

APRENDENDO E DESAPRENDENDO COM NOSSOS TRAJETOS DE PESQUISADORAS E ORIENTADORAS

LEARNING AND UNLEARNING WITH OUR JOURNEYS AS RESEARCHERS AND ADVISORS



Vol.9 nº 17 jan./jun.2014
p. 195-203

Lúcia Maria Vaz Peres¹

Valeska Maria Fortes de Oliveira²

RESUMO: Este texto foi composto a quatro mãos, e por muitos pensamentos e afetos de duas pesquisadoras e orientadoras que vêm, de longa data (tempo *chronos* e *kairós*) mergulhadas no campo teórico-metodológico do imaginário. Ambas dedicadas aos estudos do imaginário; transitando, contudo, em vertentes diferentes: uma, na vertente social-histórica (Cornelius Castoriadis), a outra, na psicoantropológica (Gilbert Durand). O texto se propõe provocar sentidos diversos através das inscrições produzidas em nossas memórias, advindas de experiências (auto) formadoras na escuta e no olhar do simbólico para a educação, em especial, na formação de professores. Pensar as significações imaginárias é sempre uma aproximação daquilo que é possível perceber registrado no campo social e nas matrizes que constituem o *homo symbolicus* (CASSIRER, 1994). Nosso desafio, neste exercício de escrita conjunta, é partilhar muitas das discussões e debates que temos feito com nossos grupos coirmãos (GEPIEM e GEPEIS), compartilhando trabalhos de orientação e avaliação de produções acadêmicas no âmbito da Pós-graduação em Educação. Numa palavra, queremos propor uma aproximação entre essas duas vertentes de estudos, em que o imaginário é concebido como inseparável de obras psíquicas ou materializadas, permitindo que a consciência construa o sentido de sua vida e de suas ações. (WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006).

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa- imaginário- trajetos formadores

ABSTRACT: This text was written by two researchers and advisors who have spent meaningful time (both *chronos* and *kairos*) of their thoughts and affections in the theoretical-methodological field of the imaginary. Both have worked on the studies of the imaginary from different perspectives: the social-historical one (Cornelius Castoriadis) and the psycho-anthropological one (Gilbert Durand). This text aims at provoking different senses through their memories which result from (self)development experiences while they listen and look at the symbolic in education, mainly regarding teacher education. Thinking about the field of

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

² Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria.

imaginary significations has always been an intertwining between what can be perceived in the social field and in the matrixes which constitute *homos symbolicus* (CASSIRER, 1994). While writing this text together, the authors' challenges were to share not only a lot of discussions and debates which have been carried out by two research groups (GEPIEM and GEPEIS) but also advising and evaluation work of academic production conducted in the Post-graduate Program in Education. In other words, the authors have tried to intertwine both lines of study in which the imaginary is conceived as inseparable of any psychic or materialized work, thus, enabling conscience to build the sense of life and its actions (WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006).

Key words: Research- imaginary - Paths trainers

Um release sobre o lugar de nossas problematizações

Somos duas professoras de Ensino Superior cujo motor de nossas ações tem sido alimentado pelo valor simbólico contido na vida acadêmica e pessoal, que advém dos estudos que desenvolvemos no campo dos estudos do imaginário. Pesquisamos neste campo teórico, relacionando-o a estudos no âmbito da (auto)formação docente e da formação educativa em geral. Também nos alternamos nas vices-coordenações dos nossos grupos: Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM) e Imaginário Social e Educação (GEPEIS). Licenciadas em Pedagogia, concluímos nossos doutorados em Educação pela mesma instituição - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - e, com mais sincronia, estudamos juntas, na década de 90, e na pós-graduação fomos orientadas pela mesma Prof^ª Dr^ª Marisa Faermann Eizirik.

Nos campos de nossas pesquisas, buscamos, com rigor, a instituição de um abrigo, para que os pensamentos arriscados e não hegemônicos possam ter passagem. Ao longo da existência do GEPEIS e GEPIEM ocorreram muitos estudos resultantes de dissertações, teses, trabalhos de iniciação científica e a organização de eventos regionais e internacionais, que foram vitais para impulsionar a carreira de muitos profissionais, em geral professores em formação inicial e continuada.

