plotino, Novalis, Schiller, Nietzsche e Heidegger, associados a algumas idéias do romantismo. São também comentadas criações de artistas como Shakespeare, Goethe, Rembrandt, Delacroix, Edgar Allan Poe, Goya e Hölderlin. Como penso “através” de Bachelard, todo o caminho que percorro é um caminho que penso antecipar algumas de suas

idéias, mesmo que não estejam presentes em autores lidos e citados por ele. Até para ser coerente permito-me considerar em igual nível um Hölderlin, um Heidegger, um Nietzsche, um João Guimarães Rosa, naquilo em que busco afirmar como a minha tese: a arte é uma forma original, peculiar e profunda de conhecimento e, conseqüentemente, ela deveria estar presente na formação educacional como algo constitutivo. Desejo que o meu próprio trabalho seja um exemplo disso. Estou chamando aqui o poeta, o filósofo, o artista, o educador e o cientista atribuindo a cada um e a todos eles a mesma relevância.

No terceiro capítulo, apresento Bachelard *por ele mesmo*, naquilo que o identifica em suas relações com os elementos fundamentais da natureza — água, ar, terra, fogo — e a peculiaridade do método fenomenológico bachelardiano, exemplificado por meio do Complexo de Prometeu. Reflito, além disso, o conceito de metamorfose vertical em Bachelard. Ao mesmo tempo em que o filósofo francês é uma fascinante leitura de outros autores, ele é também uma sedutora leitura de si mesmo. O autor lido é também aquele que me ensina como ler seus escritos, e mais ainda, como ler a arte, como ler a poesia, como ler a própria educação.

Finalmente, no quarto capítulo apresento a minha busca de interpretação da linguagem poética do *Grande Sertão: Veredas* (ROSA, 2001) a partir de reflexões de Bachelard sobre o mito de Narciso. Nessa leitura cruzada, tenho como objetivo refletir o sentido do homem e do mundo, por meio de alguns recortes da obra.

Em apêndice, utilizo também a linguagem do espaço virtual, por meio da criação de uma *home page* <http://apoeticanaformacaohumana.googlepages.com/index>. Nela contextualizo a pesquisa e relaciono produções e atividades relacionadas, além de informações complementares, abrindo um espaço de interação virtual.

Acrescento um anexo em que mostro imagens de obras de arte de artistas franceses, inspiradas na poética de Bachelard. O filósofo que devaneia a partir da linguagem literária é homenageado por escultores que por sua vez interpretam seu “materialismo poético”.

Que esta leitura seja em *anima!*

A fim de animar minha tímida lâmpada
A vasta noite acende todas as suas estrelas.

TAGORE. *Lucioles.*

Este curto poema está escrito sobre o leque de uma mulher⁵.

⁵ Citado na epígrafe do capítulo V de *A Chama de uma vela* (BACHELARD, 1989).

CAPÍTULO I



SOBRE UM DEVANEIO QUE SE APRENDE A VIVER

*A minha vida eu a vivo em círculos crescentes
Sobre as coisas, alto no ar.
Não completarei o último, provavelmente,
Mesmo assim irei tentar.*

*Giro à volta de Deus, a torre das idades,
E giro há milênios, tantos...
Não sei ainda o que sou, falcão, tempestade,
Ou um grande, um grande canto.*

Rainer Maria Rilke

Nesse poema, o lírico alemão descreve a busca de um sentido e de uma identidade de vida. A poesia fala dos movimentos alteados e das visões desiguais sobre o próprio existir. Lembrando o pensamento heraclítico, os versos de Rilke buscam a unidade no devir.

Esse processo de busca de si mesmo não se desfaz no enlevo da travessia, pois trabalha com o encantamento desperto e dirigido para o encontro. Essa travessia é também uma luta silenciosa contra direções que se tentam impor a uma luta que se refaz na opção da trilha a seguir. Na verdade não há caminho, pois o caminho é feito na medida em que se segue ao longo dele na procura do eu mesmo. O processo de tomada de consciência dessa busca passa por diversos percalços, retrocessos, por lugares e tempos imprevisíveis, num mundo de sonhos despertados. Não é ao acaso que o *Grande Sertão: Veredas* (2001), começando com a palavra “nonada”, termina com a palavra “travessia”.

Porém, é preciso estar atento ao que se encontra nesse devir. Quem partilha de nossos sonhos, de nossas dúvidas? Quem vive uma experiência que possa elucidar a nossa? Seria a ciência, a filosofia, a arte?

A criação artística e a produção intelectual

Em ciclos de vida e círculos de aproximação à ciência, à filosofia e à arte, sempre presentes em meu percurso, transito das teorias para o lirismo poético, do rigor dos conceitos para a transgressão da criação artística. Ora dialogo com as idéias dos pensadores de ontem e de hoje, ora converso com as metáforas do real. Confesso que prefiro sempre o poeta ao cientista ou até mesmo ao filósofo. Mas continuamente pergunto a mim mesma: tem de ser assim mesmo? Ou a educadora de fala pedagógica consistente, ou a professora devaneante? “Ou isto ou aquilo”, como expressam as metáforas dos versos de Cecília Meireles? (1994a, p. 815-16):

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Esse pensamento inquieto tem estado presente em mim como docente e pesquisadora. A separação entre a criação artística e a produção intelectual sempre

me pareceu destoante. Ou dar vasão a minha sensibilidade, ou dedicar-me à ciência e à filosofia pareciam-me uma alternância falsa, pois entendia os dois domínios como resultantes de uma convivência de um com o outro na mesma tessitura da vida.

Tal reflexão aproxima-se do entendimento do conceito de “experiência alargada” expresso por Maurice Merleau-Ponty no ensaio *De Mauss a Claude Lévi-Strauss* (1980, p. 199) em que, entre outros temas, analisa o ideário antropológico que eleger como seu objeto a investigação do “Outro e do Mesmo, da Diferença e da Identidade” e, assim, questiona “a racionalidade estreita posta pelo saber ocidental”. Ao propor a alteridade como objeto, Merleau-Ponty considera que a antropologia fornece um “instrumento para o alargamento da razão, para a convivência dos [considerados] incompatíveis, para um universo constituído por relações de complementaridade”, segundo o comentário de Marilena Chauí (apud MERLEAU-PONTY, 1980, p. 199-200) à análise merleau-pontyana. Penso que as interações com a cultura conduzem a uma crítica dirigida à racionalidade e possibilitam a criação de um “espaço de encontro” de diferentes saberes, no meu caso, as vivências do campo poético e os estudos filosóficos e pedagógicos.

As imagens de deleite que a apreciação artística sempre me proporcionaram foram transformando-se em perguntas que as investigações desenvolvidas procuraram mais que responder, fundamentar. Um *eu* autopoietico⁶ é, talvez, a expressão mais próxima ao sentido de inteireza que busco em minha travessia.

⁶ Esse *eu autopoietico* refere-se à *teoria* de Humberto Maturana e F. Varela. Para esses autores, “educar é um fenômeno psicossocial e biológico que envolve todas as dimensões do ser humano, em total integração do corpo, da mente e do espírito [...]. Essa teoria ajuda a fundamentar a construção interativa do pensar e sentir, oferecendo uma base científica de grande consistência epistemológica, capaz de reconciliar o processo de construção do conhecimento e a maneira dinâmica na qual a vida acontece” (apud MORAES e TORRE, 2004, p. 55).

Penso que a compreensão do sentido das questões de hoje presentes nesta tese supõe um desvelamento da construção de uma identidade que assim se expressa: uma pesquisadora que se dedica às relações entre a arte e a educação com vistas ao desenvolvimento da sensibilidade na formação humana. Assim, trago lembranças de um outrora de procura de convívio com a beleza que as diferentes linguagens artísticas sempre proporcionaram.

É preciso reconhecer que muitas de nossas recordações, ou mesmo de nossas idéias, são inspiradas no convívio dos e entre os círculos de vida. Com o fluir do tempo elas passam a ser nossa biografia, acompanham nossa vida e são enriquecidas por novas experiências e diálogos. Assim, detenho-me em lembranças. Elas me parecem tão minhas que ficaria surpresa se me dissessem o ponto exato de sua entrada em minha vida. E se elas “às vezes afloram ou emergem, quase sempre são uma tarefa, uma paciente reconstituição” (BOSI, 1994, p. 39).

Medito, ainda, o sentido da liberdade do agir humano, pois embora vivamos mergulhados nas circunstâncias, criamos ao desvelar a realidade e ao ir além dos fatos. Assim, procuro elaborar um outro pensamento ao relatar o conhecimento construído.

Reflito de igual modo a dimensão histórica, que é a capacidade da consciência de ligar os fatos numa sucessão temporal. Procuro ver “o que seja a origem, o que seja o envolver, o que seja a plenitude, eventualmente uma decadência, o renascer, e um crescer, e um envolver, e novamente uma plenitude, e uma decadência e um renascer dos acontecimentos” (LATERZA apud ABREU-BERNARDES, 2004, p. 51). Observo que a vida humana é sempre um curso, um discurso, um correr, um discorrer, um fluir, um andar. O homem é travessia. Travessia no sentido do dinâmico da vida, da dialética da vida. Se não tivermos essa

visão, heraclitiana em sua genealogia, ficaremos ancorados no passado e perderemos o senso da esperança e ao mesmo tempo o sentido da futuridade. Nessa acepção, penso a minha trajetória num sentido agostiniano, conforme se lê em *Confissões* (SANTO AGOSTINHO, 1963, p.468):

Não existe o pretérito nem o futuro, nem se pode dizer com propriedade que são três os tempos, pretérito, presente e futuro; mas seria mais próprio dizer que os tempos são três: presente das coisas passadas, presente das coisas presentes e presente das futuras.

