

MOACYR LATERZA: A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NA PROFESSORALIDADE

BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu – UFG – Uniube

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

O alcance do meu olhar investigativo

O ideal seria começar com uma imagem. Uma tela de Carlos Bracher, uma escultura de Hélyvio Fantato, uma tecelagem de Hélyvio Siqueira, um artesanato de Yara Tupynambá, ou um ensaio de Sylvio Coutinho. E, a partir de uma criação artística, pensar a educação. Ver a arte como uma forma profunda de conhecimento, como uma integração harmônica na formação humana. Seria possível?

É porque essa possibilidade há muito tempo me acompanha – e eu a tenho perseguido – que decidi fazê-la o mote deste estudo. Tornei, então, personagens os professores-educadores-filósofos Gaston Bachelard, Roland Barthes e, sobretudo, o brasileiro Miguel Laterza que incorporam o olhar do artista em suas obras e em suas ações educativas. Eles constróem, a partir de sua relação com a arte, uma epistemologia para um educar que se aproximaria da natureza da concepção orgânica da *paidéia*. Nesse sentido, este texto pretende, não apresentar respostas, mas fundamentar as indagações sobre esse enlace entre a criação artística e a educação.

“A poesia da terra jamais cessa”, diz o verso de John Keats (1998, p. 55). E “nas invisíveis asas da poesia” me enlaço para buscar um outro modo de pensar a educação, em aspectos ausentes das teorias pedagógicas, das escolas e das preocupações didático-epistemológicas: a arte como um conteúdo para se refletir a educação e construir fundamentos de uma nova prática pedagógica. Observo que o campo pedagógico tem passado por sucessivas etapas e nele se insere o que um quarto momento da educação. Que momentos seriam esses?

O acontecer pedagógico, no mundo e aqui no Brasil, da década de 20 do século XX em diante, tem passado por consecutivas etapas que não se opõem umas às outras mas que se fertilizam e se complementam. O primeiro, seria esse momento de uma relevância do pedagógico, centrado no ensinar e no aprender, na questão da aprendizagem e no valor dos conteúdos e/ou uma relação de dependência da educação frente à psicologia. Depois, há um segundo momento em que surge o olhar mais propriamente sociológico e que vai aparecer de vários modos, passando por Paulo Freire, por Dermerval Saviani, por Moacyr Gadotti, por Carlos Brandão e tantos outros

educadores. Com eles, de alguma maneira, a educação passa a ter, prioritariamente, uma razão de ser propriamente política. Há um terceiro momento, que talvez pudesse ser o de agora, um tempo marcado por uma releitura da questão da pessoa na educação, que nos chega, talvez, pela categoria polissêmica da identidade. Observo que toda questão da formação de professores, quando escapa da pura e simples formação de competências, converge nisso: que pessoas, que mestres, que identidade formar? Como indaga Miguel Arroyo em seu *Ofício de Mestre* (2000), ou como reflete Cunha (1989, 1998), Kramer (1996) ou, ainda, Nóvoa (1995). A outra face desse momento é a dimensão propriamente ética: a educação como formadora do sujeito ético, do pensador não necessariamente político, mas formado para o bem viver, não como viver bem, mas para o bem viver, para a vida reta, numa visão quem sabe mais kantiana.

Eis-nos diante de um novo momento, o do viés entre a fenomenologia e o humanismo. Nessa visão humanista, o que parece ficar sempre faltando, que sempre esteve incompleto, não é a questão da arte na educação, mas é a questão da educação como abertura ao belo, ao estético, à criação artística.

Se me for permitida a ousadia de pensar pequenas expressões sínteses, tradutoras de cada um desses momentos contemporâneos e convergentes, mas não substituíveis e seqüentes, eu diria que ao longo deles transitamos da educação como simples prática pedagógica para a educação como ato político; dessa para a educação como intenção ética e, finalmente, para a educação como gesto poético. A educação como formação humana não se esgota em nenhuma dessas dimensões anunciadas pelo realce a cada um desses momentos. Mas, em boa medida, se diferencia pela ênfase que empresta ora a um, ora a outro.

Nesse quarto momento, o do encontro da educação com a linguagem artística, o que importa é que a arte é uma forma de sensibilidade, de inserção, de transformação e de conhecimento do mundo e do outro, ela é uma outra forma de conhecimento e de sensibilização, não é uma forma desqualificada e secundária de linguagem.

Em quem me embaso para essa reflexão? Leio inicialmente Vernant (1998, 1990, 1999a, 1999b) e Jaeger (1995), reflito a educação do homem grego, ressaltando a idéia da *areté*, da harmonia e o sentido da formação integral e abrangente na Grécia originária. Esse diálogo com *paidéia* é a referência encontrada para minhas reflexões sobre uma educação em que o desenvolvimento pleno seja o objetivo e a arte um modo de conhecimento. Na minha trajetória como educadora, permito-me sair de uma atitude ingênua e de encantamento – mas não menos valiosa – de intensas e constantes relações

com a criação artística, para um embasamento de maior rigor – mas não de menor extasia.