Ao longo destes percursos, fomos ensinando, formando, mas também aprendendo e aprofundando métodos de pesquisa, desafiadas pelas demandas de nossos orientandos. Isto para não falar dos muitos desafios velados e explícitos por parte de colegas pesquisadores, a cada debate acadêmico. Portanto, sempre mais desafios se nos apresentaram e apresentam, colocando-nos num eterno movimento de sistematização das metodologias para os nossos campos de estudo.

Para dizer um pouco mais e de outro modo sobre o sentido do que temos feito, pegamos emprestadas as palavras de Manoel de Barros, do seu poema "Apanhador de desperdícios" (alguns trechos).

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
[...]
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos misseis.
Tenho em mim um atraso de nascerça.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
[...]
Só uso a palavra para compor meus silêncios.

Apanhar desperdícios é o que nos agrada! Há um sentido nisso, parece que genuíno, que nos remete ao resgate de "coisas" e ideias, cujo valor está muito distante do consumo usual e da moda que, invariavelmente, submete um sem número de pessoas, e a nós mesmas, tantas

vezes. Para o nosso caso, apanhar desperdícios pode significar andar com autores e assumir teorias que não estão no topo da onda, ou estão fora da lista dos mais citados pelo grande coro orquestrado. Sublimar os desperdícios, como diz Manoel de Barros, pode ser como andar na velocidade das tartarugas. Apanhá-los é exercer a liberdade de poder saborear o valor contido nos pequenos detalhes e nas teorias *démodés* da educação, como querem muitos que sejam os estudos voltados ao campo do Imaginário. Estudar com profundidade este campo significa usar a imagem, a palavra e a escrita para mostrar o valor do simbólico como leitura e interpretação de mundo a partir do que Cassirer (1994) chamou de “pregnância simbólica”.

Defendemos, portanto, a importância do aprofundamento hermenêutico simbólico na educação, ainda que Gaston Bachelard, Cornelius Castoriadis e Gilbert Durand não tenham se dedicado a este campo. Suas contribuições, no entanto, no que referem à formação dos processos simbólicos, têm se mostrado extraordinariamente fecundas, além de reverberarem possibilidades à ampliação das interpretações das Ciências e da Educação, de modo a conceberem

o imaginário como a “chave de toda pedagogia”. Ademais, seus estudos encaminham não só uma **teoria** do imaginário, concebida como função geral de equilíbrio antropológico, como uma **metodologia** que, nas suas próprias palavras, já é uma **ética**... (TEIXEIRA, 2010, p. 3, grifo nosso).

As reflexões a serem problematizadas ao longo deste texto têm o caráter de recorrer aos desperdícios e aos reservatórios fundadores da formação do ser humano, apresentando nossas aprendizagens e desaprendizagens no decurso de nossos trajetos de pesquisadoras e orientadoras.

Acerca de provocações feitas a nossos orientandos e suas possíveis respostas...

Temos sido provocadas em diferentes momentos e por diferentes colegas da universidade, especialmente, por ocasião da participação em bancas de qualificação dos projetos de dissertação e de teses, a apresentarmos desenhos metodológicos mais criativos e que acessem a produção do “conhecimento indireto” tão defendido por Gilbert Durand (1988). Este autor defende que a consciência dispõe de duas maneiras de representar o mundo: uma direta, na qual a própria coisa parece estar presente na mente, como na percepção ou na simples sensação, e outra indireta, que é determinante para a apreensão do que não está presente. Esta forma de percepção indireta é, na perspectiva durandiana, a mais apropriada à compreensão da simbologia que pode emergir do fenômeno estudado. É através do conhecimento indireto que se torna possível a apresentação de um objeto que não pode ser sensível. Logo, “Em todos os casos de consciência indireta, o objeto ausente é re(a)presentado à consciência por uma imagem, no sentido amplo do termo” (DURAND, 1988, p. 12). Ou seja, uma forma de aproximação que não tenha a pretensão de “dar conta” de tudo, do todo, mas exercitar a interpretação da escuta sensível e multirreferencial. Para Durand,

Na experiência do símbolo sentimos que a liberdade é criadora de um sentido, ela é poética de uma transcendência no seio do assunto mais objetivo, mais engajado, no evento concreto. Ela é o motor da simbólica. Ela é a asa do anjo (DURAND, 1988, p.37).

