

História, Arte e Educação: O vínculo po(i)ético entre real e ficcional

*Sandra Richter*¹

RESUMO: A humanidade buscou registrar sua história para que as gerações futuras pudessem ter acesso ao legado artístico-cultural. Apesar do uso da representação – desenhos – nem sempre o homem pôde dizer e expressar-se como desejava. A educação normalmente enfatiza a palavra e se esquece de atribuir significado para o gesto e a representação. Deste modo, a arte aparece como um “dom” que é predestinado a alguns privilegiados. É um desafio romper com tais hábitos e valorizar a arte como elemento primordial da expressão cultural. Contudo, vale lembrar que arte não é o que na época moderna se tentou representar através do movimento conhecido como Renascimento, mas aquilo que se aprende fazendo. A representação artística é fruto da imaginação e, portanto, o ser humano é por excelência um ser criativo. Basta apenas despertar, incentivar e desenvolver a capacidade artístico-cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Arte, educação, representação, expressão, cultura.

ÁREA: Artes

1 Doutora em Educação/UFRGS, professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, pesquisadora do Grupo de Estudos Poéticos da UNISC/CNPq.

INTRODUÇÃO

As realizações no campo da arte, assim como na filosofia e na ciência, não são neutras e muito menos desinteressadas. Enquanto modos de conhecer são também modos de encantar e obscurecer. Desde Nietzsche, podemos acolher as criações artísticas, filosóficas e científicas como concepções de mundo narradas por uns e outros – artistas, filósofos e cientistas – enquanto distintas interpretações capazes de incidirem sobre nossas realizações culturais. Cada uma a seu modo, apontam tendências, imaginam possibilidades, inventam horizontes que interpenetram a vida cotidiana, promovendo mudanças gradativas nas premissas culturais, sociais e subjetivas ao convocarem modos diferenciados de imaginar e perceber o fenômeno educativo.

Nessa perspectiva, ao nos defrontamos com o debate em torno do encontro entre educação e arte, encontramos um longo e tortuoso caminho a percorrer e, portanto, muitas opções para enfrentar nossas interrogações enquanto professores e pesquisadores no campo da educação básica. Porém, o ponto de partida é sempre historicamente dado pelo processo de formação da própria escola e – conseqüentemente – do próprio processo de formação escolar de nossa visão ou compreensão sobre o fenômeno educativo. Assim, nas palavras de Larrosa (1996, p. 16), tal processo não diz respeito ao que seja conhecimento, mas *como nós* o definimos. Sob a experiência da educação formal subjaz uma experiência de educação invisível cuja força nem sempre é levada em conta em nossos estudos e investigações. Trata-se do poder das ações educativas naturalizarem a identidade entre realidade e verdade: aquela que engendra a polarização entre o certo *ou* o errado, entre a palavra que explica *ou* a imagem que mostra, entre o sensível ou o inteligível, entre *responder* ou *interrogar*.

Quando nos interrogamos sobre a experiência da arte e seus modos de acontecer na escola, nos defrontamos com uma sedimentação histórica e cultural de opções educacionais e escolhas sociais de valores que foram tematizadas, antecipadas ou discutidas

particularmente pelos filósofos, tanto em suas interdições ao caráter gnosiológico como ao moral da experiência de plasmar sentidos através da pintura, da música, da poesia, da escultura, da dança, do teatro. Até porque, todo o embate entre filosofia e arte – entre discurso racional e discurso imagético – é atravessado pela apaixonada disputa de sua legitimidade pedagógica.

Quanto mais o pensamento ocidental perseguiu a verdade como identificação com o real, e mais tarde com o racional, enquanto palavra [*logos*] que descreve e explica o mundo, mais a imagem plástica e a imaginação poética transformaram-se em ameaça moral e epistêmica. Desde os gregos antigos, a imaginação – desregrada e errante – desconcerta o lógico em sua rebeldia às limitações, em seu poder de confundir distinções e romper as fronteiras da regularidade do idêntico.

Nessa perspectiva, não somos totalmente livres para termos a educação que queremos, pois nosso querer, desde que nascemos, vem sendo educado por palavras, discursos e comportamentos que convocam campos historicamente demarcados em torno da relação entre conhecimento e imaginação criadora. Para Chateau (1999, p. 217), “o uso corrente das palavras tira sua eficácia do esquecimento de suas metamorfoses”, nos lembrando que a complexidade do tema exige destacar a importância de nos determos na interrogação filosófica, entendendo a filosofia como experiência que atualiza pensamentos ao problematizar aquilo que se encontra sedimentado pela história.

A filosofia, em seu poder de operar com o alargamento das fronteiras temporais, torna-se importante chave para a interrupção de automatismos naquilo que cremos saber. Assim, desde meus estudos e investigações em torno da dimensão ficcional da arte², considero relevante deter-se no encontro entre história, arte e educação a partir do modo como concebemos a relação entre real e

² Tese de doutoramento sob orientação da profa. Dra. Analice Dutra Pillar, UFRGS/2005.

ficcional nos processos de aprender a decifrar e interpretar o vivido, desde a infância. Trata-se de propor outro modo de abordar o problema da relação educativa entre o sensível e o inteligível para daí extrair a esquecida dimensão poética da arte³ em sua abertura ao inesperado e imprevisível poder do agir humano (ARENDDT, 2004, p. 191).