Entre nós educadores, é muito comum a busca de novas teorias, novos enfoques, novos paradigmas, novas diretrizes e novos conceitos. No entanto, esse novo muitas vezes constitui apenas uma novidade. Para encontrá-lo, não podemos deixar de olhar o outrora, o antigamente para, então, pensar o agora e o futuro.

Em minha trajetória de pensar a educação transito, ousadamente, talvez, de um pensamento clássico grego, para uma fenomenologia da imaginação poética, passando por uma visão de um semiólogo e teórico literário, Roland Barthes, pela fenomenologia do filósofo do devaneio, Gaston Bachelard, até deter-me em um pensador de formação aristotélica, Laterza, sem que eles tenham como eixo uma teoria filosófica, um sistema de reflexão ou uma formação intelectual comum. O motivo dessa adesão a instigadores de meu pensamento, de formação tão diferentes, é ter reconhecido neles uma idéia de educação construída e governada também pela sensibilidade e pela arte e não só pela ciência pedagógica. Esse é o elo que perpassa este texto, porque esse é o elo de minha trajetória. Considero que os três representam pensadores-da-arte que trazem isso para o mundo da educação. Estou tomando autores que, embora não se sintam e não se toquem, pela sua experiência e sua sensibilidade com a beleza e com a arte, têm muito o que dizer.

Parti de muitas questões. E é porque tenho essas perguntas que me propus fazer este estudo. O que permeou toda a pesquisa, desde o estudo da formação do homem grego antigo até o atual e presente Laterza é: como concebem a educação os que a pensam a partir da criação artística? Como repercute em mim, educadora, o pensamento dos que fundam suas concepções na arte?

A opção metodológica

Permanecer em situação filosófica e buscar como parceiros pensadores para refletir a educação que se entrelaça com a criação artística, são, talvez, as descrições mais fiéis ao que realizo neste trabalho. Este não é um estudo hermenêutico, para isso seria necessário um aprofundamento conceitual que não realizei. Tenho como referência a minha leitura, cujo rigor busco ao analisar como a obra dos educadores me aparece, como tentativa de uma descrição direta de minha experiência tal como ela é. Uma leitura que em que a fenomenologia de Bachelard é o modelo e a “contra-interpretação” o modo de pensar os muitos recortes de textos e narrativas.

Escolhi trabalhar recortes de textos como um fenômeno da palavra que se abre para mim. Entendo o texto, baseada em Orlandi (1984, p. 14-20), como unidade de significação, ou melhor, como processo de significação em que entram os elementos do contexto situacional. O texto é a unidade que se define como tal em seu uso, no processo de interação entre falante e ouvinte. Os recortes são construídos na interlocução seguindo uma organização de espaço e de tempo diferente dos textos e falas originais.

A organização e a interpretação desses recortes obedece a um critério de minha própria sensibilidade pois “em vez de uma hermenêutica, precisamos de uma erótica da arte”, para trazer uma expressão feliz de Susan Sontag (1987, p. 23) ao meu contexto. É nessa autora que me baseio ao propor uma “contra-interpretação” de minhas leituras.

Que tipo de crítica, de comentário, é desejável hoje, não só à obra de arte mas a outras produções humanas? Sontag responde (1987, p. 23): 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. [...]mostrar como é que é, e até mesmo que é que é, e não mostrar o que significa.

Estendi a metodologia à busca de algumas narrativas. Do filósofo ouvi narrativas sobre sua história, suas estórias, suas idéias, suas teorias, seus fazeres e, sobretudo, seu envolvimento com a arte e os artistas.

O bom narrador é alguém distante, a arte de narrar perde lugar para a informação, como diz Benjamin (1994, p.197).Porém, talvez por isso mesmo, procurei narradores que evitassem explicações, mas que deixassem fluir os fatos, que dessem a amplitude que quisessem aos episódios narrados. Não queria informações, mas o “espírito” da história vivida. É, ainda, em Benjamin (1994, p. 205). que identifico mais motivos para essa escolha.

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.

E é desse modo que os trechos das narrativas são apresentados: como um modo de pensamento pois elas se apresentam como princípio organizador da experiência humana nas relações sociais, como conhecimento do mundo e das trocas que ele mantém. Sendo assim, a narrativa expressa um saber.