Em se tratando dos estudos do Imaginário, tratamos com e num campo transdisciplinar onde as pessoas - acadêmicos de graduação e pós-graduação que integram o GEPEIS e o GEPIEM - vêm de áreas distintas do conhecimento, configurando espaços de muitas desaprendizagens e inúmeras aprendizagens. Isso nos enriquece e nos coloca rumo a novas formas de problematizar os aspectos metodológicos.

De outra parte - a de nossos colegas pesquisadores — uma pergunta recorrente: “o que o campo do imaginário acrescenta ao tema escolhido, tendo conhecido outras referências teórico-

metodológicas?”. Para estas indagações, respondemos com Gaston Bachelard (1985, p. 202) quando diz que “Uma intuição não se prova, se vivencia. E se vivencia multiplicando-se ou mesmo modificando-se as condições de seu uso”. Além disso, o ser humano concebido nos estudos do Imaginário é um ser demiurgo, instaurador de novas realidades, cuja fonte é a imaginação criadora, a essência do espírito humano, que de modo dinâmico o torna capaz de produzir tanto ciência quanto arte, ou seja, o pensamento e o sonho.

Não queremos aqui defender que o imaginário tem a melhor resposta ou ponto de vista, mas, sim, defendemos que as metodologias assentadas nesta abordagem reabilitam a retórica, criando condições de acesso às produções do imaginário por meio da literatura e da arte, como fermentos para pensar o objeto a ser pesquisado. A arte, em especial, é enaltecida por Durand (1989, p. 431), pela sua importância antropológica, conveniente ao museu das culturas e associada à sua qualidade “de hormônio e de suporte da esperança humana”.

Portanto, podemos dizer que o acréscimo que advém dos referenciais teórico-metodológicos do campo do imaginário tem sido a função da imaginação criadora e simbólica, como hormônio para melhorar as concepções de mundo, e de se erguer contra o seu destino mortal, como definição de finitude em si mesma.

O imaginário na condição de “essência do espírito” (DURAND, 1989), no sentido de levantar a esperança viva contra a morte, vem promover a transformação eufemística do mundo, procurando subordinar o ser às ordens do melhor. Tal movimento orienta a melhor compreensão dos estados de consciência, na medida em que está envolvido na hierarquização das faculdades da alma.

Considerando que a Pedagogia do Imaginário apontaria para o equilíbrio dos dois regimes de imagem, a pesquisa nesta direção poderá ter como principal função inventariar os reservatórios do vivido como objetos a serem desvelados em atenção à fundação do museu imaginário.

É por esta razão que são imprescindíveis uma educação e uma pesquisa que transitem pelo “conhecimento indireto”, como um modo de educar estética e fantásticamente, inspiradas na antropologia de Cassirer (1994) e na poética de Bachelard (2003).

Araújo e Teixeira (2009) sinalizam a necessidade de completar a educação fantástica de uma pedagogia do imaginário, quando percebem que é preciso investir em um movimento

que venha em auxílio da carência de “metáforas vivas” (Paul Ricoeur) experimentada por uma humanidade enfeitiçada pelo magma ou exame de imagens desencarnadas provenientes duma iconosfera pós-moderna. Assim, entendemos com Durand que, face a um jejum de imagens poéticas, cósmicas e oníricas re-confortantes, urge que uma pedagogia da preguiça, da libertação reprimida e dos lazeres se torne um imperativo categórico (ARAÚJO E TEIXEIRA, 2009, p. 13)

No sentido de uma fantástica transcendental e das metáforas vivas é que vimos tentando empreender em nossas pesquisas e orientações. Procuramos responder às questões mobilizadoras dos porquês ou dos temas que nos atravessam a partir dos nossos trajetos antropológicos (DURAND, 1989). Este autor nos ensina que o biográfico aproxima-se dele uma vez que o trajeto antropológico é a motivação simbólica que move as ações humanas. É, também, o intercâmbio entre os impulsos subjetivos e assimiladores, e os objetivos do ambiente físico-social. É justamente nesse trajeto antropológico que se situam as reservas de entusiasmo do imaginário.