Trago, pois, o presente das coisas passadas (a memória); o presente das coisas presentes (a visão) e o presente das coisas futuras (a expectativa). E reflito, ainda, com Moacyr Laterza (apud ABREU-BERNARDES, 2000, p. 85): no meu agora, tenho o outrora, no meu presente, possuo o antigamente.

O que, ao longo do tempo, li, pensei e senti; a minha prática acadêmica e o diálogo com autores e atores, poetas, escultores, músicos, cantores e tecelões foram revelados em uma trajetória comum a uma geração que viveu nas mesmas condições históricas e relatados em pesquisa anterior. Nela revivi lembranças de movimentos, leituras de mundo e aprendizagens⁷.

Por que, na construção desta tese, parto do significado da própria experiência vivida como pesquisadora das questões sobre arte e educação?

Penso que a presente investigação, que tem uma certa semelhança com um estudo fenomenológico, parte da compreensão do existir e não de conceitos ou definições, e é uma compreensão voltada para as significações do perceber, isto é, “para expressões claras sobre as percepções que o sujeito tem daquilo que está sendo pesquisado, as quais se expressam pelo próprio sujeito que as percebe”,

⁷ Refiro-me à dissertação de mestrado “Arte como palavra reinventada: uma reflexão sobre o trabalho do educador e a experiência da criação artística” (ABREU-BERNARDES, 2004, p. 12-26), em que narro momentos de minha formação como professora e as experiências de aproximações com a arte, no capítulo “Balizas e trajetórias: a busca do sentido da beleza”.

como refletem os pesquisadores fenomenólogos Joel Martins e Maria Aparecida Bicudo (1989, p. 93). Essa compreensão, que orienta o investigador a apreender aquilo que irá investigar, é oriunda da “...volta ao mundo da vida, no confronto com o mundo dos valores, crenças, ações conjuntas, no qual o ser humano se reconhece como aquele que pensa a partir desse fundo anônimo que aí está e aí se visualiza como protagonista nesse mundo da vida” (MASINI, 1989, p. 62). O pesquisador conduz seus estudos a partir de uma interrogação acerca de um fenômeno que deve ser vivenciado pelo sujeito. Essa vivência expressa como foi engendrado um problema de pesquisa, um desejo de investigar e o início de construção de um conhecimento que, no caso deste trabalho, é pensar a arte e a educação.

A atitude de não partir do zero, mas de um *continuum* de reflexões, justifico-a, ainda, em Gaston Bachelard, quando ele afirma:

A idéia de partir de zero para fundamentar e aumentar o próprio acervo só pode vingar em culturas de simples justaposição, em que um fato conhecido é imediatamente uma riqueza. Mas, diante do mistério do real, a alma não pode, por decreto, tornar-se ingênua. É impossível anular, de um só golpe, todos os conhecimentos habituais. (BACHELARD, 1996B, p. 17-18).

A ingenuidade seria acreditar que o novo se constituiria nesta investigação, nas reflexões do corpo teórico escolhido, numa equivocada pretensão de objetividade. Por conseguinte, uma pesquisa como esta, que se aproxima da fenomenologia, encaminha-se, inicialmente, na direção da experiência do sujeito que pesquisa, da minha experiência, uma vez que tal perspectiva enfatiza a dimensão existencial do viver humano.

Comentando a fenomenológica que propõe, Gaston Bachelard afirma que esse método “obriga-nos a um retorno sistemático a nós mesmos, a um esforço de clareza na tomada de consciência” e se “o filósofo [...] por vezes tem a pretensão de estar começando tudo [...], porém, ele está continuando” (1996a, p. 1-2). Buscar os

primeiros esboços de um pensamento em construção significa ter a consciência do processo, ter a compreensão do aspecto subjetivo de um conhecimento que se constrói.

Ao falar de experiência, a que conceito me refiro? É sabido que há uma polissemia de sentidos dessa palavra, utilizados para nomear diversas situações. Neste texto, emprego a acepção de experiência tal como a interpreto desde Walter Benjamin (1994) e Jorge Larrosa (2002)⁸, que conduzem ao fenomenólogo Martin Heidegger (1987).

A *experiência* se expressa com densidade ideológica e posicionamento político, pois não é uma palavra aleatória, mas um conceito essencial no corpo teórico de Walter Benjamin. O filósofo de Berlim descreve o conceito de *experiência* a partir de sua falta (BENJAMIN, 1994, p.114 e ss). Para ele, o desaparecimento da origem-se da descontinuidade da tradição humana de transmissão de uma palavra de uma geração para outra. Essa carência provoca a perda dos modos tradicionais de narrativa que têm sua origem nessa transmissibilidade. A arte de narrar tornou-se incomum porque relata a comunicação de uma experiência que já não é plausível, pois não existem mais as condições de a vivenciarmos no mundo moderno, o qual é excessivamente ligado à informação.

No artigo *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* (2002, p. 21), Jorge Larrosa acrescenta algo às reflexões de Benjamin, procurando descrever o conceito: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Muitas coisas ocorrem no dia-a-dia, mas quase nada nos move, nos impressiona. Um dos motivos para isso é a passagem fugaz, efêmera, que impede a vinculação expressiva entre

⁸ Como não tenho a pretensão de elaborar uma investigação fenomenológica “pura”, mas de aproximar-me dela, permito-me nesse momento, partir de pensadores que não se identificam como fenomenólogos, embora apresentem semelhanças conceituais, pelo menos nestas reflexões.

acontecimentos e embaraça também a memória, pois não há experiência para ser lembrada. Este é o aspecto que ressalto: as recordações supõem o ser tocado pelo acontecimento, e é desse modo que identifico as memórias das investigações efetivadas. Cada interação com a arte, ou com o professor-artista Moacyr Laterza, provocavam em mim novos pensamentos e intuições sobre o sentido da criação artística. E, hoje, o que me tocou interroga-me, desafia-me em novas idéias.

Larrosa leva-me a um fenomenólogo, Martin Heidegger, que assim escreve:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança, que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Algo se faz, advém, tem lugar [...] Fazer uma experiência [...] quer dizer, portanto, nos deixarmos abordar pela interpelação da palavra, entrando e submetendo-nos a ela. [...] podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo” (1987, p. 141).

O sujeito da experiência é um sujeito envolvido, porque ele se apodera daquilo de que faz experiência. Além disso, como se lê nas últimas palavras do trecho destacado de Heidegger, outra dimensão primordial da experiência é a sua capacidade de formar ou de transformar o sujeito. Ao nos acontecer, ao nos tocar, ao se apoderar de nós, a experiência nos transforma. Larrosa diz: “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria [formação e] transformação” (2002, p. 26). Assim, as experiências de pesquisa anteriores permanecem em mim, interagem através de mim e se intercomunicam, pois as questões e as reflexões construídas foram apreendidas de tal modo que se desdobraram em um aprofundamento investigativo. Considero que a minha formação como pesquisadora foi engendrada nos momentos de deleite com a criação artística e, sobretudo, nas investigações em que a arte se entrelaça com o ato de educar, como narro neste capítulo.

Dos processos vividos, procuro a atualização de certos traços marcados no percurso, bem como a produção de novos, nascidos a cada cruzamento de campos de saber e inseparáveis das escolhas feitas. Para essa narração, recorro a muitas lembranças. Lembranças que me proporcionam, não apenas o reviver, mas o refazer, o reconstruir, o repensar as experiências de pesquisa do passado. Por mais nítida que a lembrança pareça, ela não é a mesma realidade vivida, porque não sou a mesma de então, já que há um percurso epistemológico em andamento e nele as idéias, as descobertas e as reflexões evoluíram.

Por que escolhi a narrativa nesse momento da investigação?

Penso que a narrativa é um modo de pensar e expressar que sempre anuncia um saber, pois ela se presta como princípio organizador que permite distinguir, compreender e representar a experiência humana. É, igualmente, um instrumento que gera significados a partir de relatos do subjetivo e do particular, pois comumente lembra o leitor de outras narrações semelhantes, o que lhe permite “intercambiar experiências”.

Walter Benjamin dá relevo à natureza prática da comunicação por meio da narrativa. Segundo esse filósofo, a narrativa

[...] não está interessada em transmitir o ‘puro em-si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (1994, p. 205).

Os vestígios dos fatos vividos ficam presentes de muitos modos nas narrativas e ao escolher esse modo de descrever as circunstâncias do processo de pesquisa vivido, quero salientar as marcas que ficaram.

Desejo também destacar que a preferência pela presente investigação é uma escolha construída, e não o ponto de chegada de uma prescrição formal ou o

resultado de uma trajetória acadêmica, unicamente. Meu olhar está apontado para a subjetividade. Conduzi esta pesquisa no sentido de desvelar algumas atitudes e fazeres que delineassem a opção feita.

Escrevo, pois, não apenas para narrar algumas pesquisas realizadas, mas para apresentar e discutir reflexões de ontem e de hoje sobre um processo de aprofundamento à questão: a arte compartilha a formação humana?

As lembranças aqui narradas referem-se a duas pesquisas anteriores a esta, nas quais aproximo arte, educação e filosofia. Chamo primeiro a minha própria atenção de que essa foi uma tentativa de mudança de concepção, um esforço para a conquista de uma outra espécie de prática de pensamento. Acrescento, ao final deste capítulo, a construção de um conceito — formação — oriundo e integrante desse percurso e relevante na criação desta tese.