A partir da perspectiva radical da condição criadora e inventiva do pensamento, ou seja, da arte enquanto campo do artifice e da experiência inventiva de plasmar acontecimentos e valores que nos instalam no mundo e significam a convivência, torna-se importante reivindicar a ação de educar como ato *po(i)ético* em seu poder de oferecer outra voz e outro olhar à ação educativa e à palavra pedagógica. Trata-se de fundamentar um discurso que procura, através de registros distintos dos dominantes na razão científica e tecnológica, apontar o poder poético da imaginação mobilizar os corpos e favorecer aprendizagens de si e do mundo a partir da constituição de um pensamento em ato se complexificando na alternância entre o real e o ficcional.

O desafio quase intransponível da tarefa é romper com hábitos de conceber a ação educativa como conjunto de teorias e de procedimentos pré-ideados, como apenas formação preparatória para um mercado de trabalho, e passar a pensá-la como acontecimento estreitamente vinculado às dimensões *poética* e *ética* do ato de aprender a conviver. O que somos não resulta de uma fatalidade: implica sempre o poder, simultaneamente lúdico e lúcido, de aprender a realizar escolhas ao iniciarmos um gesto que dá outro rumo às coisas. Nessa perspectiva, a questão é histórica

³ Com as crianças fui aprendendo que o insubstituível da experiência na linguagem plástica não é tanto sua dimensão artística (enquanto campo cultural da produção de obras de arte) e nem sua dimensão estética (enquanto campo filosófico da fruição através da palavra que descreve e explica o sensível), mas a antiga e esquecida *dimensão poética* que advém do encantamento de um corpo – de uma alegria fascinada – diante das primeiras admirações com a plasticidade do mundo que convocam o corpo infantil a “mexer-se” e lançar-se ludicamente para encená-lo porque pode ficcionar o extraído dessa experiência de comunhão com o mundo, através de seus jogos e brincadeiras (RICHTER, 2005, p.24).

pois diz respeito ao modo como fomos aprendendo a decifrar e interpretar acontecimentos que dão sentido ao estar juntos no mundo. Como a história da arte pode contribuir para desencadear outros modos de pensar o encontro entre arte e educação?

Para alcançar uma aproximação à questão tomo como ponto de partida a convergência que considero mais instigante na relação entre história, arte e educação: *o movimento entre real e ficcional*. Movimento historicamente negligenciado ou obstacularizado por concepções em torno do conhecimento sensível que permitiram e efetivaram no pensamento ocidental a exclusão do campo do conhecimento, e conseqüentemente do campo pedagógico, o domínio da imagem e da imaginação, do diverso e da aparência, da pluralidade e da diferença, do corpo e das paixões.

Trata-se de extrair ou fazer emergir esquecimentos que apontam para uma sedimentação cultural que reduz a “arte” à compreensão de “belas artes” ou “belas obras”. Aqui, o esquecimento do corpo transfigurador engendra o que Perniola (2002) aponta como tendência ingênua de identificar a arte ou com a obra ou com a vida. Na primeira identificação, a obra é percebida como uma entidade dotada de um valor cultural, simbólico, ou melhor, apenas econômico, autônomo e independente, ponto de chegada da ação criadora, e que constitui o eixo em torno do qual se articulam as mediações, se organizam os discursos e se centra o gozo estético. Na segunda, trata-se de uma ingenuidade oposta e complementar, que hoje se manifesta com especial vigor, a qual consiste em dissolver completamente a arte na vida, transferindo a competência aos instrumentos de comunicação de massas, a informação e a moda. Para Perniola (2002), sob essa perspectiva a arte perde toda a especificidade. Suas mensagens não se distinguem das da publicidade senão pelo fato de serem autopromocionais.

A questão a reter é que ambas têm em comum a opção pela hegemonia do visual, ou seja, ambas caracterizam-se pela legitimação de conceber o olho como descarnado ao considerarem

apenas produtos sustentados em um olhar racionalizado pela precisão descritiva da palavra que pode prescindir da mão/corpo. É o ápice de um ideal racional de negação do corpo: o máximo da abstração em seu desejo de ocultação a todas as ambiguidades e mobilidades/alterações dos *humores* do corpo.

O grande paradoxo está no produto artístico (obra de arte) ou na dissolução da arte na vida serem impotentes para tornar nossa existência propriamente criadora diante da forte tendência contemporânea de homogeneização das relações entre subjetividades, ao subordinar nossa existência à necessidade de ter coisas que todo mundo tem que ter e que a maioria não precisa. Insensíveis ao mau gosto que cerca o meio que vivemos, o espaço que compartilhamos, a televisão em que nos vemos, as relações que estabelecemos com o outro. Amortecidos por uma doença social caracterizada pela aceitação da violência como sendo a lógica própria de uma sociedade desigual e excludente. Cada vez mais, as tecnologias visuais tendem para um envolvimento multisensorial completo que nos faz viver o especulativo como real.