Toda busca de conhecimento é também um busca de si mesmo. Portanto, fazemos pesquisa com a via das intimações do nosso trajeto antropológico, onde estão subsumidas as biografias, conscientes ou não. Ora lenta, ora intensamente, vamos descobrindo as razões conscientes das escolhas temáticas, das decisões de mostrar-se ou não na autoria dos trabalhos acadêmicos, bem como o trabalho com as narrativas. Entendemos que olhar um tema na

perspectiva do imaginário, relacionado ao campo dos estudos das Histórias de Vida, supõe uma lente que foca o simbólico, desafiando o acesso a territórios pouco ou não visitados.

Minha defesa às relações entre as abordagens dos estudos do Imaginário e as Histórias de vida pela via das narrativas (auto) biográficas refere-se ao fato de que a captura dos traços mítico-simbólicos poderão trazer novos focos luminosos para o campo de ambos os espaços (PERES, 2012, p.272)

Na reconstrução dos problemas, desafiemo-nos à investigação dos indícios (GINZBURG, 2009). Nossa inscrição como grupos de estudos e pesquisas no território do imaginário, faz-nos aprender a dialogar também com o que não se mostra e com o que não é evidenciado, mas como evidência, fica pulsando. A memória como objeto de trabalho e como reconstrução inventada é, também, esquecimento. Esta é uma premissa acolhida por nossos grupos como uma ferramenta potente, dando, assim, materialidade aos imaginários. A construção de aportes teóricos de um grupo vai se dando nas aprendizagens passadas, nas experiências formadoras experimentadas, nas curiosidades presentes e nas preocupações futuras. É um trabalho sobre si com um tempo para si, nas provocações que nos faz Ferry (1990) referindo-se ao trajeto de formação. Assim, a memória se configurou numa via de acesso às significações imaginárias (CASTORIADIS, 1982), ou aos trajetos antropológicos (DURAND, 1989), viabilizando ainda, uma aproximação dos saberes aos sabores das pessoas implicadas (BARBIER, 1985) com nossos projetos. A memória, tomada por nós como invenção, como criação, é acionada no sentido de reconstruir imagens, acontecimentos e experiências produtoras de pensamentos, potência da imaginação criadora a quem se dispõe ao exercício da “escrita de si”.

Operamos também com a memória–esquecimento de Nietzsche, na produção da narrativa como uma forma de “cuidado de si” - o esquecimento que se configura como necessidade para dar vazão a outras formas de vida. Quando falamos de um sujeito, referimo-nos a algo para além e muito longe de um sujeito unitário, mas bem próximo de um sujeito que se constitui através das práticas discursivas, que são sempre constituídas pelas redes de poder (OLIVEIRA, 2010).

Ao reconhecer a potência matricial da memória, que reconstrói significações e experiências, vamos ampliando o conceito de formação, e consolidamos, assim, uma perspectiva de autoformação política, ética e estética, pensado a vida como obra de arte, numa estética da existência (NIETZSCHE, 1991). Juntos, nós e os implicados com nossas pesquisas, reconstruímos trajetos, e, com um pouco de posse sobre eles, tomamo-los para fins de alguma ascensão melhor sobre nossas escolhas no âmbito não só das possibilidades da investigação, mas da autoformação.

Na experiência também aprendemos que as narrativas alcançam territórios mais racionalizáveis, possíveis, portanto, de serem comunicadas a um pesquisador da academia. Mostram-se, essas narrativas, como possíveis projeções do que gostaríamos de ser e pensar; do que propriamente somos e pensamos como humanos, demasiadamente humanos (NIETZSCHE, 1991).

Não pelo motivo da busca das coerências entre o que sou e o que conto que sou; para além disso, desafiemo-nos a pensar em outras ferramentas de acesso aos saberes e às interpretações do vivido que nos são amorosamente concedidas pelos coautores das nossas pesquisas na educação. Assumimos essa dupla interpretação por compreender que na narrativa de uma pessoa já temos um repertório escolhido/reconstruído/ inventado/interpretado. “Isto quer dizer que os olhos participam do ato instituinte do mundo para alguém. O local de onde parte o olhar é um espaço antropológico. Aquele que olha o faz de uma determinada perspectiva e de um imaginário social” (TEVES, 1992, p.13). Nos indícios (Ginzburg, 2009) caminhamos produzindo análises, compreendendo trajetos e processos que são singulares, mas, acima de tudo, coletivos.