A primeira referência é um estudo sobre o sentido do vir-a-ser na criação artística, *Pânta rei: o sentido do devir na obra artística de Pablo Picasso* (ABREU-BERNARDES, 2000). A partir de alguns recortes dos estudos nela realizados, reflito o conhecimento construído nessa trajetória de pesquisa que vai ganhando novas dimensões no *continuum* do tempo até agora e dá identidade ao que investigo⁹.

Rimas e correspondências com a obra de Picasso

*Que céus se puseram ali
no lago interior
dessas rosas abertas.
Mal podem elas caber em si mesmas,
muitas, repletas, transbordaram de espaço interior
nesses dias que terminam
numa plenitude vasta, sempre mais vasta, sempre mais vasta,
até que todo o verão torne-se um quarto,
um quarto num sonho.*

Rainer Maria Rilke

⁹ Pesquisa realizada em 1998-2000, orientada pelo Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão, na Universidade de Uberaba, ainda não publicada, exceto por meio de um trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED (2005): *Pânta rei: o que o devir da obra de Picasso ensina ao professor*.

O céu inteiro cabe no espaço de uma rosa. O mundo vem viver num perfume. O movimento desse poema mostra que a intensidade de uma beleza íntima condensa as belezas de todo um universo. O poeta busca ao mesmo tempo a intimidade e as imagens. As metáforas seduzem o meu pensamento e a metáfora de Rilke torna-se minha.

Sempre procurei trazer a beleza para dentro de mim. E em todas as aproximações com a arte senti apreender tudo o que é belo, como se meu interior transformasse tudo em imagens de devaneio. O encontro com a arte de *Picasso*¹⁰ e a intenção de realizar uma pesquisa tendo por objeto a sua invenção artística é conseqüência natural das aproximações com a arte ao longo de minha vida.

Como me aproximo da criação dos artistas?

Escolho refletir a partir da arte e do homem sob o ponto de vista da *philia*, da palavra filosofia. Muitos se esquecem que no termo filosofia está incluída essa relação com o terreno da afetividade, que está expresso no radical do vocábulo¹¹. Essa é a dimensão do trabalho do filósofo que me identifico: a base afetiva de sua reflexão. Como tal, sou amiga das expressões artísticas. Eu as interrogo com a delicadeza de amiga. Torno-me silenciosa para ouvi-las. E depois, faço interrogações que pretendem ser muito vívidas, muito ternas, muito afetuosas; pelo sentido das criações, tais como elas aparecem na realidade da obra de um artista como Picasso. Perguntei, pois, nessa dimensão filosófica da *filia*, o que a obra me contava, qual a sabedoria que ela e a vida de seu criador possuíam dentro de si.

Buscando o sentido da imagem dada por um mestre das artes plásticas, aproximei-me de um método que me levou a buscar as imagens criantes do artista e

¹⁰ Pablo Diego José Francisco de Paula Juan Nepomuceno María de los Remedios Cipriano de la Santísima Trinidad Ruiz y Picasso (Málaga, 1881- Mougins, 1973).

¹¹ Em seu significado etimológico, *philosophía* – filosofia - é palavra grega composta por *philia*: amor, amizade, e *sophia*: sabedoria. (Cf CHAUI, 1994, p. 13).

a compreender “a ação inovadora da linguagem poética” (BACHELARD, 1996, p. 8). Um fenomenólogo profissional exigiria, certamente, bem mais do que isso. Permanecer em situação filosófica, na dimensão da *philia*, buscar como parceiros artistas e filósofos para pensar a partir da arte, são talvez descrições mais fiéis ao que pretendi desenvolver nesse estudo.

Os estudos de *Panta rei* abrangeram as primeiras tentativas de eliminar limites disciplinares. Pensar a filosofia por meio de Picasso foi um caminho que, se parece estranho e inseguro para alguns, para mim foi uma experiência de abrir a mente ao entendimento, em que me aventurei a interagir pensamentos e imaginação. “Ocorre sempre assim: na ordem da filosofia, só se persuade sugerindo sonhos fundamentais, restituindo-se aos pensamentos suas avenidas de sonhos.” (BACHELARD, 1998, p. 4).

A opção por duas formas de expressões humanas diferentes, a conceitual e a artística, por caminhos diversos, porém, em torno de um mesmo núcleo temático, permitiu-me colocar em pauta a possibilidade de fazer afluir expressões e formulações de saberes, para o melhor entendimento do sentido de mudança na obra de um artista. A convergência de olhares e de linguagens, a construção de um pensamento mais totalizante e integrativo, pareceu-me amplamente oportuno. Nessa acepção integradora, Nietzsche, em *A filosofia na época trágica dos deuses* (1974, p. 44), apresenta um questionamento: “será que este mundo está cheio de culpa, de injustiça, de contradições e de sofrimento? Sim, grita Heráclito, mas só para o homem limitado que vê as coisas separadas umas das outras e não no seu conjunto”. Uma escuta atenta, um olhar interessado permeou a busca de uma visão de conjunto.

Entendo que esse trabalho desenvolveu um pensamento filosófico sobre

a arte, direcionado à educação, aproximando-se de um horizonte transdisciplinar. Para essa afirmação, baseio-me em eixos que nortearam a pesquisa: nela, de certa maneira, procurei confrontar uma lógica racionalista com minha intuição, afeição e sensibilidade. Busquei, assim, enriquecer os meus pensamentos, tornando-os pessoais, afetivos e teóricos. Ao indagar o sentido do fluir, da transitoriedade, da mudança na obra de Picasso, deixei que a sensibilidade apontasse para um refletir diferente. O compromisso crítico com o pensar não me fez deixar de lado a emoção. Isso porque pensava e sentia (ainda hoje isso ocorre) que dentro de mim tudo se integra: a afeição, a intuição, a lógica, a inteligência, os instintos, os impulsos e os saberes.

Vários pensadores têm acentuado a necessidade de que eduquemos nosso olhar para a percepção de um horizonte aberto, no qual cada área de conhecimento seja vista como um universo, cujo centro pode deslocar-se segundo a indagação de quem o focaliza. Não é uma tentativa de abarcar o máximo de extensão possível num mesmo olhar, mas um contemplar que faz convergir o movimento de vários territórios do saber, aqueles que se abrem à aventura desse encontro. No caso dessa pesquisa, tratava-se de buscar essa postura investigativa de abrir um espaço de respiração para a circulação de idéias e de emoções, uma atitude de ampliação de horizontes e uma re-leitura de conceitos.

Ao relatar a experiência de pensar a partir da emoção sentida diante da beleza da criação artística, procurei não somente a experiência de superar fronteiras, mas aproximar-me do mundo que nasce dos sonhos: a arte. Desejei percorrer o caminho do prazer, que tanta falta faz na motivação do ambiente escolar. E, nesse contexto, quis compreender o sentido da mudança contínua na inventividade do mestre espanhol ao longo de sua vida. Analisei suas obras, o que

elas me diziam, o que se transformava nas múltiplas telas, esculturas, gravuras, desenhos e outras manifestações artísticas.

O olhar investigativo às múltiplas expressões que a imaginação de Picasso compôs deixou-me mais interessada no trajeto temático, na viagem imaginária do pintor espanhol, do que na criação final das obras que ele cunhou. Reflito que em nossa sociedade o sentido da experiência artística é encontrado sobretudo na obra final, desconsiderando-se totalmente os processos de invenção, já que o “produto final” pode tornar-se mercadoria e distanciar-se de seu autor, reduzindo-se a um objeto a ser negociado, enquanto a composição em si é liberdade. Entretanto, criar é essencialmente um processo, um caminho de crescimento para aprender, conhecer, e ainda compreender-se e realizar-se naquilo que cada um traz de melhor em si como potencialidade singular.

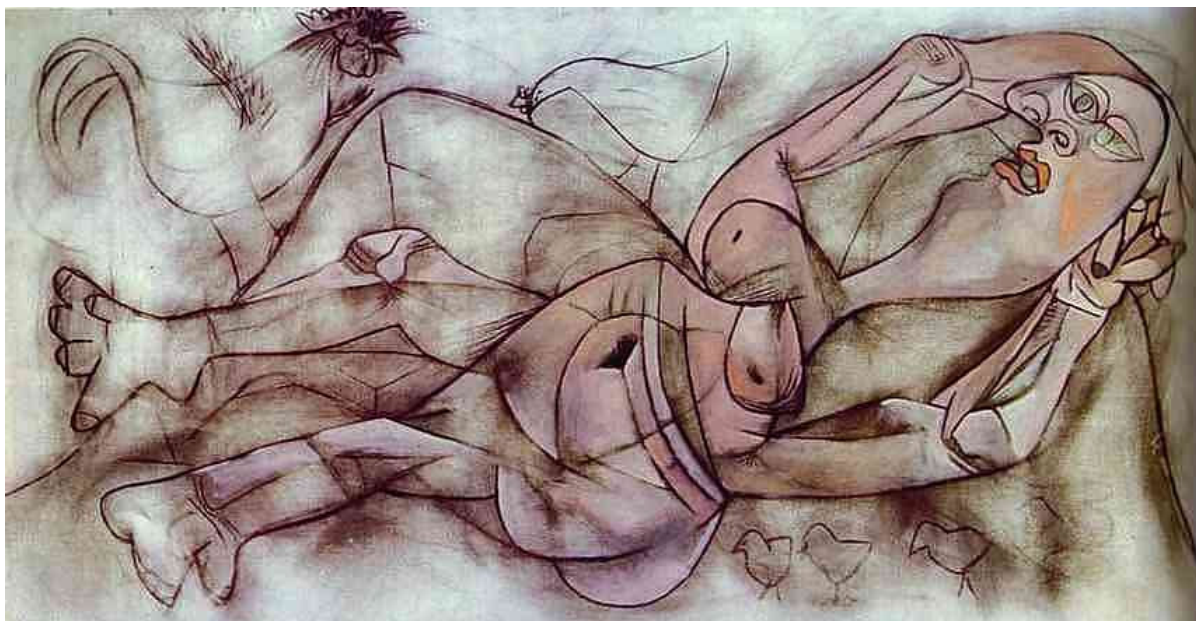


Fig. 2 Pablo Picasso, Fazendeira e nu, rodeada de galinhas, 1938.