Frente à tendência predominante das novas tecnologias visuais, em uma sociedade que tem na visualidade seu regime de realidade, a imagem já não nos distancia de nós mas nos aproxima de tal modo que já não podemos mais ver e muito menos ter visões. Tudo está super exposto, super visível, não há mais espaços para a aparição, não há lugar para o mistério. O visual infinito vem substituindo o visível finito. A plasticidade e o mistério do invisível são substituídos pela super realidade do visível. Um real com excesso de realidade.

Unger (2001) nos lembra que o realismo é uma palavra-chave do projeto neo-liberal, que se quer pragmático e aberto, isento de pretensões totalitárias e de ingenuidades utópicas. O que está em questão nestas afirmações é a própria idéia de realidade, é o entendimento de realismo como aderência ao já dado, aquilo que é passível de instrumentalização, planejamento e cálculo. O que está em jogo é o regime de verdade que o termo visual *impõe*: a

imagem hiper real impõe a naturalização de “um único real”. Não por acaso, o termo realismo está fortemente enraizado ou comprometido com a noção de *representação* de algo já visto enquanto *re-apresentação* de um mundo visível atemporal, sempre neutro e imóvel. Um regime de verdade que exige a polarização entre sujeito e objeto.

Diante do privilégio dado pela sociedade de consumo a um obsedante realismo que fragiliza o poder produtivo da imaginação poética, ou seja, que negligencia o poder de transfigurar a existência no ato mesmo de plasmar valorações na e da convivência, compartilho com Bárcena e Mélich (2000, p. 12) a idéia de que a “pedagogia necessita, hoje mais que nunca, realizar uma reflexão profunda sobre a cultura na qual inclui seu conceito de educação e seus discursos”. Trata-se de fazer resistência a estreitos marcos conceituais que fazem da educação o domínio de um realismo banal sustentado na transmissão pré-vista de conhecimentos e no ensino analítico, reduzindo a arte à realização visual de imagens e à contemplação de belas obras, eliminando o misterioso e a admiração.

Negligenciar essa outra abertura às coisas mundanas proporcionada pelo ser de sensação e toda experiência sensual que nos furta ao mundo objetivado, mas também a nós mesmos, permite alcançar constatações que podem contribuir para aprofundar a compreensão do que está afinal implicado na tensa discussão sobre os pressupostos que orientam as ações educativas em arte, ampliando e fecundando a discussão contemporânea em torno da relação entre o sensível e o inteligível nos processos de aprendizagem.

Se retirarmos do termo “arte” uma pertinência historicamente demarcada pela civilização européia, entre os séculos XVII e hoje, alcançaremos um sentido mais amplo – o sentido poético de plasmar mundos mudos – que diz respeito ao poder transfigurador do corpo engendrar sentidos, independente de seus modos de manifestação e concretização.

O que aí permanece é o vínculo latejante entre a dimensão poética das linguagens e o poder transfigurador de um corpo operante e atual⁴, agindo em direção ao mundo, movimentando-se entre as coisas mundanas, plasmando sentidos que nos significam no coletivo. Reter o poder poético da arte, enquanto outro modo legítimo de pensar, é afirmar com Merleau-Ponty (1999) que há um “pensamento” latente no próprio corpo que escapa ao crivo do pensamento conceitual. Mas, é também colocar o dedo na ferida do pensamento ocidental: é predispor-se a abordar temas malditos como beleza, imaginação, *mímesis*, invenção, imitação, representação, figuração e teorizações que atravessam grande parte das discussões em torno da arte na cultura ocidental.

O obstáculo histórico está justamente em abarcar a extensão do sentido poético após séculos de sequestro para a esfera do irracional enquanto pensamento “inspirado”⁵, sobrenatural, portanto fora os limites do humano. O acesso à vocação poética para o conhecimento, nas palavras de Agamben (2007, p. 12), se torna problemático pelo esquecimento de uma cisão que se produziu na origem de nossa cultura e que, na modernidade, adquiriu um caráter hegemônico:

a cisão entre poesia e filosofia, entre palavra poética e palavra pensante (...) interpretada no sentido de que a poesia possui o seu objeto sem o conhecer, e de que a filosofia o conhece sem o possuir.

O que o esquecimento da “palavra despedaçada” suprime é a força *poiética* que emerge do *fazer ser o que não é*, daquilo que

⁴ Conforme Merleau-Ponty (1999, p. 211) quando afirma que a apreensão de uma significação se faz pelo corpo: pelo “eu posso” e não pelo “eu penso”. Implica romper com o cogito cartesiano para acolher o corpo sensível e operante enquanto fonte primeira de significações constituídas *com* o mundo no ato de imantá-lo com nossos devaneios, nossas interpretações, nossas hesitações, produzindo sentidos encarnados a partir da exploração inesgotável que o real oferece (RICHTER, 2005, p. 179).

⁵ Conforme Platão no diálogo *Íon*.

não pode ser sentido, dito ou visto a não ser pela *poiésis* do corpo que a concebeu no ato de realizá-la.