Nos bastidores das investigações, temos encontrado as respostas convenientes aos ouvidos dos pesquisadores, os clichês e, até mesmo, a descrença e inércia dos pesquisados em

responderem a roteiros de pesquisa que, na concepção de muitos deles, produzem dados que acabam por não retornar, como alternativas, ao ambiente pesquisado. Mais ainda, temos sentido, através da participação em inúmeros eventos da área da educação, que nossas perguntas, talvez, estejam saturadas, mostrando, assim, um círculo vicioso de constatações do que já sabemos. Pesquisas que apenas constatarem e que, nos territórios do imaginário, acabam por produzir desassossegos e necessidade de continuar “escavando”. Por isso, defendemos que o referencial do imaginário social viabiliza o conhecimento dos “trajetos antropológicos” (DURAND, 1989), os “matriciamentos” (PERES, 1999) produtores de subjetividades, mas também dos coletivos. A pesquisa de um “Si”, nesta perspectiva, vai sendo tomada por nós como possibilidade de diferenciação à produção da diferença de novos traços.

Novos traços, novas respostas a velhas perguntas, pois elas não cessarão. Como um “barulhinho bom”, parafraseando o título de um trabalho de Marisa Monte, continuaremos fazendo perguntas diferentes das pesquisas que usam métodos mais comuns. Isso porque nossa grande preocupação é evitar repetir o que já sabemos, impelidos, muitas vezes, pelas questões temporais, ficando apenas nos indícios e pistas, sem conseguir acumular conhecimentos que nos auxiliem pensar nos desafios da formação de professores. Nossa defesa é a de que a opção por uma lente simbólica, através da “fenomenologia das imagens criantes” (BACHELARD, 2001, p. 8), onde a imaginação garantiria o seu lugar como “princípio de excitação direta do devir psíquico, instaure uma produção que é simbólica, gerada pelas trocas entre o homem e seu meio. Dessa maneira, toma forma o corpo que polariza o desejo como objeto do mundo sensível, dando o sentido que prolonga o desejo (DURAND, 1988).

É por ela [a imaginação] que passa a doação do sentido e que funciona o processo de simbolização, é por ela que o pensamento do homem se desaliena dos objetos que a divertem, como os sonhos e os delírios que a pervertem e a engolem nos desejos tomados por frenalidade (op. cit., p. 37).

Buscamos o sentido quando damos asas à imaginação como instauração de outra leitura do que chamamos real. Repetir a pergunta e os métodos usuais, pouco nos ajuda a avançar. Compartilhamos com Kurek (2009, p.37), quando diz que “precisamos atentar para esses jogos, porque respostas muito repetidas, verdades, axiomas, podem tornar-se obstáculos ao conhecimento.” Conversando com Bachelard (1988), Kurek provoca-nos a pensar nos modelos, nos pensamentos que temos acolhido e produzido e que permeiam a educação, mostrando que somos tentados mais pelo “instinto conservativo” do que o “instinto formativo”.

Sobre pensar os trajetos formativos à luz dos estudos do imaginário requer que cuidemos daqueles como um obstáculo epistemológico que se incrusta no conhecimento não questionado. Hábitos intelectuais que foram úteis e sadios podem, com o tempo, entravar a pesquisa” (BACHELARD, 1978, p. 19). Tal consideração chama atenção para a premência de um pensamento que suspeita do conhecimento apreendido em detrimento do instinto formativo, contrário ao que se poderia chamar de instinto conservativo.

Nas teias dos imaginários antropológico e social, implicamo-nos com leituras e escutas sobre trajetos da vida pessoal e profissional, sobre sonhos, desejos, expectativas, projetos, ideologias, utopias. Com nossas pesquisas pensamos que os resultados já estão num processo de autoconhecimento e autoformação acionados naqueles que estão implicados em nossas investigações. Com isso, “os estudos no campo do imaginário se pautam em propostas e métodos que buscam problematizar aspectos não facilmente visíveis (KUREK, 2009, p.37).