...as tentativas, as intuições, o caminho percorrido...

Em visita a uma exposição de Picasso, no mesmo período em que realizava a pesquisa, uma tela chamou-me a atenção. A imagem, de modo mais

evidente, trazia os traços iniciais de seu processo de criação. As linhas que se sobrepunham indicavam as tentativas, as intuições, o caminho percorrido. O mestre da pintura apresentava a todos os espectadores o como tinha criado, as potencialidades que se realizaram e um convite para prosseguir a atividade imaginária. E como em muitas outras obras, a figura humana estava presente¹².

A análise das obras dessa exposição somou-se às leituras realizadas no processo investigativo. Em todo o percurso, a pesquisa realizada voltou-se para a interpretação das criações artísticas de Pablo Picasso tendo como mediação a sensibilidade que se abre diretamente a sua arte.

Para refletir sobre o sentido do devir, li fragmentos de Heráclito e alguns comentadores, como transcrevo a seguir:

A imagem do rio presente no fragmento do filósofo de Éfeso “para os que entrarem nos mesmos rios, outras e outras são as águas que por eles correm... Dispersam-se e ... reúnem-se... juntas vêm e para longe fluem ... aproximam-se e afastam-se” (DIELS, 1954, apud KIRK e RAVEN, 1994, p. 202) tem sua interpretação mais remota em Platão¹³, também aceita e desenvolvida por Aristóteles. Para esses filósofos pós-socráticos, a metáfora do rio foi utilizada por Heráclito para enfatizar a total continuidade da mudança: *pânta rei*, tudo flui, tudo se move sem cessar, tudo é vir-a-ser. Heráclito preocupa-se com o real, ele busca explicar a realidade. Sua concepção, típica da visão grega de seu tempo, é cosmológica. A realidade é o fluxo contínuo dos opostos; a estabilidade é ilusória, o devir, a multiplicidade em mudança é o real. O que importa é a própria existência que sem cessar flui e o entendimento de que todas as coisas se reduzem à unidade, pois o um é afinal o múltiplo. O mundo aparentemente múltiplo e em discórdia é um só, a unidade é a própria multiplicidade. Heráclito anuncia: “Dando ouvidos, não a mim, mas ao Logos, é avisado concordar em que todas as coisas são uma” (Fr. 50, Hipólito *Ref. IX*, 9, 1, apud KIRK e RAVEN, 1994, p. 193). Essa unidade não está na gênese dos seres, de onde se constituiria a multiplicidade de seres, mas é uma unidade múltipla, é

¹² Fui além dos livros, pois uma leitura da própria obra de Picasso foi realizada, constituindo-se etapa da pesquisa. Tal investigação realizou-se durante a exposição *Picasso anos de guerra: 1937-1945* (Rio de Janeiro, 1999). Mais tarde, essa experiência se repetiria com a análise e o deleite proporcionado por *Picasso na Oca: uma retrospectiva* (São Paulo, 2004).

¹³ Em Crátilo lê-se: “Heráclito diz algures que tudo está em mudança e nada permanece imóvel, e, ao comparar o que existe com a corrente de um rio, diz que se não poderia penetrar duas vezes no mesmo rio” (PLATÃO, 1994, apud KIRK e RAVEN, 1994, p. 202). Na pesquisa sobre a obra de Picasso ative-me a essa interpretação platônica, refletida por Chauí (1994, p. 67). Nietzsche (1974), contudo, não exclui a idéia da medida e da regularidade na mudança ao também afirmar que o mundo é o eterno fluxo do vir-a-ser.

um múltiplo uno. O fluxo contínuo dos seres não ocorre de modo caótico, pois sob os contrários em luta, sob o devir, está essa unidade, e que opera por *medidas*, na leitura nietzscheana do filósofo grego. O que torna possível essa unidade do múltiplo e a multiplicidade do uno? A *phýsis*, por apresentar-se como a própria revelação visível da unidade-múltipla do vir-a-ser, sendo o fogo — que Heráclito também denomina de *lógos* — o “elemento” constitutivo de todas as coisas. O mundo é *lógos*, ou seja, inteligível, racional, porque o fogo age por medidas. (ABREU-BERNARDES, 2000, p. 57).

O que refleti a partir de uma leitura cruzada Heráclito-Picasso, tão ousada segundo comentários de interlocutores daquela época? Entendi que as cosmovisões do artista e do filósofo diferem, e o próprio conceito de devir possui, portanto, conotações diferentes. O pintor espanhol não está preocupado em traduzir, como Heráclito, o processo cósmico das transformações, mas em expressar as nuances da realidade que o seu olho vê. Se o devir de Heráclito refere-se ao cosmos, o entendimento que está presente no tempo de Picasso é o ver que apreende todos os possíveis fragmentos e mudanças do espaço. O mestre das artes volta-se para o movimento do ver, para a percepção. Ele não está preocupado em traduzir a idéia do real, mas em expressar a apreensão do real de todas as formas possíveis.

Pergunto-me o que via na criação artística de Picasso. Por que a olhava como pessoa ávida de reflexões que já se deixara render ao que via, do ponto de vista afetivo, do ponto de vista emocional, do ponto de vista sentimental, pela beleza do quadro. Além da beleza, qual é o saber sobranceiro que me encaminhava para uma direção onde tem sentido a pergunta reflexiva? Além do belo, além da beleza, o que de sabedoria, o que de *sophia* ensinavam-me os desenhos? O que me instruíam as suas telas e as esculturas? Sabia que deveria olhar profundamente, não apenas as aparências, a visibilidade, a combinação, a composição, os traços, as linhas, as oposições cromáticas e as somações estéticas que a obra contém em si, mas também lançar minhas perguntas ao próprio objeto, ao próprio tema, ao próprio

assunto. Estava certa de que precisaria dialogar com as invenções do mestre espanhol para, em seguida, fazer a minha pergunta de um modo que houvesse um sentido no seguir um caminho mais longo e alcançar o próprio artista que as criou.

Na pesquisa a obra incluía a mim, pesquisadora, quando eu deixava de me ocultar e de me dissimular, tentando uma objetividade e uma neutralidade. Baseada nesses princípios, a minha própria subjetividade foi assumida como uma forma de construir um conhecimento. Lembro-me também das leituras que fazia sobre a metodologia que deveria utilizar para interpretar a arte de Picasso. Sabia que não seria uma aproximação semelhante à de um crítico de arte — que não sou — mas que deveria possibilitar o envolvimento desejado.



Fig. 3 Picasso, *Mãe e filho*, 1921-22



Fig. 4 Picasso, *Guernica*, 1937



Fig. 5 Picasso, *Manola*, 1917

Este vir-a-ser, a meu ver antropológico, ou mais precisamente existencial, expressa esteticamente uma obsessão pela pessoa...

Sentir a arte e não procurar o seu significado por meio de algo exterior a ela; buscar compreender o que a criação do artista diz diretamente à nossa sensibilidade, eis o que procurei realizar ao pesquisar as obras de Picasso. Não recorri, portanto, ao que me diziam os críticos e as teorias sobre a arte, mas procurei “vivenciar pessoalmente a arte como o que me diz algo, por meio de abrir-se ao

poder da tradução direta de minha sensibilidade diante dela”, como também sugere Brandão (1998, p. 51).

Esse sentido de interpretação, ou de “contra interpretação” é o que me tem norteado nas pesquisas que construo. Para as idéias que elaboro a partir da pintura, da música, da poesia, da linguagem artística enfim, percorro o caminho proposto pela filósofa norte-americana Susan Sontag (1987), trilha marcada pelo receio diante da possibilidade do escrutínio crítico imiscuir-se no poder mágico da arte.

Segundo esses princípios metodológicos, o que testemunhei na múltipla criação de Picasso?

Via o homem sofrido, a mulher abraçando o filho, o saltimbanco, a vítima da guerra, a mulher chorando, o toureiro, o velho solitário, a mulher sonhando. Dos rostos, dos gestos, das cenas e cenários observados, conclui que uma das leituras possíveis da criação desse artista é que o vir-a-ser, a meu ver antropológico, ou mais precisamente existencial, dos seus temas, estilos, modelos, cores e técnicas expressa esteticamente uma obsessão pela pessoa ou pelo sentido do humano. Picasso usava suas criações artísticas para traduzir seu comprometimento com a condição do homem. Essa é a unidade que existe sob a multiplicidade de sua obra. (ABREU-BERNARDES, 2000, p. 97).

Em reflexões de hoje, observo que as criações do pintor espanhol expressam ora um ver político, um ver solidário e humanista, ora um assistir de um espectador deslumbrado pelo mundo e criador de novas realidades e de novos sentidos. A arte, assim como sua vida, é variada, surpreendente e afoita. É o signo plástico de uma existência vivida intensa e criativamente até os noventa e um anos de idade.