A proximidade de um autor vivo – Laterza -, o acesso direto às fontes, permitem-me não “esquecer” o ator em detrimento de uma pura e fria análise de idéias. Busquei memórias de Laterza e presenciei o que Bosi (1984, p. 20) declara:

o velho, de um lado, busca a confirmação do que se passou com seus coetâneos, em testemunhos escritos ou orais, investiga, pesquisa, confronta esse tesouro de que é guardião. De outro lado, recupera o tempo que correu e aquelas coisas que quando perdemos nos sentimos diminuir e morrer.

A acolhida sempre entusiasmada e agradecida de Laterza demonstrava que, ao narrar, refazia o sentido e a dignidade “da velhice memoriosa” e punha-se alegre ao “encontrar ouvidos atentos, ressonância”. De fato, agia como o artista diante de um “diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito”, na feliz metáfora de Bosi.

A atitude de buscar fundamentações às minhas perguntas se apoia em Merleau-Ponty (1993). Esse filósofo afirma que o filósofo se reconhece “pela posse inseparável do gosto da evidência e do sentido da ambigüidade” (1993, p. 10) e, para conseguir ser filósofo, é necessário a recusa ao pretense “saber absoluto” e a reflexão sobre o movimento do saber em nós, sobre a alternância entre saber e ignorância e, citando Kierkegaard, “um certo repouso neste movimento”.

As escolhas metodológicas deste trabalho inspiraram-se em uma “metodologia não-convencional” defendida por Magda Soares (1992, p. 121). Essa é uma categoria que complementa a convencionalidade, é um *continuum* que se estende de uma metodologia a outra. O que as diferencia são os significados dados ao locutor, ao interlocutor e ao gênero. Em uma pesquisa “não-convencional”, o locutor, o que revela, inclui o pesquisador que deixa de se ocultar e se dissimular tentando uma objetividade.

Esse modo de ver a metodologia, não propriamente uma metodologia de pesquisa, porém, uma maneira de ver a metodologia, faz uma diferença ao dialogar com os pesquisados, conforme constatei ao realizá-la. A subjetividade de quem narra e a minha própria subjetividade foram assumidas como uma forma — não convencional? — de construir um conhecimento, ao revelar o que ouço e também todo o processo vivido. Não por acaso, incluí neste trabalho a minha trajetória de vida em busca do sentido da beleza.

A busca do sentido da beleza

*Minha mãe cozinhava exatamente:
Arroz, feijão-roxinho, molho de batatinhas.
Mas cantava.*

Adélia Prado

Esses versos podem ser a metáfora para o ambiente simples de uma casa cheia de cantoria, de uma família amorosa, trabalhadora e sensível que se constituiu em — mais do que pais, tios, primos, compadres, vizinhos e amigos — primeiros e fundamentais interlocutores que eu tive.

A relação amorosa, a alegria de viver todos os rituais de comemoração, a acolhida aos amigos, a solidariedade aos vizinhos, a preocupação estética com jardins, casa e produtos do trabalho, o estímulo ao estudo, a discussão política e politizada, o sentimento de partilha, o espírito de um trabalho coletivo são valores que foram pouco a pouco incorporados e que se fortaleceram na vida escolar.

Além disso, desde criança quis ser artista. Mas não ultrapassava um bom desempenho técnico. Eu queria mais. Queria criar! Tudo isso foi, na verdade, uma permanente busca da beleza.

Sempre fui movida por uma enorme curiosidade diante do mundo e, seja por limitações financeiras, seja pelo próprio contexto interiorano das Minas Gerais, esse afã de saber concretizava-se somente pela leitura. Por leitura, quero entender leituras de mundo. Na adolescência, exerceram grande fascínio o teatro, o cinema e a dança. Outras artes, como já relatei acima, já me absorviam. E, lembro-me, ficava muito mais presa às possibilidades de fazer arte, do que ao realizado por mim.

Para tristeza de alguns dos meus professores de filosofia, sempre li mais poesia do que textos filosóficos. Um deles chegou a sugerir-me fazer o curso de Letras. Contudo, sempre pensei que, antes de toda filosofia, é preciso ouvir primeiro a voz dos poetas. Eles nada explicam, apenas mostram o todo que não atingimos somente com a filosofia ou com a ciência.

O ofício de professora-pesquisadora

Minha vida profissional teve como embrião o trabalho no ensino fundamental, apesar de breve, constituiu-se em experiência de confronto da prática com a teoria estudada e de um olhar atento para os interesses e as motivações dos alunos. O ingresso na docência do ensino superior surgiu da minha inquietude em querer conhecer mais, em buscar mais. O trabalhar na incerteza era o maior estímulo, muitas vezes até se sobrepondo às discussões sobre as metodologias, as interpretações e os fundamentos teóricos. Defrontávamos, os alunos e eu, com o dilema da pesquisa, víamo-nos, como descreve Fazenda (1997, p. 11), prisioneiros “do desejo de ir além, de criar, de inovar,

de caminhar em direção ao que ainda não é”. Assim experimentava o maravilhar-se ante o inusitado do conhecimento, como na criação artística. À medida que fui adquirindo mais confiança, até mesmo contagiada pelo entusiasmo dos alunos diante do que produziam, fui tecendo novas reflexões, além das que o próprio processo de busca levantava.