Assumimos que no campo do imaginário nos ocupamos em mostrar aquilo que não se mostra; contudo, numa outra postura que prima pela ética com esperança, somos convocados a pensar verbos menos pretenciosos e objetivos, mais delimitados e, talvez, mais acumulativos, exercitando-nos mais intensamente nas miradas do que já temos produzido. Para pesquisadores iniciantes nos estudos do imaginário, talvez pudéssemos pensar num convite, numa recomendação: o estado do conhecimento e o estado da arte no tema escolhido por um

pesquisador curioso e sensível é necessário e fundamental, não somente às aprendizagens teórico-metodológicas, mas *a fortiori*, pelas provocações deixadas, nas questões respondidas e naquelas não concluídas.

Partilhamos do destaque feito por Fischer (2002, p.41) ao refletir os desafios de trabalhar com um pensador, um campo teórico,

Pois trabalhar com um autor é, em primeiro lugar, fazer todas as leituras possíveis de seus textos, estudá-los seriamente, traduzi-los para si mesmo, falar deles, expor as dúvidas e as iluminações aos colegas, não temer publicar ideias e ensaios de incorporação. Conceitos e teorias existem para serem mergulhados numa prática, para o entendimento de uma realidade que instiga, que acena em sua incompreensibilidade, em sua beleza, poesia ou mesmo em sua potencialidade destrutiva.

Em nossos trajetos de orientadoras e coautoras com nossos mestrandos (as) e doutorandos (as) temos desaprendido e aprendido muito, pensando na potência desse compartilhamento pelos desafios nos quais nos vemos inseridos. Esse outro que compartilha curiosidades, alegrias, assim como medos, frustrações, arrogâncias de coisas resolvidas e não resolvidas, provoca-nos a dinamizar saberes e dúvidas teóricas. O certo é que esta é uma relação em que ninguém entra e muito menos sai ileso.

Assumimos estes princípios porque os autores com quem conversamos são provocadores de pensamento, de outras formas de pensamento e, mais ainda, da produção de outras formas de vida. A imaginação criadora nos impulsiona o exercício do olhar a partir de outra perspectiva, com outras perguntas, ou até mesmo com as mesmas perguntas, mas com a produção de outras análises.

Bachelard (1978), num tempo onde ciência e poesia não poderiam estar no mesmo espaço, conhecido como produtor de obras noturnas (a poética) e a obras diurnas (as científicas), provoca-nos sobre o método, pensando-o como uma astúcia, um estratagema na fronteira do saber. Numa palavra, ao método científico é concebível a procura do risco. A dúvida está mais a frente, e não antes como na via cartesiana (p. 136).

A imaginação criadora precisa exercitar também a invenção do método. De um método que permita o acesso a um conhecimento indireto, por exemplo, na compreensão da simbologia (Durand), ou na compreensão das significações imaginárias (Castoriadis). Um método que possa abrir a caixa de ferramentas numa perspectiva multirreferencial. Numa cultura da complexidade, o desafio na arte de investigar se constitui na produção de muitas formas de acesso, muitos instrumentos permitindo que as explicações não sejam unívocas, mas polissêmicas, assim como o próprio campo do simbólico.

Ainda conversando com Bachelard (1978) e pensando com ele, quando se apresenta à cultura científica, o espírito nunca é jovem. É mesmo muito velho, pois tem a idade dos seus preconceitos. Ter acesso à ciência é, espiritualmente, rejuvenescer, é aceitar uma mutação brusca que deve contradizer um passado (BACHELARD, 1978, p. 166), em que a imaginação, as imagens e tudo o que não poderia ser controlado, medido e nem mesmo verificado foram banidos do pensamento científico. Estamos, hoje, com os estudos do imaginário no âmbito da academia, tentando desaprender com o que foi socialmente instituído, para inverter e promover outras práticas de produção do conhecimento.

Nesta linha, temos experimentado colocar em diálogo, linguagens, saberes, conhecimentos que não eram autorizados a estar num mesmo lugar, num mesmo texto. Falamos aqui, por exemplo, de uma delimitação feita, em outros tempos, ainda por Bachelard (1978, p.130):

Os eixos da poesia e da ciência são, antes de mais, inversos. Tudo o que a filosofia pode esperar é tornar a poesia e a ciência complementares, uni-las como dois contrários bem ajustados. É necessário pois, opor ao espírito poético expansivo o

espírito científico taciturno, para o qual a antipatia prévia constitui uma sã precaução

Na convivência com o instituído, nas brechas, vamos movimentando outras formas, nem sempre entendidas, nem sempre bem construídas. Vamos aprendendo onde são os espaços, mais acolhedores a outros exercícios, a outras invenções. Vamos tensionando e aprendendo que outras tessituras envolvem tempo, trabalho, dedicação. Envolvem ainda, muito especialmente, repertórios mais densos onde as interlocuções entre a poética e a ciência possam ser potentes e, diferente de Pereira (2013, p. 224), “Qualquer digressão ou deriva já resvala para a alegoria, em que predomina o valor (digamos) poético – aqui tomado no sentido da permissividade criativa”.