Penso, no entanto, que “seria um erro ver a obra de Picasso apenas como uma autobiografia pintada. Isso porque ele sempre transcendeu o pequeno domínio de suas aventuras pessoais, dos acontecimentos históricos e dos grandes amores

vividos, elevando-os ao atemporal e universalmente humano” (ABREU-BERNARDES, 2000, p. 37). A arte que eu apreciava expressava o fluir de sentimentos diante de fatos, pessoas, acontecimentos, sem sucumbir a uma interconexão mecânica entre o mundo em que viveu e sua expressão artística.

Ao analisar como Pablo Picasso concedia à imaginação todos os meios de expressão, todas as imagens materiais que se produziam em seus devaneios, aproximei-me do estudo do conceito de imaginação material de Gaston Bachelard. Imaginação e razão constituem, para esse filósofo, o pensamento filosófico-científico e poético em sua tencionalidade dinâmica. E se a via racional propõe uma cisão entre as idéias, os conceitos e o imaginário, pela via onírica eles se tangem, se unem mutuamente, não são sobrepostos, mas complementares em suas diferenças. O filósofo da imaginação criadora percorre o universo dos sonhos e devaneios buscando apreender o ser em sua originalidade, iluminar a consciência e registrar a polifonia dos sentidos que despertam e se harmonizam no devaneio poético. Nesse sentido, uma concepção do real que não se interessar pelo onírico, despoja-se de alguns dos interesses que conduzem ao conhecimento.

E ao meditar sobre essas leituras, indago: e o educador, como concebe seu trabalho de formação do homem? Há aproximações com o labor do artesão, com a lida dos poetas, dos pintores, dos músicos, dos escultores e dos dançarinos? O que o professor aprende com os artistas?

Existem intelectuais que se envergonham das mãos e das atividades laboriosas. O artista, ao contrário, desconsidera os preconceitos e pelo seu artefazer testemunha vivencialmente o significado humano do trabalho. Os gestos das mãos dos artistas, alçados à dimensão do símbolo, representam a consciência do fazer e do criar a partir de um devaneio. Há uma sabedoria manual na experiência

única do artista que engendra a beleza e que nos traz um amplo campo de reflexão. É a expressão da liberdade e da transgressão. O professor que se aproxima da dimensão estética, não por meio dos livros, mas por meio do diálogo com a linguagem baseada na experiência dos próprios artistas, modifica o gesto pedagógico? Após um encontro mais íntimo com Dionísio, demuda-se o campo educacional que não é apenas educativo, e muito menos escolar? Transforma-se o trabalho do educador que observa o gesto transgressor e sensível do artista?

O conhecimento construído a partir da obra de Picasso talvez possa resumir-se na afirmação de que a arte é um outro modo de conhecer a realidade, e o trabalho do educador poderá tornar-se mais denso, mais criativo, mais sensível e mais amplo se alcançar esse sentido da criação artística e apreender seus valores. O contato com a arte e o sentimento estético trouxe um resultado transcendental. Ele é a beleza, e hoje eu a reconheço não apenas nas criações dos poetas, dos músicos, dos escultores, dos bailarinos ou dos fotógrafos, mas a encontro no próprio ato de criação humana.

Além disso, a criação do pintor espanhol questiona e estimula a indagação. Nesse contexto o artista ensina a constante busca, a atitude crítica, inovadora, transgressora e de ruptura. Quando penso em uma universidade crítica e não produtivista, devo lembrar os "ensinamentos" dos artistas. Se queremos formar professores que superem a mera transmissão de informações, a erudição formal e distante, a transposição de conhecimentos, e sejam educadores que estimulem o pensar e o sentir, precisamos nos aproximar dos que, em uma dimensão mais humanista, expressam não só a beleza, mas os valores densos, ambivalentes e polissêmicos que a arte nos proporciona.

Toda a experiência vivida durante o processo de criação da pesquisa,

todas as leituras e o convívio artístico tornaram-se estímulo para embasar questões que se aprofundavam e que ainda hoje emergem das reflexões construídas. Tais perguntas referem-se às interações arte e educação, à compreensão da arte como conhecimento e ao sentido da educação da sensibilidade, dimensão minimizada no ato educativo em nossas escolas.

Bachelard tornou-se leitura constante, pois em seus livros — os chamados “noturnos” — comecei a compreender o modo de apreensão da realidade por meio do devaneio poético. Aliado a isso, a investigação, cruzando campos de saber e áreas de conhecimento, trouxe um novo conhecimento que facultou um olhar mais ampliado e mais denso do objeto pesquisado. Daí o interesse em buscar fundamentos para as perguntas sobre as aproximações entre o trabalho do professor e a criação artística, no Mestrado em Educação.

A experiência artística no trabalho do educador

Na pesquisa que deu origem à dissertação no Mestrado em Educação¹⁴, busquei fundamentar questões sobre a relação entre a arte como criação de conhecimento e produtora de sentido e o trabalho do educador. Para tanto, foi priorizada a leitura de Roland Barthes e Gaston Bachelard. Apresentando a própria subjetividade em relação à arte aproximada à prática pedagógica, construí uma trajetória de trajetórias que chegou a Moacyr Laterza. A partir de uma convivência com os artistas mineiros, esse filósofo desenvolveu um pensamento sobre a educação que encontra seus fundamentos na criação artística. Além de descrever como a arte foi incorporada ao seu trabalho como professor, discuti o seu conceito da interação educação-arte-cultura. Somaram-se ao estudo teórico as narrativas, os

¹⁴ Arte como palavra reinventada: uma reflexão sobre o trabalho do educador e a experiência da criação artística (ABREU-BERNARDES, 2004, op. cit.).

escritos do e sobre o filósofo-educador e longas conversas com ele entre telas, esculturas, discos, vídeos, fotografias e uma grande biblioteca que formavam a paisagem interior da casa hospitaleira do professor mineiro.

A idéia original de dissertação era aproximar a experiência da criação artística com o trabalho de professores sensíveis às artes. Com o tempo verifiquei que os diálogos com Laterza me envolviam pelo discurso poético e poetizante, pela originalidade de seu pensamento e pelos depoimentos de uma prática docente de um professor-filósofo-esteta. As visitas se ampliaram em busca de novas narrativas em que a emoção de lembranças expressava-se hibridamente junto aos conceitos criados na amorosidade do convívio com filósofos, educadores e, sobretudo, com os artistas. Na leitura de hoje, observo que o professor, que era coadjuvante na pesquisa, tornou-se personagem principal.

Das aprendizagens dessa experiência, além da construção metodológica que se refez no processo investigativo — e a abordagem escolhida favoreceu a mudança — sobressaiu-se o contentamento de localizar a conjunção docência e criação artística em que, além do mais, um filósofo-poeta-professor teoriza sobre a própria experiência de aproximar a educação da vida, via arte. De todo o vivido e pensado, ficou a reflexão de que o professor não é o que aprende a teorizar, mas é o que aprende um modo especial de ver o mundo.

Essa convivência com o educador-esteta despertou-me o interesse para acercar-me mais ainda dos artistas e com eles aprender a pensar sobre o ser-no-mundo e a educação. Os estudos tornaram-se, então, *poiésis*¹⁵. Aprofundei minhas leituras da obra de pensadores que refletiam sobre a arte e a formação do sujeito — mas sobretudo dialoguei com romancistas e poetas. Tenho feito o exercício de

¹⁵ Ação de fabricar, de construir, composição de uma obra poética (CHAUÍ, 1994, p. 358). Neste texto, *poiésis* está significando uma construção em que a linguagem poética perpassa o trabalho.

pensar com o artista e não apenas de me deixar extasiar com suas criações.

Com os poetas e poetizadores tenho aprendido que a poesia traz a eternidade para os nossos olhos, para que possamos visitar e ver a quota de mistérios que se dispõe nos interstícios dos dias. E se nesse pensamento ainda me aprisiono no devaneio poético, é, no entanto, a partir dele que a compreensão do processo da formação humana se constrói, em uma atitude bachelardiana.

Os desdobramentos possíveis e anunciados ao final da investigação no mestrado indicaram a necessidade de estudos sobre uma *epistemologia da sala de aula* que considerasse o sentido da arte no processo educativo, provocando mudanças no trabalho do professor. Esse resignificado da criação artística afastaria o sentido de simples adorno, deleite, ilustração ou epígrafe que ela, predominantemente, ainda possui.

A partir desses pressupostos, realizei estudos no doutorado, nos quais elegi a escrita poética como fonte de reflexão, sempre dialogando com Bachelard. Desse modo, pesquisei representações poéticas dos sertões do Gerais em *Grande Sertão: Veredas* (2001) do poeta-prosador Guimarães Rosa. Posteriormente, ampliei o objeto, mas não alterei a abordagem, e, em um exercício de metalinguagem, refleti sobre o sentido da *reflexão* por meio dos poemas de Cecília Meireles (1994) e, de novo, da narrativa de Riobaldo em *Grande Sertão*.

Refliro que as vozes líricas de Cecília e de Rosa proporcionam uma densa reflexão sobre o sentido da existência individual – tema central de Narciso e de Riobaldo – em tempos de imediatismo, de ilusões consumistas, de individualismo êmulo e de negligência com as injustiças e conflitos societários. Essa poética parece buscar uma compreensão de totalidade, de contraposição aos contra-valores de nossa época. A própria Cecília Meireles reflete: “a tecnologia descartou a

contemplação, a intuição, o desejo sério de penetrar os profundos mistérios do mundo e da vida, e o supérfluo tornou-se tão imprescindível que se perdeu de vista o verdadeiramente essencial” (1980, p. 445).