Nesses momentos vividos de docência, palavras sempre repetidas eram: “criação”, “metáfora”, “mistério”, “superação”, ou expressões como “se formos para a sala de aula agora, perderemos esta noite cheia de estrelas”... Afinal, eu pensava, estamos trocando o vocabulário industrial e bélico da educação por uma terminologia que vem da arte. Estava no caminho que eu procurava, o da beleza.

Foi assim que nessas experiências como professora, eu me vi diante do dilema de compreender o significado mais amplo da educação. E, dentro desse entendimento, procurar compreender a dimensão criadora e a interação do trabalho do professor com a atividade artística.

Ecos visuais

O ano de 1999 foi um marco em minhas buscas de arte e beleza. Nele realizei uma pesquisa em que mantive um diálogo produtivo e transformador com a arte de Pablo Picasso. A intenção era refletir o sentido do devir na obra artística do gênio espanhol. A escolha de duas formas de expressões humanas diferentes, a conceitual e a artística, me permitiram apresentar essa possibilidade de, por caminhos diversos, porém, em torno de um mesmo núcleo temático, fazer convergir expressões e formulações de saberes, para a melhor compreensão do sentido de mudança na obra do artista.

Essa permanente abertura à beleza que cultivei é que me forma como educadora, associada às leituras de textos pedagógicos, políticos e éticos ou a discussões sobre arte e educação. A contemplação da obra de arte é um elemento da minha formação como pessoa e professora. A arte para é essencialmente formadora da minha consciência e da minha sensibilidade. Para mim Picasso, Mozart, Hölderlin, Sebastião Salgado são educadores. Por meio deles conheço a natureza e os homens em dimensões que a ciência não proporciona.

A sedução do instante poético

A linguagem mitológica que antecede o *lógos* no início do pensamento grego já expressa uma concepção de educação, por meio de narrativas orais e poesias que

encantam e seduzem o auditório, pois referem-se aos deuses, aos feitos nobres dos heróis e mesmo à herança popular nos poemas de Hesíodo. Para ser fiel ao povo grego e a Jaeger, o termo mais adequado é *formação*, e não educação. Segundo esse autor, “educação e formação têm raízes diversas. A formação manifesta-se na forma integral do Homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior.” (JAEGER,1995, p. 24). Ela supõe uma imagem de homem ideal e o que é nela fundamental é a beleza, no sentido de forma desejada.

Essa formação integral e o conceito de *areté* são melhor entendidos quando associados à idéia de harmonia do grego em sua cosmovisão antiga. O sentido de harmonia relaciona-se ao de música e aplica-se também à natureza, à filosofia, à arte e à educação. É ainda Jaeger(1995, p. 206) quem salienta a “íntima relação entre a matemática pitagórica e a música” e “a importância da música na primitiva formação dos gregos”.

Roque, citado por Lia Tomás(2002, p. 47) afirma que “a educação grega era essencialmente musical, *paidéia mousiké*, e devia constituir um conjunto harmônico na formação do homem”.Essa formação apresenta-se de tal forma que todos os domínios estabelecem relações de interdependência. A relação mútua entre música e harmonia, aliada a um caráter de fundo pedagógico, se irradia por todas as atividades educacionais, por apresentar-se como um poderoso instrumento de efetivação do ideal de *paidéia* grega.

A harmonia é entendida como o princípio do *cosmos* e exprime a relação das partes com o todo.Essa idéia influencia todos os aspectos da vida grega, manifestando-se na arquitetura, na poesia, na retórica, na religião, na ética.

Um olhar privilegiado a essa concepção de educação tem o objetivo de fundar uma proposta pedagógica com horizontes abertos, menos *tekhné* e mais *areté*; uma educação que, similar aos gregos, seja um todo orgânico e busque a apreensão do real pelo pensamento, pela linguagem, pela ação e por todas as formas de arte.

Uma aula com Roland Barthes

Convidado a falar como semiologista em uma aula inaugural no Collège de France, abre a reflexão para várias dimensões, entre elas a literatura.