Convém, então, sob sugestão de Valéry (1999), resgatar a etimologia do termo para radicalizar o sentido que Aristóteles lhe conferiu: o *fazer que faz* o que se convencionou chamar obras do espírito, o *poiein*⁶. Valéry (1999, p. 181) reivindicou, na aula inaugural do curso de poética no Collège de France em dezembro de 1937, o nome e o valor da antiga *poiética* segundo sua etimologia para negar o sentido restrito da coleção de regras ou preceitos relativos à experiência poética e afirmar a importância de *considerar com mais complacência, e até com maior paixão, a ação que faz do que a coisa feita*.

Portanto, o termo poético é aqui utilizado para traduzir a idéia de *fazer fazendo-se* enquanto execução complexa de produção do humano e que especifica a condição humana. Nesse sentido, o poético é sempre da ordem existencial da incompletude pois diz respeito ao artesanato das linguagens. O poeta, o artista, é antes de tudo um artífice de fábulas. É o *não-ser* que outorga o esplendor de sua existência. O poder poético está em transfigurar o mundo para daí extrair o invisível, o informe e o impensado nele contido enquanto modo de aprender a pensar e narrar-se no coletivo; enquanto modo de nos colocarmos no fluxo das narrativas que nos significam na convivência mundana.

Nos processos de criação é a coexistência do *ser* e do *não-ser* que marca o fascínio pelo oculto, pelo não realizado, pelo não nascido, pelo não começado, por tudo aquilo que poderia ter sido, mas que não será se não for "realizado". Se pensarmos, com George Steiner (2003, p. 142), que "a liberdade trágica do humano vem do contra-dizer e do contra-factual", então criar é resistir. Só os humanos alcançam a liberdade de criação porque podem dizer e

⁶ *Poiein* em grego é *eclodir*. De *poiein* se formaram as palavras poeta, poema e *poiésis*. Como reflexão em torno do que eclode em todo *poiein*, se fundou a Poética. Trata-se da interpretação filosófica do que é arte, isto é, o poeta, o poema e a *poiésis*. E como tal, há dois mil e trezentos anos tem acompanhado as vicissitudes da filosofia e da arte na cultura ocidental.

mostrar a outros humanos aquilo que não é. Para Steiner (idem), é essa liberdade da alternativa de fazer algo existir ou não existir que faz a criação ser absolutamente livre pois sua existência inclui a alternativa da não-existência.

É por isso que *existe na criação a marca da imperfeição*, já que a obra criada encerra e nos proclama o fato de que ou poderia não existir ou poderia existir de outra maneira. O instante da decisão de começar o gesto supõe enfrentar o desconhecido, implica arriscar-se. Supõe antes de tudo confiança para começar algo no mundo porque acolhe ou assume o ato da imperfeição. A criação, aqui, remete à coragem de tomar a decisão de agir, de ter a coragem existencial de enfrentar – ou afrontar – a liberdade de fazer emergir algo na simultaneidade que deixa todas as outras opções de lado (STEINER, 2003, p. 142).

Em Agamben (1998), a criação, enquanto resistência, torna-se ato de *des-criação* da realidade. O filósofo italiano interroga o que significaria esse ato de resistir senão como, antes de tudo, “ter a força de *des-criar* o que existe, *des-criar* o real, ser mais forte do que o fato que aí está. Todo ato de criação é também um ato de pensamento, e um ato de pensamento é um ato criativo, pois o pensamento se define antes de tudo por sua capacidade de *des-criar* o real”. Esse poder de *desrealizar*, de des-arranjar o real, é da ordem do ficcional.

Ficção etimologicamente tem origem no termo latino *fungo* que significa figurar, formatar, modelar o barro com as mãos. Ficção é *ingere* e *ingere* é fazer. Fingir não é propor engodos ou mentir, mas elaborar estruturas inteligíveis. O poético não tem contas a prestar quanto à “verdade” daquilo que diz ou mostra, porque em seu princípio, não é imagens ou enunciados, mas ficções, isto é, coordenações entre atos que fazem efeito no real ao definirem regimes de intensidade sensível em sua capacidade de abrir e desenvolver outras dimensões de realidade. Quando realidade e ficção fundem-se não há como retroceder. Nesse sentido, o mundo pode ser abordado/nomeado de outro modo, pode

ser renomeado, recontado, redesenhado, recantado, repintado... *re-arranjado*.

A arte seria incompreensível se não *des-arranjasse* e não *re-arranjasse* nossa relação ao real. É da dimensão poética entrar necessariamente em colisão com o mundo para o refazer, seja confirmando-o ou negando-o. Para Rancière (2005, p. 58) “o real precisa ser ficcionado para ser pensado”⁷ e é apenas nessa referência produtora da ficção que a experiência humana, em sua dimensão temporal profunda, não cessa de ser refigurada.