Tais estudos, mesmo que restritos, mostraram, por sua intensidade na interação da imaginação poética e construção de conceito, que esse movimento é parte importante do caminho para pensar o sentido da arte na formação humana. Em meu entender, todas as idéias constituídas permitem vislumbrar uma educação da sensibilidade, dimensão ainda na penumbra nas teorias e práticas de formação do aluno que nós educadores propomos. Afirmo isso porque, no provir dessa investigação, emergiu a clareza a propósito de imagens devaneadas por artistas, no significado do pensamento bachelardiano (BACHELARD, 1996a, p. 1) que reflete a formação do sujeito. Nesse caso, a imagem refere-se ao esboço de um conceito mais amplo de educação, pois a entendo como processo de formação humana.

Minhas inquietações têm girado em torno de uma outra via de acesso ao saber, que complementa a ciência e que lhe permita repensá-la no modo de compreender a realidade. Os diálogos realizados mostram-me que Bachelard encontra na imaginação poética esse elo de complementaridade na compreensão do mundo e, a partir da *poiésis*, pensa a formação do sujeito.

A construção epistemológica, que se iniciou ao refletir sobre a beleza da obra de um mestre da pintura, e que se estendeu e se densificou na pesquisa sobre fundamentos de uma relação entre a criação artística e o trabalho do educador, busca atingir um outro estágio nesta tese. O que proponho agora é compreender o sentido e o lugar da arte na formação humana. Nele o significado de *formação* erige-se paralelamente aos estudos efetivados. Um e outro, arte e formação humana, são conceitos que se entrecruzam no desvelamento do sentido de uma idéia.

Em um diálogo com Moacyr Laterza, ouvi uma reflexão sobre a experiência artística que me tocou especialmente e levou-me a querer aprofundar não apenas as interações arte e educação, mas, um pouco mais afoita, as integrações arte e formação humana. Para o filósofo-esteta, a arte, como todo bem, é difusiva de si mesma; o seu aparecer é o seu ser. Ela não comunica, é comunicação. Toda arte já é em si mesma social, comunicativa, dialógica, transeunte, mutante, expandida e política, no sentido mais amplo desse termo. O que aprendemos gratuitamente, e antes de qualquer encanto estético, é o poder generoso que uma despojada matéria é capaz de realizar por meio do artista, que tem essa função mediadora de espargir a sua subjetividade na criação. (ABREU-BERNARDES, 2004, p. 116-117).

É muito comum pensar a arte aquém dos valores que ela possui em si mesmo¹⁶ como a transgressão, a liberdade e a comunicação dialógica, dentre outros. Em ambientes educativos, como a escola, predomina um sentido instrumental, *techné* da arte, que se torna um artifício na transmissão do conhecimento. Ela é usada para uma comunicação mais eficiente, econômica, direta, humanizada, bonita e emocionante. Porém, se o entendimento alcançar o valor da arte em si, será possível constatar que a arte e a estética, de que ela é mensageira, povoam certos lugares que são tidos como exteriores à convivência acadêmica. Essas regiões são as mais ligadas à vida, à experiência existencial. E aí reside o lugar da arte. Mas isso é reconhecido? Os sentidos que a formação humana possui historicamente reconhecem essas dimensões da arte? Qual é a compreensão desse conceito, apreendido na travessia dos estudos laborados? É o que me proponho circunstanciar a seguir.

¹⁶ Laterza diz: "Toda arte já é em si mesma, social, comunicativa, política, no sentido grande do termo". (2003/2004, p. 124).

A construção do sentido de formação

Paralelo à temática do engenho artístico, mas não de modo separado, busco o sentido de *formação humana*, e para isso recorro inicialmente ao pensamento originário grego, em diálogo com Jaeger (1995). O conceito formação tem uma amplitude tal que qualquer definição abstrata é insuficiente para explicitar suas densas acepções. Mas, reconstruindo a trajetória da etimologia, o conceito revela seu sentido pleno. Na palavra, como em sua própria vivenda, o ser agrega os múltiplos sentidos que ao longo do tempo foi obtendo.

Na linguagem mitológica que antecede o *lógos*, busco, inicialmente, a expressão de um entendimento de educação. Logo percebo que, para ser fiel à *paidéia* grega, o termo mais adequado é formação e, não, educação. A formação exprime-se na forma inteira do homem, em seu comportamento externo e na sua atitude interior. Ela presume uma imagem de homem ideal e o que é nela essencial é a beleza, no sentido de forma pretendida.

A arte e a ética são inseparáveis no pensamento grego primitivo e a poesia exerce ação formativa ao expressar todas as forças éticas e estéticas. Isso porque é por meio da expressão lírica que os valores mais altos recebem significado e alento emocional capaz de impelir os homens. O mundo ideal é enunciado e cantado pelos heróis em íntimo enlace com a poesia. A relação entre “o conteúdo normativo e a forma artística da obra de arte” não só interagem, como têm “na sua parte mais íntima, uma raiz comum”. Os grandes poetas¹⁷ da Grécia são reverenciados como “criadores” e “modeladores” do homem grego. Eles eram verdadeiramente os mestres, os educadores da Grécia, como se pensava sobretudo

¹⁷ Na verdade, a designação do poeta como *poietés* só aparece no séc. V a.C. Até então Homero e seus companheiros eram designados como cantadores, *aedos* (*aoidoi*), isto é, aqueles que cantam os altos feitos dos homens e dos deuses. Os que seriam chamados posteriormente de poetas eram freqüentemente qualificados de *sophoi*. E como tal, eram considerados concorrentes dos *philósophoi*.

a respeito de Homero (JAEGER, 1995, p. 61-62).

A tentativa de uma compreensão mais clara desse ideal helênico sugere que a dimensão essencial da formação grega é a *areté*, que remonta aos tempos dos *aedos*. Nossa língua materna não possui termo equivalente. Entretanto, a palavra virtude talvez possa melhor exprimir o sentido desse termo grego. Ela abrange tanto a expressão da mais alta atitude, unida a uma conduta cortês e aristocrática e ao heroísmo guerreiro expressados nos cantos homéricos, como envolve a *areté* do homem simples, sustentada nas idéias de justiça e de trabalho cantadas por Hesíodo. Em ambos os *aedos*, o conceito de *areté* define o ideal de formação.

O sentido essencial de *formar* remonta à reflexão filosófica da Grécia clássica, segundo vários autores, entre eles Nosella (2006, p. 2). Nesse período, as explicações predominantemente mitológicas são substituídas pelo pensamento racional e autônomo, que assume a responsabilidade de compreender, interpretar e transformar o homem, a *pólis* e o mundo. As leis agora passam a ser criações do próprio homem. Surge a necessidade de compor teoricamente o ideal da formação, não mais do herói homérico, subjugado ao destino, mas do cidadão. Este deixa de ser o guardião do saber de seu povo, para se tornar o formador da cultura da *pólis*. A ênfase no passado é deslocada para o futuro: o homem não está preso a um destino traçado, mas é capaz de ideação, de utopia.

O classicismo grego cultuava as formas perfeitas e o *Pártenon* (V a.C.) talvez seja o seu melhor arquétipo. Partia-se do pressuposto que o homem é imperfeito, disforme, defeituoso e deve ser re-formado. A harmonia e o equilíbrio entre as proporções do templo e as do próprio homem evidenciavam a busca de perfeição da forma e expressavam uma visão antropocêntrica.

Se em um aspecto o conceito de formação pode apresentar um viés estereotipado, excludente e imperioso ao indicar uma forma, um protótipo a que o homem deve se modelar, em outro, pode abarcar um sentido de possibilidade, de diálogo, de convivência entre o educador e o aluno. Formar o sujeito, nesse sentido grego, se apresenta uma forma a seguir, deixa também a possibilidade de criar, ao enfatizar a arte. Quando o professor apresenta formas e vivências conhecidas e construídas, e o aluno exerce a autonomia da invenção, ambos realizam o encontro ético e livre de formação mútua.

O movimento intelectual dos *aedos* em direção à reflexão, que hoje denominamos filosófica, pode ser uma analogia à minha órbita em direção à poesia para pensar o significado profundo de formação. Num estudo desse tipo, há, de início, uma consequência importante: a reflexão que realizo e a poesia são na verdade unidades móveis, em conexão recíproca, e estão longe de serem unidades precisas, monódicas, sem aberturas. Nesse tempo investigativo, reflito sobre a forma poética que os *aedos* se dirigiam aos homens para formá-los segundo o ideal grego (o que é sua poesia, ao que visa, como se realiza o diálogo lírico). Por sua vez, os cantos homéricos revertem sobre mim, como poética, a instância concreta, reveladora (ou desveladora) de indagações de uma educadora: o que é, o que visa, como se forma o homem? Não é a minha indagação que impõe seu método à leitura da *paidéia* grega, mas é essa mesma *paidéia* que me sugere como pensar o sentido de formação. O texto lido oferece um ponto incisivo de esclarecimento de idéias.

Nas obras poéticas exponenciais do passado assoma um estímulo à criação de idéias, do mesmo modo que, inversa e complementarmente, reflexões próximas a uma “situação filosófica” se apresentam com intencionalidade literária, pois na poética originária grega encontro estímulos para engendrar um pensamento

que se envolve na questão da formação humana, por meio da *poiésis*.