O sentido de aula está ligado ao ensino, contudo, o Barthes professor vai, criativamente,propor o desaprender e o sabor, experiências de sabedoria. Isso é realizado nas palavras finais de sua conferência e é, então, pelo final da *Aula(1997)* que

início a interlocução com esse pensador também lembrado pela fineza de suas análises e elegância de seu estilo. Nas suas palavras:

Empreendo, pois, o deixar-me levar pela força de toda vida viva: o esquecimento. Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: Sapiëntia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível.(BARTHES, 1997, p. 47)

Partindo dessa reflexão, o pensador francês vai, na verdade, apresentar um “projeto profundo de ensino” em que a liberdade de ensinar ausenta o discurso do poder. No pensamento barthesiano, o poder se inscreve na linguagem, ou mais precisamente, na língua. Em sua estrutura, a língua apresenta-se “nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer”. Dessa forma, uma vez que a língua leva à aceitação obrigatória de suas estruturas para a completa comunicação, ela faz parte de elos de poder a que todos estão submetidos, obrigados.(BARTHES, p.10-14)

Para não submeter à essa força aleatória, “só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua”. Barthes defende que só pela literatura é possível "enganar" a língua e encontrar a liberdade e o discurso "fora do poder" e de suas relações. Essa “trapaça salutar” que permite um discurso fora do poder, “esse logro magnífico” é o que Roland chama: literatura.

Em momento de criativa lucidez e sensibilidade, Barthes(1997, p. 18) diz então em seu texto:

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: *ela é a realidade* (grifo meu), isto é, o próprio fulgor do real.

Desde os tempos antigos até as tentativas da vanguarda, a literatura se afaina na representação do real. Porém, o real não é representável, e é porque os homens querem constantemente representá-lo por palavras que há uma história da literatura(BARTHES, 1997, p. 22).

Mesmo que isso seja considerado impossível, o homem recusa essa impossibilidade e é do seu inconformismo que a literatura é construída. Se, “a respeito do saber”, Barthes diz que “a literatura é categoricamente realista, na medida em que ela sempre tem o real por objeto de desejo”, ele afirma logo depois sem se “contradizer”, porque utiliza “a palavra em sua acepção familiar, que ela é também obstinadamente irrealista”. Mas o irreal aqui é acreditar “sensato o desejo do impossível”.(BARTHES, 1997, p. 23).

Esse conceito de literatura instiga o pensamento que articula arte e real, ou arte educação.

O sonhador de palavras: Gaston Bachelard

Bachelard percorreu um longo caminho até chegar à filosofia. Considerando a si mesmo um eterno aprendiz, Bachelard segue o caminho inevitável na procura de si mesmo: tornar-se professor. Como professor poderia limitar-se a repassar ou retransmitir informações e conteúdos prontos e acabados entretanto começa a colocar-se diante de impasses que se transformam em perguntas fundamentais de um pedagogo. Bachelard vai descobrindo que educar é alimentar sonhos. Mas como inserir o sonho no procedimento e no contexto pedagógico de seu tempo? Mais que perguntar-se sobre o que ensinar, quer saber como ensinar. Tais questões certamente freqüentaram as noites de insônia de nosso professor-filósofo, situando-o nos limites e impasses da cultura que o levaram para a epistemologia e para a poética.

Como pensador “noturno”, Bachelard se apresenta como fenomenólogo. Isso ocorre sobretudo na introdução de dois de seus livros: *A Poética do Devaneio*(1996a) e *A Poética do Espaço*(1993).

Em *A Poética do Devaneio* (1996a, p. 1) Bachelard diz logo na introdução que “nas horas de grandes achados, uma imaginação poética pode ser o germe de um mundo, o germe de um universo imaginado diante do devaneio de um poeta”. Essa imaginação levará o filósofo a propor uma forma de alcançar a realidade por meio da imaginação material, da criação, do maravilhamento diante da palavra do poeta. O que ele desenvolve é a questão da possibilidade do conhecimento, como esse é possível. Bachelard tem inicialmente a ambição de ser um leitor cúmplice da *rêverie* do escritor, num processo alquímico pelo qual passa seu pensamento, e termina por tornar-se criador, ao descobrir que a imagem inaugura um mundo. Para ele a imagem é criadora de pensamentos.

Penso que as relações sutis instauradas entre o poeta e o mundo são para Bachelard a origem de imagens visuais fantásticas de que nenhuma observação, quer seja real, quer seja formal, saberia dar conta. E para buscar o real, o método bachelardiano investiga estruturas da imaginação e chega aos quatro elementos da matéria, para ele, elementos poéticos (ar, terra, água, fogo) , após haver caracterizado o universo imaginário de vários poetas e a eles chegado pelo devaneio.

Encerro essa breve passagem refletindo que Bachelard encontra na imaginação poética esse elo de complementaridade na compreensão do mundo, a outra via de acesso à qual o homem precisa percorrer experimentalmente, para sentir-se integrado aos problemas da ciência e da poética contemporâneas, às questões da realidade, enfim, reencontrando-se como ser humano integral.