Arendt (2003, p. 181) contribui para a compreensão do processo de criação artística, enquanto dimensão inalienável do pensamento, ao afirmar sua origem no fabuloso poder humano de dar existência poética ao intangível:

Ainda que a origem histórica da arte tivesse caráter exclusivamente religioso ou mitológico, o fato é que a arte sobreviveu magnificamente à sua separação da religião, da magia e do mito. Dada a sua suma permanência, as obras de arte são as mais intensamente mundanas de todas as coisas tangíveis; (...) a durabilidade das obras de arte é superior àquela de que todas as coisas precisam para existir; e, através do tempo, pode atingir a permanência. (...) que jamais pode ser absoluta por ser o mundo habitado e usado por mortais, (...) Nada como a obra de arte (...) revela de forma tão espetacular que este mundo feito de coisas é o lar não-mortal de seres mortais. (...) A fonte imediata da obra de arte é a capacidade humana de pensar, da mesma forma como a ‘propensão para a troca e o comércio’ é a fonte dos objetos de uso.

A durabilidade ou permanência da arte nos força constatar a estabilidade do artifício humano, cuja fonte imediata é o poder

⁷ Rancière (2005, p. 58-59) adverte que “essa proposição deve ser distinguida de todo discurso – positivo ou negativo – segundo o qual tudo seria ‘narrativa’, com alternâncias entre ‘grandes’ e ‘pequenas’ narrativas. (...) Não se trata de dizer que tudo é ficção. (...) Não se trata pois de dizer que a ‘História’ é feita apenas das histórias que nós nos contamos, mas simplesmente que a ‘razão das histórias’ e as capacidades de agir como agentes históricos andam juntas. A política e a arte, tanto quanto os saberes, constroem ‘ficções’, isto é, rearranjos *materiais* dos signos e das imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer”.

humano de pensar, de complexificar-se a partir de suas próprias realizações. A conduta poética, na especificidade de operar sobre o mundo – pois não pode operar no vazio – é uma forma de pensar *em ato*, um modo de pensar interrogando o mundo para criar e inventar ritmos e imagens, uma espécie de “ciência” da invenção das coisas mundanas e de si, de experiências sensíveis por intermédio do movimento, do entendimento, da imagem e da palavra suportados pelo corpo.

O ato poético, enquanto acontecimento no mundo, expõe e explicita o vínculo entre corpo criador e criação: um corpo que se arremessa às provocações da materialidade⁸. O corpo pensa e faz e o *ato de fazer* sobre as matérias imanta o pensamento suspendendo a oposição entre corpo e mundo. Nas palavras de Derdik (2001, p. 79), *estamos sempre no meio*. O corpo penetra no objeto e por ele é invadido, ambos integrados na complexidade de um pensamento que comporta a incompletude e a incerteza na multidimensionalidade do real.

O corpo vive um fazer, converte o vivido e o padecido em ritmo, cor, significado, para transfigurá-los em outra coisa: *imagem*. Para o poeta Octávio Paz (1982, p. 27), “o fato de serem imagens, e o estranho poder de suscitarem no ouvinte ou espectador constelações de imagens, transforma em poemas todas as obras de arte”. A pedra, a cor, o som, a palavra deixam de ser pedra, cor, som, palavra, para encarnarem algo que os transcende e ultrapassa, impossíveis de serem ditos pela mera palavra (idem, p. 26). Significados que não podem ser ditos porque o sentido poético só pode nos *mostrar* e não explicar: o ato poético não descreve o vivido, coloca-o diante de nós. Nos apresenta a experiência ao inaugurar diferentes modos de presença.

⁸ O poder criador da imaginação é sua adesão a uma materialidade. Criamos em afinidade e empatia com ela, na linguagem específica de cada fazer. Bachelard utiliza o termo materialidade para abranger não somente alguma substância, mas tudo o que está sendo formado e transformado pelo humano. Se o pedreiro trabalha com pedras, o filósofo lida com pensamentos, o matemático com conceitos, o músico com sons e formas de tempo, o psicólogo com estados afetivos.

Pensar por imagens é outra maneira de pensar, irredutível ao pensamento conceitual ou matemático. Mais que idéias, o pensamento imagético – o poético – propõe *matrizes de idéias*⁹ que permitem o trânsito entre as linguagens, a constante migração de uma forma de *aisthesis*, de percepção, para outra, conduzindo o pensamento a outras disposições, forçando-o a pensar.

O poético dá expressão a mundos mudos enquanto *pertencimento não pertencente*, um estado entre o ser e o não ser. A ambivalência, a *ambiguidade* habita o pensamento poético. A arte não pode jamais dissolver-se na comunicação porque contém um núcleo incomunicável que é fonte de uma infinidade de interpretações: é constelação de idéias e não *uma* idéia. Nesse caso, para Perniola (2006, p. 314), ela é afim ao real, com quem partilha a áspera e maciça inconveniência.

A realização artística, por não ter compromisso com a comunicação, necessita ser constantemente interpretada em sua abertura aos múltiplos sentidos que emergem dos “sentidos” do corpo no mundo. Acontecimentos que ocorrem no corpo e só podem ser decifrados pelo avesso do conceito. A dimensão poética da arte torna-se então uma experiência delirante pois comprometida tanto com a memória do tempo quanto com uma compreensão advinda do ato temporalizado de interpretar e decifrar sinais e signos: *um modo de prestar atenção aos detalhes*.