Esse estágio de ideação induz à leitura de filósofos e igualmente de cientistas e de artistas que pensam o sentido da arte na existência humana. As duas linguagens — a filosófica e a artística — na maioria das vezes se traspassam em seus próprios componentes, unidas pelo mesmo viés: há uma literatura que se revela filosoficamente e uma filosofia que é poética e pensa a *poiésis*. Uma e outra, como obras de linguagem – fontes da palavra ativa, operante – possibilitam discernir o real para além do dado imediato, empírico. Nesse sentido, a filosofia por si só pode ser entendida como uma “categoria literária”. Certos filósofos, como alguns dos pré-socráticos, e até mesmo Platão, que questionou os grandes poetas da tradição em sua poesia mimética, seja ela épica ou trágica, apresentam em sua composição de textos, além do teor lógico, o pensamento enunciado em versos, ou seja, sob uma forma poemática¹⁸.

Nesse contexto, salientam-se alguns pensadores que interagem filosofia e poesia. Neles, o pensamento filosófico é entendido como certa espécie de poesia, e a poesia como um tipo de filosofia. Próximo a esse ideário, estão os textos estéticos de filósofos como Heidegger e Nietzsche. Esse caminho que se faz em seu trajeto leva igualmente aos artistas como Hölderlin, Rilke e Alan Poe, dentre outros. Neles se pensa a poética como a face da realidade a exigir maior atenção ao se formar o homem em sua totalidade.

Afirmações sobre o enlace filosofia e poesia são constantes na literatura de um e de outro lado. Sem dúvida, ler textos filosóficos que se expressam com um lirismo amável é um encantamento. Ler, por exemplo, Heidegger (1983, p. 73)

¹⁸ Cf. *A República* (1996). Nessa obra, a atitude filosófica questionadora do pensador grego foca nos ensinamentos dos *aedos*, sobre o que suas afirmações tinham de insatisfatório para a formação da alma. A censura a alguns versos ou passagens dos poemas homéricos incide sobre o que neles é afirmado e, portanto, questiona o pensamento que lhes é subjacente e que engana aqueles que pretendem nele pautar suas crenças e ações. Não é a vertente poética dos poemas que está em causa, mesmo porque, a própria escrita de Platão é poética.

comentando versos de Hölderlin sobre o enlace natureza e poetas:

A natureza, poderosa porque é divinamente formosa, maravilhosamente onipresente, circunda os poetas. Eles se inserem nesse abraço que os envolve. Essa inclusão situa os poetas no núcleo básico de sua essência. [...]

*Por isso, quando ela parece dormir
Em certas épocas do ano, lá no céu ou entre as plantas ou os povos,
Também se entristece o rosto dos poetas;
Parecem estar sozinhos, mas a tem presente sempre.*

É o poeta que alcança o sentido da relação homem-natureza. O que pensadores de uma ecologia profunda buscam, os poetas antecipam, porque se oferecem para o doce e natural convívio. No entanto, se o texto arrebatado, a linguagem dos trovadores não é apenas um adorno que acompanha a existência humana, nem apenas uma exaltação passageira ou uma diversão e menos ainda unicamente a manifestação de uma cultura. “A poesia, que parece apenas uma alienação, traz a eternidade para os nossos olhos, para que possamos visitar e ver a quota de mistérios que se dispõe nos interstícios dos dias” (LATERZA apud ABREU-BERNARDES, 2004, p. 114). A escrita poética possibilita abranger a imaginação no ato de refletir.

Por outro lado, o texto literário propriamente dito pode apresentar características filosóficas. Um exemplo importante é Fernando Pessoa (1888-1930) que me desperta a atenção pelo uso de uma linguagem filosófica, pelas imagens líricas plenas de sentido metafísico e por sua aspiração de compor um drama que condensasse a sua maneira de ver o mundo, o homem e a si mesmo. Os heterônimos são os personagens desse drama. Atenho-me a recortes de *O Mistério do mundo*, dos *Poemas dramáticos* do primeiro Fausto (PESSOA, 1995, p. 453, 454, 460), caracteristicamente metafísicos:

Quero fugir ao mistério
 Para onde fugirei?
 Ele é a vida e a morte
 Ó dor, aonde me irei?

 O mistério de tudo
 Aproxima-se tanto do meu ser,
 Chega aos olhos meus d'alma tão [de] perto,
 Que me dissolvo em trevas e universo...
 Em trevas me apavoro escuramente.

 O perene mistério, que atravessa
 Como um suspiro céus e corações...

 O mistério ruiu sobre a minha alma
 E soterrou-a... Morro consciente!
 [...]

Ah, tudo é símbolo e analogia!
 O vento que passa, a noite que esfria,
 São outra coisa que a noite e o vento —
 Sombras de vida e de pensamento.
 [...]

Mundo, confranges-me por existir.
 Tenho-te horror porque te sinto ser
 Até as fezes da compreensão.
 [...]

Nesses versos, Fernando Pessoa situa-me diante dos enigmas do ser com um vocabulário que surpreende, porque se antecipa a filósofos como Gabriel Marcel e Jean-Paul Sartre, ao conjugar a angústia, o temor do homem diante do mistério do ser. Primeiro, o Homem questiona o segredo a procura de uma resposta; depois, reage angustiado perante as trevas do universo:

Num atordoamento e confusão
 Arde-me a alma, sinto nos meus olhos
 Um fogo estranho de compreensão
 E incompreensão urdido, enorme
 Agonia e anseio de existência,
 Horror e dor, [agonia] sem fim!

E ao declarar que “o verdadeiro mistério da existência/ consiste em haver esse mistério”, está dizendo o malogro do conhecimento, pois pensar impede de ver.

Bebi a taça [...] do pensamento
 Até ao fim; reconheci-a pois vazia, e achei horror. Mas eu bebi-a.
 Raciocinei até achar a verdade. Achei-a e não a entendo [...]

Esse esforço reflexivo de partilha da filosofia com a intuição poética mostra, neste primeiro tema do *Primeiro Fausto*, que a inteligência quer compreender a vida e sai vencida do combate; só compreende que não pode entendê-la. Essas meditações que a lírica do poeta de Lisboa me possibilitam, são também estímulo para buscar outras formas de se conhecer o real.

Por sua vez, o escritor Friedrich Schiller (1963), das minhas leituras originárias, desenvolveu, além do seu trabalho dramático e poético, textos teóricos sobre a educação estética do homem descrevendo os fundamentos da sua proposição, aspecto que comentarei no próximo capítulo.

Esses e outros pensadores incentivam-me mais ainda a aprofundar a leitura de Gaston Bachelard, cujas idéias em torno de uma fenomenologia da imaginação poética eu me aproximo nesta tese. A questão sobre a formação do sujeito envolve Bachelard ao longo de seu trabalho dedicado a pesquisar como se constrói o conhecimento científico e como se apreendem as imagens poéticas. Tenho como conjectura que a formação constitui-se numa *paidéia* do filósofo do devaneio que reflete a epistemologia e a poética como as duas margens complementares de uma formação integral. Por que o afirmo?

Em *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento* (1996b), livro em que Bachelard se propõe a examinar a *formação* para o conhecimento objetivo, identifico dois sentidos do vocábulo *formação*. No primeiro, há a ascendência de uma discussão histórica sobre como se origina o espírito científico em seu rompimento com o espírito pré-científico. Esse período é composto de metáforas imagens e analogias, por isso a formação do espírito científico contemporâneo supõe uma luta e ruptura ao seu passado histórico, para não tornar a ciência “vítima das metáforas” (1996b, p. 48). Nessa mesma obra,

Bachelard observa que na ciência contemporânea há a “supremacia do conhecimento abstrato e científico sobre o conhecimento primeiro e intuitivo” (1996b, p. 132), que pensa produzir ciência a partir de uma apreensão direta do real¹⁹. Se o filósofo aparenta que estaria assumindo um pensamento empirista ao questionar as metáforas do espírito pré-científico, ele deixa bem claro no início do primeiro capítulo que

o conhecimento do real é luz que sempre projeta algumas sombras. Nunca é imediato e pleno. As revelações do real são recorrentes. O real nunca é ‘o que se poderia achar’ mas é sempre o que se deveria ter pensado. O pensamento empírico torna-se claro *depois*, quando o conjunto de argumentos fica estabelecido (1996b, p. 17).

Se ele fala em um “depois”, o que seria o antes? Entendo que é no mundo dos sonhos, pois em sua obra ele acerca-se dos poetas por compreender os limites da razão e da ciência para dar uma elucidação conclusiva sobre a realidade, assim como para discorrer sobre o incógnito e o inefável. Em *A Poética do devaneio* (1996a, p. 19), ele diz: “...para adquirir almas idéias, é preciso amar bastante as quimeras”. Numa posição intermediária entre filósofos da ciência e poetas, os dois pólos complementares — ciência e poesia — interagem e se esclarecem ao dialetizar experiências.

Em *A Filosofia do não* (1978), o autor entende os grandes sistemas conceituais como grandes devaneios que testemunham o engendramento do mundo. O principio das descobertas, das criações, das hipóteses científicas é o sonho. Para analisar essa dimensão onírica da ciência, Bachelard faz, logo no prefácio, perguntas ao cientista que se dedica ao trabalho positivo, ao que busca a

¹⁹ Bachelard distingue três fases no desenvolvimento do espírito científico: o primeiro período que representa o estado pré-científico e compreende tanto a Antiguidade clássica quanto o renascimento e os séculos XVI até o XVIII. O segundo período que abrange o estado científico, que se prepara no final do século XVIII e se estende por todo o século XIX e início do século XX. Em 1905 começa a era do novo espírito científico, momento de objeções, dissociações, religações e abstrações audaciosas. (Cf BACHELARD, 1996b, p. 9).

objetividade.