Moacyr por Laterza: a dimensão artística de um filósofo-educador

Em uma das regiões mais bonitas de Belo Horizonte, a Serra, Laterza recebia alunos, artistas, velhos conhecidos para falar, ver, refletir, sentir o mundo por meio da arte. Telas, esculturas, discos, vídeos, fotografias e uma grande biblioteca formavam a paisagem interior da casa hospitaleira do professor. É a partir dessa moldura que vou falar de Laterza. Pelas suas próprias palavras¹. Afasto-me de teorizações, despreocupo-me de fazer complexas interpretações do que ele está dizendo, como análise de discurso ou explicações hermenêuticas. Dentre essas e outras abordagens possíveis, escolhi apresentá-lo desse modo: primeiro, dou-lhe a palavra para que o fio do seu pensamento se expresse, com intervenções apenas para encaminhar e identificar o fluxo de sua narrativa. Que, portanto, o leitor não estranhe a quantidade de citações pois, na verdade, o texto é dito por ele.

As palavras de Laterza são pronunciadas como narrativas de fatos, sentimentos e idéias. As idas e vindas de seu discurso acabam por reproduzir-se neste texto. Ditas por um esteta, não expressam nenhuma preocupação de ordem cronológica, nenhuma linearidade. Sigo essa espontaneidade e deixo a lógica definir o *cronos* do que me foi narrado. Afinal, ele fala como um artista.

Ele próprio se introduz:

¹ Conversei pessoalmente com Laterza nos dias 11 e 12 de julho de 2002, 16 de março e 12 de dezembro de 2003, além de telefones e cartas até o início de 2004. No 2º semestre de 2004, ele falece em Belo Horizonte após ler “com grande emoção”, segundo ele, a pesquisa que deu origem a este texto.

A primeira observação é essa: que um autor é a última pessoa apta a falar a respeito de si e sua suposta e presumível obra. E isso a gente encontra como aquilo que ocorre com o artista, ele não é um bom juiz de si mesmo e de sua obra. Em todo caso, com essa margem de erro assegurado, eu vou tentar falar um pouco das minhas posições.

Muitas são as formas como Laterza é chamado: filósofo, esteta, pensador da arte, crítico de arte, professor, educador, escritor, poeta... Como escritor, publicou pouco, entre outros, os bonitos livros *Roteiro estético das minas enganosas* (2002) e *Ateliê de ofícios: fotografias e textos* (2000). E ele, como se identifica? Professor, esteta, educador ou filósofo?

Esses termos — educador, filósofo, professor de filosofia — são de uso tão antigo e ainda tão freqüente, também se impuseram à experiência do jovem uberabense em cuja ascendência se contam imigrantes italianos, de classe média, que, como artesãos e artífices vieram a constituir modesta família de classe média na região do Triângulo Mineiro. Essa parte de Minas, como se sabe, é de aculturação recente. Esses termos — artesão, artífice — povoaram meu vocabulário. Esse é o primeiro dado concreto.

Na enumeração dos termos, aos quais poder-se-ia acrescentar outros mais requintados: intelectual, humanista, doutor, formado em curso superior, artista e outros. Esses termos todos nós recebemos. É uma prática antiga e ainda freqüente. Essa enumeração contém implicitamente uma certa valorização que ora destaca um, ora outro termo. Assim, filósofo implica um juízo de valor mais positivo do que professor; educador vale mais do que professor; artista é mais do que artesão; intelectual, formado doutor, vale mais do que mero técnico. Isso é uma sensação de fato.

A posteriori, mercê de muita vivência e reflexão, penso, hoje, anular o valor discriminatório que ora favorece e prestigia uma expressão sobre a outra. Então, eu fui aprendendo a zombar dessa distinção.

Em um exemplo, que não é apenas de falsa modéstia, recusaria o nome de filósofo, ocultando-me com mais comodidade na designação de mero professor. Então, o que eu sou? Professor. Não é só falsa modéstia. No entanto, gostaria de contar entre os eruditos que a vida me ensinou que

*a atividade magisterial do “mero” professor conta também com os favores de uma certa filosofia. Esse crédito foi penosamente adquirido: saber que há uma cota sapiencial sempre envolvida na atividade mera do professor. E esse reconhecimento, a posteriori, mas creio não de todo tardio, significa, por outro lado, uma reavaliação do próprio conceito de filosofia. Filosofia não é muito mais do que atividade acadêmica, escolar, institucional, que confere títulos, diplomas, doutorados, mestrados, etc. Paradoxalmente, a história da filosofia releva um certo momento em que algumas pessoas se intitularam sábios, sophós, e possuíam um campo social e cultural de sofistas, professores etc. Então, nesse sentido, com muita humildade, humildade pitagórica, creio ter sido, e ainda sou, um amigo da sabedoria quando sou professor. Tenho uma certa sabedoria em ser professor. Então, se você for generosa com a palavra **Professor, eu me orgulho de sempre ter sido professor** [grifo meu].*

O filósofo confunde-se com o professor e aí está o verdadeiro sentido do ensinar para ele. Porém, a maior descoberta na vida de Moacyr não foi a filosofia mas a “perversão por outros caminhos”, no caso, a arte. Ou melhor dizendo, o pensar filosoficamente a arte e, assim, fundamentar o seu trabalho como educador.