Por isso, para Kundera (2006), aplicada à arte, a noção de história não tem nada a ver com progresso e muito menos implica algum aperfeiçoamento, melhora ou acréscimo. Antes, parece uma viagem empreendida para *explorar* terras *desconhecidas* e incluí-las num mapa. Para Kundera (idem), a história da arte, “ao contrário da história simplesmente”, não é uma história de acontecimentos, mas uma *história dos valores*. A história “simplesmente”, a da humanidade, é a história das coisas que não estão mais aqui, que já não participam diretamente de nossa vida.

⁹ Expressão utilizada por Merleau-Ponty (1991, p. 81).

A história da arte, porque é a história dos valores, portanto de coisas que nos são necessárias, está sempre presente, sempre conosco. Escutamos Monteverdi e Stravinsky no mesmo concerto. O desafio é inventar e descobrir ordem nas flexibilidades imprevistas da imaginação. Porém, é necessário que cada um possa sentir como o novo se soma ao velho e como o velho enriquece o novo, como Picasso intensifica Leonardo e como Homero ilumina Joyce (BOORSTIN, 1995, p. 15).

A história da arte mostra a existência humana instalada na concretude do mundo. Portanto, mostra à educação que o elo entre sensível e inteligível é forte ao caracterizar o pensamento humano no seu aspecto mais criador e inventivo, a imaginação. A imaginação poética opera não apenas no campo das idéias, altera a sensibilidade, e, em um processo sem fim, leva o pensamento a desconfiar do pensamento.

Enquanto história da imaginação, as realizações da arte emergem como história do pensamento imagético, dos desejos, temores e filosofias, dos saberes e dos fazeres do corpo, que nutriram e nutrem nosso imaginário, nosso modo cultural de interrogar o vivido e o não vivido ainda, nosso modo singular de nos relacionarmos no coletivo mundano. Uma história das visões (e ficções) criadas enquanto relato de como os criadores em todos os campos da arte ampliaram, embelezaram, fantasiaram e filigranaram a experiência humana a partir de imagens, textos e narrativas que produzem efeitos em nosso real. Esses criadores, artífices do real, nunca ficarão obsoletos, porque na arte não há resposta categórica (BOORSTIN, 1995, p.15). A arte plasma outra história – uma história de metamorfoses infinitas.

Nessa perspectiva, a “imaginação” não é, no sentido geral da psicologia, o poder de formar imagens mentais, mas o de forjar realidade e, por sincronia ou simpatia, produzir uma experiência fictícia que a incrementa e a transforma. Para Ricoeur (1986, p. 246), o paradoxo da ficção é *densificar* a realidade pela anulação da percepção em sua capacidade de abrir e promover outras

dimensões de realidade no ato de *redescrevê-la*. A redescrição engendra narrativas capazes de promoverem um efeito de ampliação imagética capaz de não apenas traduzir o mundo em sua profundidade, mas o aproximar em suas distâncias e multiplicidades de horizontes, amplificando seus fragmentos – pelos modos de abreviação e condensação próprios ao ficcional.

Aqui, a aprendizagem não é síntese, menos ainda processo cumulativo do percebido, mas metamorfose do corpo – simultaneamente sensível e inteligível – em abertura para a experiência temporal de tornar-se na simultaneidade que o mundo vai tornando-se para si e para os outros. Metamorfose que extrai uma aprendizagem ao forjar pensamento na abertura de começar algo no mundo: um gesto, uma palavra, uma interrogação, uma marca, engendrando pensar no pensamento; forçando o pensamento a pensar. Aprender, sob o ponto de vista do pensamento poético, torna-se tarefa infinita já que não há nada prefigurado, previsto, predeterminado a aprender.

Tal afirmação implica uma reformulação escolar em seus modos de conceber e realizar o encontro entre educação e arte em direção à abertura ao inesperado da ação do corpo *no e com* o mundo. Por isso, para Arendt (2004), a educação não pode pretender a “fabricação” do humano, pois é ação. Sendo ação diz respeito à imprevisibilidade, ao risco e ao arriscar-se em linguagens. Como diz Janine Ribeiro (2003, p. 69), “sem uma certa gratuidade, sem uma disposição ao risco, ao erro, não há como avançar no conhecimento”. Trata-se daquilo que Bachelard (2002) defende ao afirmar que a objetividade é conquistada por um espírito dinamizado por suas retificações e não dada pela existência de objetos ou de uma realidade objetiva. Implica abarcar o sentido pleno da expressão “fruto de um esforço”.

A contribuição da arte para a educação está justamente em mostrar o esforço e a conquista de um corpo em constante transformação, que tem que aprender a participar das coisas mundanas pela tomada de decisão de iniciar a ação gestual e

material que faz aparecer algo que configure a captura do *agir* enquanto execução transformadora e transfiguradora do corpo sensível operante capaz de *fazer ser o que não é*.

A resistência seja ela ética, política ou estética, hoje, é estranhar ainda uma vez o *regime de visão* que determina saberes e fazeres educacionais procurando problematizar o domínio de um pensamento que substitui o sensível e a imaginação poética pelo inteligível e pelo juízo, enquanto ordem identitária comprometida com um obsedante realismo que exige a educação do olhar analítico para aprender a decompor as coisas do mundo em fragmentos, anestesiando a escuta sensível do corpo vidente até tornar a visão *absurda* à polifonia da vida.