...como pensais, quais são as vossas tentativas, os vossos ensaios, os vossos erros? [...] Transmitem-nos sobretudo as vossas idéias vagas, as vossas contradições, as vossas idéias fixas, as vossas convicções não confirmadas. Dizem que sois realistas. Será certo que esta filosofia maciça, sem articulações, sem dualidade, sem hierarquia, corresponde à variedade do vosso pensamento, à liberdade das vossas hipóteses? Dizei-nos o que pensais, não ao sair do laboratório, mas sim nas horas em que deixais a vida comum para entrar na vida científica. Dai-nos não o vosso empirismo da tarde, mas sim o vosso vigoroso racionalismo da manhã, o a priori do vosso sonho matemático, o entusiasmo dos vossos projetos, as vossas intuições inconfessadas. (1978, p. 8)

Essas indagações dirigidas ao homem da ciência desvendam o sonho como o que precede a criação dos conceitos científicos. Revelam, ainda, o entusiasmo pelas criações e intuições, desvelando quão intensamente o devaneio prepara o racionalismo do cientista. Ao criticar a atitude pueril de negação da função dos sonhos e das intuições na ideação científica, Bachelard realiza uma tomada de consciência que mostra ser esse o real do homem da ciência, mostrada em sua extensão de quimera e virtualidade e ligado à razão.

Como filósofo da ciência que pensa a formação do sujeito dotado de espírito científico, Bachelard reflete sobre os obstáculos epistemológicos que impedem internamente o surgimento de um novo espírito científico. Tais bloqueios da ciência estão “no âmago do próprio ato de conhecer” e agem como imobilizadores, causando repressão e inércia da dinâmica da ciência. Dessa dimensão, decorre o dever de reconstruir o saber científico a cada momento. “Bachelard defende a tese de que só há formação quando há retificação do saber anterior, quando há negação das intuições primeiras, ou seja, quando há desconstrução e reforma do sujeito.” (BULCÃO, 2002, p. 288). Para isso, propõe

uma *psicanálise*²⁰ do conhecimento objetivo, como método de pesquisa e análise não individual, mas cultural e coletivo, que alcançaria um estado de pureza do espírito científico.

Coerente com uma reflexão que valoriza a *formação em* e não a *formação para*, ele dá um sentido à formação do pesquisador: “criar — e sobretudo manter — um interesse vital pela pesquisa desinteressada não é o primeiro dever do educador, em qualquer estágio de formação?” (BACHELARD, 1996b, p. 12). Em meio a políticas de investigações que priorizam fomentos aos projetos tecnológicos e de aplicação ao mercado, essa pergunta do filósofo mereceria ser debatida nos muitos núcleos de pesquisa que a academia acolhe, como também nos diversos grupos, vinculados ou não a universidades, que se reúnem em torno de propostas solidárias de rede de conhecimento e de ações transformadoras. A pesquisa *desinteressada*, na verdade, é a que se interessa pela condição humana, pelo desenvolvimento do espírito científico e pelo semblante afetivo da cultura intelectual.

Suas inquietações de professor que se dedica à formação de sujeitos que pensam sobre um novo espírito científico coexistem com uma aproximação irresistível aos poetas e vai gradualmente aproximando-se da afirmação de que ensinar é manter sonhos. Compreende que a ciência não se esgota em si mesma e nem é a única via de acesso ao mundo.

Cedendo ao fascínio dos devaneios, Bachelard procura nos poetas as imagens que instituem a linguagem lírica, pois “os poetas sempre imaginarão mais rápido que aqueles que os observam imaginar” (1996a, p. 25). O filósofo da ciência e do sonho acordado quer conduzir o homem ao aprisco poético, onde os devaneios

²⁰ Em *Psicanálise do fogo* (1990), Bachelard conceitua o seu método de psicanálise do conhecimento objetivo, mais próximo das idéias de C. G. Jung. Para o filósofo, tal método consiste em “encontrar a ação dos valores inconscientes na própria base do conhecimento empírico e científico. Cumpre-nos, pois, mostrar a luz recíproca que vai constantemente dos conhecimentos objetivos e sociais aos conhecimentos subjetivos e pessoais, e vice-versa”. (1990, 15).

substituem as idéias, onde os poemas sentem e pensam em nome das fórmulas científicas. A formação do sujeito decorrente do pensamento bachelardiano é um processo que considera a dimensão devaneante como complementaridade ao conceito científico, se se quiser alcançar a atitude objetiva que o espírito científico jamais obteve.

É ainda no próprio Bachelard, em *O Ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento* (1990b, p. 169), que compreendo essa questão sendo discutida em um outro movimento de suas idéias. Para ele,

...o ser que medita é primeiro o ser que sonha [...] o mundo imaginado está justamente colocado *antes* do mundo representado, o universo está colocado exatamente antes do objeto. O conhecimento poético do mundo precede, como convém, o conhecimento racional dos objetos. O mundo é belo antes de ser verdadeiro. O mundo é admirado antes de ser verificado. Toda primitividade é onirismo puro.

Se o mundo não fosse a princípio o meu devaneio, então o meu ser seria imediatamente encerrado em suas representações, sempre contemporâneo e escravo de suas sensações. Privado da vacância do sonho, ele não poderia tomar consciência de suas representações.

Para conhecer o mundo, só por meio do devaneio poético que nos possibilita esse conhecimento que antecede a construção de conceitos científicos. Engendrar saberes supõe uma evolução imaginativa que nos leva do devaneio fundamental a um conhecimento discursivo. Daí a importância do poeta. É ele que conduz o sujeito por esse caminho de devanear.

Como, então, entender um processo de formação humana que não considere o desenvolvimento da sensibilidade para reacender devaneios, reiniciar sonhos e recompor a vida imaginária? O resultado de uma formação sem essa abrangência não seria apenas o de uma pessoa que não sonha, mas seria o de alguém que não conhece o real a partir de um devaneio que se aprende a viver.

No segundo aspecto, a formação em Bachelard ganha um sentido

pedagógico reformador e auto-reflexivo, em que o ensino de ciências está agregado à produção científica (Cf RODRIGUES 1999, p. 22). O espírito científico nasce “de uma forma livre e quase anárquica [em todo caso não escolarizada], numa dinâmica de curiosidade e admiração”, que prepara o espírito humano para a pesquisa e o ensino (BACHELARD, 1966b, p.36). É a escola que realiza o diálogo da razão ao longo do desenvolvimento dos conceitos científicos, adicionado ao elã criativo próprio da imaginação.

Da leitura do Bachelard pedagogo, Marli Bulcão (2002, p. 296) afirma que é possível concluir que a escola que tem como objetivo essencial a formação do homem, deve basear-se no diálogo e na imaginação criadora, permitindo ao ser humano elevar-se num vôo vertical ascendente, conseguindo, assim, a plenitude do ser. É na escola que o ato de pensar se desenvolve por meio do diálogo de idéias, pois a objetividade baseia-se na intersubjetividade.

Essa vocação pedagógica de Bachelard transparece no encadeamento de idéias sobre o desenvolvimento do espírito científico que se forma “enquanto se reforma”, enquanto ganha consciência de um erro íntimo e inicial (1996b, p. 297) ao recusar o “orgulho” das certezas cartesianas. O conhecimento não se origina de um *a priori*, como queria Descartes, mas, ao contrário, parte de um diálogo, de uma argumentação maiêutica e de uma negação e correção do saber anterior, para em seguida alcançar novas verdades. Assim, ao afastar as primeiras e ilusórias experiências e ao retificar e desconstruir o saber e a si mesmo, o homem constitui um processo de formação permanente. Daí se depreende que o erro tem um sentido positivo, pois é assumido como pressuposto da conquista da objetividade científica e da formação do sujeito, aspectos correlatos na epistemologia bachelardiana.

Gaston Bachelard assim escreve: “a experiência que não retifica nenhum

erro, que é monotonamente verdadeira, sem discussão, para que serve?” (1996b, p. 14). Em oposição ao ensino cíclico e habitual de nossas escolas que não admitem o equívoco, quem assume a experiência do erro e de sua retificação, avoca a experiência dos começos, pois erige a si mesmo e a seu próprio mundo. “E murmuremos [...] erro, não és um mal” (1996b, p. 298), diz Bachelard ao final desse livro, uma vez que a atividade fundamental do sujeito, durante o processo de formação, é a de se equivocar.

Resumindo, os dois sentidos de formação identificados em Bachelard referem-se à formação de um novo espírito científico, em que o homem nega e retifica o saber anterior e as ilusões e crenças arraigadas em seu eu, e à formação do sujeito, em que se considere e se enfatize a participação da imaginação poética.

Neste momento de criação de um conceito, penso poder afirmar que *formação* abrange a desconstrução do sujeito que se refaz ao refazer suas idéias e sua relação com o mundo. Quando falo em educação, para além da discussão técnica, estou falando também em formação integral da pessoa. Educar “não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano” (SEVERINO, 2006, p. 3).

O sentido de formação abarca também um processo de diálogo e discussão de idéias; envolve a sensibilidade, a experiência emocional e o devaneio diante da criação artística, o que permite ao homem complementar o saber da ciência. O desenvolvimento do pensamento científico, do espírito crítico-cultural e da imaginação poética é em si mesmo formador.

Quis alçar um outro vôo, ao mostrar alguns conceitos de Gaston Bachelard que constituem marcas para pensar o sentido de formação. Esses conceitos não se esgotam neste capítulo, mas ajudam a compor a totalidade do

pensamento construído ao longo dos estudos investigativos aqui citados e refletidos.

No próximo capítulo irei descrever alguns momentos da história do pensamento e das criações artísticas em que as questões sobre a arte e a formação humana, a meu ver, foram edificando-se. Parto para um estudo daquilo que, talvez, possa ser pensado como *epistemologia artística*.