Tenho a impressão de que despertei realmente para as palavras, e, portanto, para a poesia, antes mesmo da minha reflexão propriamente filosófica. Ao longo da minha trajetória tive uma dúvida, quando eu descobri, depois de ter passado por outras áreas como a química, como a medicina, uma grande interrogação que não foi resolvida ou que foi resolvida de uma maneira surpreendente. É o seguinte: eu não sabia se me dedicava à poesia ou à filosofia. Eu ponho isso em termos de uma interrogação que se assentava sobre uma falsa oposição, ou dicotomia, ou divergência, e o meu diretor espiritual e depois a grande pessoa que influiu na minha vida, não só intelectual, mas principalmente espiritual, que é o Padre Francisco Lage Pessoa, no seu cuidado, na sua atenção para com a minha pessoa, com a minha carreira, com a minha profissão, com o meu caminho, com o meu destino, falou assim: —“Moacyr, isso não se resolve

assim, ou isso, ou aquilo. Quando chegar a hora certa você saberá se deve fazer poesia ou se deve fazer filosofia, até chegar a um ponto ótimo, desejável, quando você fará uma coisa e outra ao mesmo tempo. Isso é mais um desafio de vida do que uma profecia. No entanto, eu tentei muito, com muita atenção temática fazer as duas coisas. Do meu primeiro professor de filosofia, Monsenhor Juvenal Arduini, recebi um elogio quando lhe enviei um texto escrito em homenagem a uma professora de Belo Horizonte. Ele disse que eu estava fazendo ao mesmo tempo uma estética filosófica e uma filosofia estética. Com essa palavra estética certamente não é fácil localizar a beleza, o belo que é um dos nomes de Deus. Então, pela mediação da beleza eu tive o privilégio, eu tive o dom, ou pelo menos a vocação de procurar ver as coisas ligadas às próprias realidades e ao seu valor ontológico depois ao seu valor filosófico. Hoje me parece que a pergunta realmente era frívola: poesia ou filosofia? Bem ou mal a gente tenta ser amigo da beleza, ou amigo da sabedoria. Sem soberba, com simplicidade, recebendo isso como um convite de Deus, descobri os vários dons: não só a beleza, mas também a verdade.

Para Laterza, falar de filosofia é falar de arte; falar de educação é falar de arte; falar de existir é falar de arte. Envolvido no sentido estético, metafísico, ontológico, ético e ideológico da criação artística, ele expressa o sentido que lhe atribui.

A arte de si mesmo tem um sentido de comunicação extensionista, de si mesmo é difusiva. Por isso a obra de arte lembra o absoluto. A arte não comunica, ela é comunicação. A pedagogia da arte se confunde com a sua presença. O seu aparecer é o seu ser. O artista é mediador de valores.

A arte é, entre outras coisas, uma “coisa pública”. Já de si mesma, é uma epifania criativa que socializa a experiência humana na gloriosa saga que descrevem os passos da “prática da liberdade”.

A arte é a própria assinatura do homem. Homem como espécie humana. Homem como ser situado e dado numa época cultural e numa área de civilização.

A arte nunca é puramente adjetiva; não se compra um quadro para combinar com o tapete, pode até combinar, mas a arte não é adorno, o adorno tem uma função essencial. Se nós nos comemoramos e regozijamos

com essa vida, assim também há uma profunda união muito mais íntima através da obra de arte. Então, eu penso que seria por aí, essa consciência estética na medida que ela foi se firmando em mim, me chegou perto dos outros, para poder chegar perto de mim mesmo. Por isso é que a gente chega perto dos outros, para se ver a si próprio. Essa visão é mais humanista.

Hoje, eu vejo que o meu contato com a arte e a estética, e aí não é bem estética, é o sentimento estético, a comunicação estética libra para um certo departamento que é o absoluto. A grande força vem por meio do estético e, indiretamente, por meio da arte. E as duas coisas vindas separadas levam a uma luta transcendental que é a beleza. Eu tenho em cópia, então, essa função libriana de equilibrar, de modular. É por isso que a estética é convocada, não apenas à reflexão especulativa sobre o belo, assim foi o seu começo, platonicamente. Depois é que nós vamos descobrir que é pela mediação do corpo que o homem tem esse sentimento estético. Anjo não tem sentimento estético, porque não tem corpo. A medida humana – corpo e alma – é a medida que passa para a arte, corpo e alma, a arte em corpo e alma. E a experiência que alcança a arte encontra essa plenitude. E a beleza é um dos nomes de Deus. E, numa dialética platônica da dianóia, chega-se a outro processo até alcançar a idéia suprema que é a idéia de divindade. Então você não tolera a vida sem a beleza. Quer coisa mais significativa do que isso? Se você não cria, pelo menos desfruta.