A lógica escolar da certeza – leia-se “realismo do real” – submete a criança e o jovem a continuamente confrontarem-se com o tédio de seus não saberes adultos, sempre colocados diante de seus “erros”, de seus déficits conceituais e discursivos. Gradualmente vão aprendendo o desencanto do esforço malogrado, a insegurança diante da plasticidade do mundo, a aceitação de “ser errado”, de não estar em “seu lugar”, de não participar na configuração do mundo, apenas contemplá-lo. O medo paralisa ações diante de um mundo desencantado, tão cheio de verdades verdadeiras – sempre a dos outros – quando o que mobiliza atitudes autônomas, desde a infância, é o regozijo de superar desafios em seu poder de aprender o prazer de sentir-se *encantado* pelos desafios de enfrentar o desconhecido ainda. É a intensa alegria pelo esforço realizado para superar desafios e resistências das coisas – o esforço de conquistar o impensado, o invisível, o indizível ainda – que engendra a confiança no outro, no mundo, em nós.

A negligência escolar aos poderes sensuais da arte reafirma a tendência global de homogeneização das relações entre subjetividades, de suas formas de comunicação, de suas formas de entretenimento, de suas formas de circulação de informação e cultura, contribuindo para a manutenção de um realismo banal que

só faz emergir a atual impotência de pensar e sonhar sonhos de qualidade utópica, aqueles capazes de engendrar a transformação nos modos de conviver.

Frente à complexidade disponível de conhecimentos, produzidos e em produção pela humanidade, a nossa realidade mais próxima, nosso aqui e agora, tem se revelado pobre de utopias, medíocre em sua capacidade de imaginar e concretizar outras possibilidades de con-vivência e co-existência em sociedade, passivos espectadores de soluções fechadas e excludentes por nos encontrarmos entorpecidos por uma sociedade em ritmo acelerado de consumo. Entediados e indiferentes, vamos simplificando e banalizando nosso poder de sonhar, imaginar e realizar coletivamente transformações.

Que pobre é a ação educativa que não sonha! Antecipar o amanhã pelo sonho coletivo que germina hoje exige questionar: o sonho é possível? Se não o for teremos, enquanto profissionais da educação, que imaginar e agir juntos para ajudarmos a construir sonhos de qualidade utópica, antecipatórios do que pode vir na história. Antes de tudo, somos responsáveis pela busca de uma utopia que nos sirva de norte, de ponto convergente de todos na perspectiva de uma convivência participativa, esperançosa de um porvir que nos inclua: sou deste mundo e o mundo não vai me rejeitar. Como diz o poeta Caetano Veloso, gente foi feita para brilhar não para morrer de fome!

Porém, a ação educativa não pode desconsiderar que a sociedade perdeu o que lhe proporcionava uma falsa certeza: perdeu o futuro garantido (MORIN, 1996, p. 285). Desgarrados dos antigos valores e tradições buscamos um porvir sem rosto. Nessa perspectiva, nos encontramos na luta inicial em relação às realizações do pensamento e não em um suposto avanço ou batalha final (idem). Teremos que aprender a sonhar pensando – e pensar sonhando – para enfrentar o acaso e a incerteza, ou seja, teremos que aprender a privilegiar a astúcia e a estratégia de um

pensamento inventivo que não se satisfaz com soluções prévias ou programas sustentados em certezas. Essa tarefa é educacional.

Nessa perspectiva, viver de um modo ou de outro não é trivial: faz diferença o modo como aprendemos a decifrar e interpretar o mundo e as linguagens, como aprendemos a linguajar, a discursar, a narrar o mundo e a nós mesmos. Em suma, faz diferença o modo como nosso corpo aprende a estar no mundo e a engendrar, com ele, experiências tangíveis e intangíveis.

A educação como acontecimento *po(i)ético* não nega a racionalidade técnica mas sim sua pretensão de hegemonia na compreensão do mundo e das relações humanas. Somos ambivalentes, *sapiens* e *demens*, lógicos e mágicos, nos lembra Morin (1996). Nas palavras de Michel Serres (1999, p. ?), existe mito na ciência, e ciência nos mitos. A dicotomia está nas cabeças. E nas instituições; nos jornais; no intercâmbio convencional; nas grandes correntes de pensamento. Afinal, como ironicamente sugere o mesmo Serres (idem),

não temos dois cérebros, nem dois corpos, nem duas almas. Valeria a pena, portanto, refletir sobre esse rigor e essa beleza comuns, sobre essa cultura evidentemente única: a matriz de idéias contidas no poema e no teorema.

Por isso, Valle (2002, p. 271) pode apontar a educação como criação e autocriação (auto-alteração), como *poiésis*, “porque deve constituir-se em atividade criadora de algo que não estava lá, inicialmente, e que é precisamente a liberdade – a autonomia do humano. Porém, como essa finalidade não está determinada *a priori*, como ela é um *poder poder ser*”, não pode tornar-se espaço de aplicação de teorias e de procedimentos pré-ideados porque

atividade lúcida, deliberada e deliberante, seu objeto, sua finalidade, é o próprio exercício dessa lucidez e dessa deliberação. Na educação, portanto, o *fim* corresponde à própria atividade que o produz: a autocriação (idem, p. 272).