Temos a compreensão de que não somos espaço/lugar do “vale tudo” em nome da criação, compartilhando assim com Pereira (2013, p.225), que “essa licença poética exige uma medida de rigor muito mais firme, de modo que a univocidade do postulado não se perca nas ambiguidades e equívocos de interpretação”.

Ainda que possamos concordar com outra afirmativa de Pereira (2013, p.224) de que “A literatura continua sendo literatura e a ciência continua sendo ciência. O recurso metafórico não deve suplantiar o exercício de uma intelecção conceitual (no caso da filosofia) ou proposicional (no caso da ciência)”, no exercício da argumentação temos tido bons exemplares para discordar desta demarcação.

As pesquisas acadêmicas estão a serviço disso: mostrar novos pontos de vista para questionar outros. Não resta dúvida de que a literatura e a ciência devem continuar em seus “espaços sagrados”, entretanto, defendemos que elas converseem entre si e bem.

Finalmente, podemos dizer que os estudos do Imaginário, tendo como base a poética de Gaston Bachelard e a imaginação simbólica de Gilbert Durand, estão ancorados no “conhecimento indireto”. Sobre este tipo de conhecimento, Durand (1988) salienta que constitui como um elemento fundador do pensamento simbólico. Ou seja, ele é um “recondutor, instaurador” de outras linguagens mais amplificadoras, como o símbolo, por exemplo. Portanto, rico em sugestões e direções, sempre entrecortado de inteligência e sensibilidade - um raro casamento de reflexões sobre devaneios com devaneios sobre imagens refletidas. A dimensão instintiva, capacidade de pensar outras formas, exercitando a imaginação criadora (Castoriadis, 1982) transforma-nos a todos, envolvidos neste campo de estudos e investigações, em pessoas que aprendem e desaprendem o tempo todo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Alberto Filipe; TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches. **Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário**. Letras de hoje: Porto Alegre, v. 44, p. 7-13, out./dez. 2009.
- BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- BACHELARD, Gaston. **El Derecho de Soñar**. Le Fondo de Cultura Económica. México, 1985
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes,

1989.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la Formacion**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didactico, 2004.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos**. Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KUREK, Deonir Luís. Essas coisas do imaginário. In: PERES, Lúcia Maria Vaz;

EGGERT, Edla e KUREK, Deonir Luís (orgs.) **Essas coisas do imaginário**. Diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras. São Leopoldo: OIKOS; Brasília: Liber Livro, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm, 1844-1900. **Obras Incompletas**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Formação, pedagogia, educação ...pensando a partir de outros lugares. In: TREVISAN, Amarildo Luis; TOMAZETTI, Elisete Medianeira e

ROSSATTO, Noeli Dutra. (orgs.) **Diferença, Cultura e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica – do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**. V.18, n.52, jan./mar. 2013.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **Dos saberes pessoais à visibilidade de uma Pedagogia Simbólica**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1999.

TEVES, Nilda O imaginário na configuração da realidade social. In: **Imaginário Social e Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus; Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez & ARAÚJO, Alberto Filipe. **Gilbert Durand: Imaginário e educação**. Niterói, Intertexto, 2011.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **A obra de Gilbert Durand: para pensar uma pedagogia do imaginário**. Palestra proferida no Seminário: “Diálogos com Gilbert Durand – 50 anos de *Estruturas Antropológicas do Imaginário*”. Centro de Estudos do Imaginário, Cultura e Educação – CICE/FEUSP, em 25/03/2010.

WUNENBURGER, Jean-Jacques ; ARAÚJO, Alberto Filipe (2006). **Educação e Imaginário** : introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo : Cortez.

Recebido em: 03/11/2013

Aprovado para publicação em: 05/04/2014