Na narração de sua trajetória, Laterza fala em dois períodos bem demarcados em sua vida. Numa linguagem em que se aproxima de Guimarães Rosa, ele comenta esses períodos.

Houve duas fases em minha vida. Uma acadêmica, muito bem comportada, muito escolar. Fui orador da turma, primeiro lugar, prêmio de excelência no Colégio Diocesano. E depois, fui descobrindo que a vida é muito misturada, e que viver é muito perigoso e que divirjo de todo mundo. O bom das pessoas é que elas não são acabadas, que elas estão sempre se refazendo. Então, o meu ensino mudou, fiquei mais maroto em umas coisas, mais inteligente em outras, mais livre em outras, assim, normalmente, a

gente não muda de repente, tem tanta coisa! Mesmo na época mais acadêmica, o contato com a arte era forte, com a arte de vanguarda. O que mexeu comigo foi a arte por intermédio do artista.

Encerro esses momentos de dar voz ao outro com uma reflexão final:

A arte é essa capacidade de dar sentido, de dar fundamento, de fundamentar. A arte é a fundação do ser, por meio da palavra. Isso é o que o artista faz, pois ele trama uma obra, para alcançar um drama, o drama da própria existência. E assim todo artista é aquele que enuncia uma palavra, não uma palavra qualquer, mas uma palavra essencial.

Considerações finais

Ao final deste trabalho, reflito que escrevi sobre autores conhecidos e outros ainda na penumbra da receptividade acadêmica. Pergunto-me por que alguns escritores, artistas, filósofos, educadores ou cientistas são tão citados, são tão convidados para os grandes eventos culturais e científicos e outros não, embora apresentem qualidades que o mundo universitário enaltece. Por que uma espécie de silêncio cultural envolve algumas pessoas com produção tão profícua e original? A recepção que privilegia alguns nos faz perder, por tanto tempo, a aproximação das idéias e das obras de intelectuais como Benjamin. Outro exemplo lamentável é a não recepção aos versos e à prosa de Cora Coralina durante quase todo o seu período de vida, e a tantos outros pensadores e artistas. Por que um autor como Laterza viveu anos desconhecido e só depois de muito tempo há recepção a suas idéias na academia?

Referências

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

BACHELARD, G. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

_____. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARTHES, R. *Aula*. 6.ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças dos velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRANDÃO, C. R. *Memória sertão*. São Paulo: Cone Sul; Uberaba: Ed. Universidade de Uberaba, 1998
- BULCÃO, M. Bachelard: contribuições para uma pedagogia da razão e da imaginação. *Educativa*, Goiânia v. 5, n. 2, p. 287, 2002.
- COUTINHO, S.; LATERZA, M.. *Ateliê de ofícios: fotografias e textos*. Belo Horizonte: Projeções Fotográficas, 2000.
- CUNHA, M. I. (Org.). *O bom professor e sua prática*. 2. ed. Campinas:Papirus, 1989.
- _____. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.
- FABRE, M. *Bachelard éducateur*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.
- FAZENDA, I. (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- JAEGER, W.. *Paidéia: a formação do homem grego*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KEATS, J.. *Nas invisíveis asas da poesia*. São Paulo: Iluminuras, 1998.
- KRAMER, S.; SOUZA, S. J. Professores: sujeitos na história e sujeitos da história. In: KRAMER, S.; SOUZA, S. J. (Org.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.
- LATERZA, M. *Roteiro estético das minas enganosas*. Ilustrações de Osvaldo Medeiros e Carlos Braches. Belo Horizonte: Memória, 2002.
- MERLEAU PONTY, M. *Elogio da Filosofia*. 4. ed. Lisboa: Guimarães, 1993.
- NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Ed. Porto, 1995.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. Segmentar ou recortar. *Série Estudos*, Uberaba, n.10, 1984.
- PRADO, Adélia. *Poesia reunida*. São Paulo: Siciliano, 1991.
- SOARES, M. Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. In. FAZENDA, Ivani. (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo:Cortez, 1992.
- SONTAG, S.. *Contra a interpretação*. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- TOMAS, L. *Ouvir o logus: música e filosofia*. São Paulo: UNESP, 2002.

VERNANT, J. P. *Mito e pensamento entre os gregos*. 2.ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1990.

_____. *Mito e sociedade na Grécia antiga*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999a.

_____. *Mito e tragédia na Grécia antiga*. São Paulo: Perspectiva, 1999b

_____. *As origens do pensamento grego*. 10 ed. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 1998.