Cabe advertir que a proposta de abordar a aproximação entre educação e arte a partir do movimento entre real e ficcional, enquanto ato vigoroso de aprender a pensar e sonhar dinamizando corpo, imagem e palavra no ato mesmo de conquistar outro movimento no mundo ao romper com obstáculos sedimentados por hábitos de pensamento, não implica propor solução mágica ou definitiva para os impasses apresentados a pesquisadores e profissionais envolvidos com a educação em nosso país.

Porém, neste momento em que a educação parece ter perdido o apetite pela discussão profunda da arte enquanto dimensão daquilo que nos torna maior que nós mesmos: nossos devaneios, nossas ficções, nossas utopias, daquilo que marca o porque educamos as crianças que chegam ao mundo, considero relevante destacar a dimensão formadora do ato de aprender a transfigurar e instaurar sentidos no coletivo pelo seu poder de intervir no processo de aprendizagem de valores e ações que produzem diferenças na corporalidade, nos modos de imaginar e agir com outros. O que muda são os modos de fazer a experiência. Talvez a pobreza de apetite por aquilo que nos extrai de nossa contingência corporal para nos lançar em uma mundanidade compartilhada e responsável venha gestando também a pobreza de interrogações.

Na história do ensino da arte no Brasil, tanto na educação básica como nas licenciaturas, encontramos um tratamento curricular que, além de outras implicações, despiu esse ensino da reflexão, da crítica e da compreensão histórica, social e cultural. Tratamento curricular que expõe a fragilidade teórica que sustentam práticas na área, contribuindo para a superficialidade na formação reflexiva dos professores e nas práticas educativas em arte com crianças e adolescentes. Tal fragilidade teórica é produto de uma tradição cultural baseada num discurso difuso e sacralizador do ato criador ao mitificar seus processos de instauração e ritualizar modos de compreensão e apreensão social. Nesse sentido, tanto ações como palavras não são triviais por definirem – e inventarem –

politicamente os tempos e os espaços de participação e existência nas diferentes produções culturais em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **Estâncias: a palavra e o fantasma na cultura ocidental**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2003.

BAQUERO, Rute; BROILO, Cecília (Orgs). **Pesquisando e estando outra escola: desafios contemporâneos**. São Leopoldo/RS: Editora Unisinos, 2001.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. **La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad**. Barcelona: Paidós, 2000.

BACHELARD, Gaston. **A Chama de uma vela**. Tradução de Glória Carvalho Lins. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOORSTIN, Daniel J. **Os criadores: uma história da criatividade humana**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

CHATEAU, Dominique. **Arts Plastiques: archéologie d'une notion**. Nîmes: Éditions Jacqueline Chambon, 1999.

DERDIK, Edith. **Linha de horizonte: por uma poética do ato criador**. São Paulo: Escuta, 2001.

KUNDERA, Milan. **A cortina: ensaio em sete partes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Laertes, 1996.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Prefácio e posfácio de Claude Lefort. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora F. (Org.). **Novos paradimas, cultura e subjetividade**. Porto Alere: Artes Médicas, 1996. p. 274-286.

NOVAES, Adauto (Org). **Poetas que pensaram o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 7-18.

PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PERNIOLA, Mário. **El arte y su sombra**. Madrid: Cátedra, 2002.

_____. Idiotice e esplendor da arte atual. In: FABRIS, Annateresa; KERN, Maria Lúcia Bastos (Orgs.). **Imagem e conhecimento**. São Paulo: EDUSP, 2006.

RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e a vida atual**: Fellini não via filmes. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

RICHTER, Sandra R. S. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2005.

_____. **Criança e pintura**: ação e paixão do conhecer. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____; FRONCKOWIAK, Ângela Cogo; RICHTER, Sandra. A dimensão poética da aprendizagem na infância. **Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 91-104, jan./jul. 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **Estética de Platão à Pierce**. São Paulo: Experimento, 1994.

SERRES, Michel. **Luzes**: cinco entrevistas com Bruno Latour. São Paulo: Unimarco Editora, 1999.

STEINER, George. **Réelles présences**: les arts du sens. Éditions Gallimard, 1991.

_____. **Gramáticas da criação**: baseado nas conferências Gifford de 1990. Tradução de Sérgio Augusto de Andrade. São Paulo: Globo, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual/ Jacques Rancière; tradução de Lillian do Valle – 2 ed. – 1º reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Ricoeur, P. **À l'école de la phénoménologie**. Paris: Vrin, 1986.

UNGER, Nancy Mangabeira. **Da foz à nascente**: o recado do rio. São Paulo: Cortez, 2001.

VALÉRY, Paul. Primeira aula do curso de poética. In: **Varietades**. São Paulo: Iluminuras, 1999. p. 179-192.

VALLE, Lillian do. **Os enigmas da educação**: a *paidéia* democrática entre Platão e Catoriadis. Belo horizonte: Autêntica, 2002.

