

## As várias faces estéticas na formação humana: o fecundo universo da filosofia da educação

# 5

*The various aesthetic faces on human formation:  
the fertile universe of philosophy of education*

Lúcia Schneider Hardt\*  
Rosana Silva de Moura\*\*  
Heloiza Helena Barbosa\*\*\*

**Resumo:** O texto deseja investigar a categoria “estética” no campo da filosofia da educação. Formar-se significa dar a si mesmo o direito de escolher trajetórias diante do fecundo universo interpretativo à disposição no meio acadêmico. A força do educador na relação com o estudante implica ensinar a ruminar sobre suas escolhas estéticas para bem argumentar na relação com outras abordagens filosóficas. Cabe aos educadores no Ensino Superior e especialmente aqueles do campo da filosofia e das teorias da educação provocar os estudantes a fazerem experiências com seus próprios conceitos, por vezes desmontando, refinando, sofisticando, incluindo, excluindo noções e conceitos para evitar que a solidez das convicções empobrecam as imagens da exuberância da vida e das estéticas educativas.

**Palavras-chave:** Formação. Filosofia da educação. Estética. Teorias da educação.

**Abstract:** The present paper aims to investigate the category of aesthetics in the philosophy of education. Bringing oneself into being means to give the self the right to choose pathways among the fruitful universe of interpretations that are available in the academic environment. In the relationship between teachers and students, the educator’s strength resides on teaching those to ruminate and to think about the aesthetics choices, in order to argue with others from different philosophical approaches. It is the role of educators, especially those on the field of philosophy and theories

\* Doutora em Educação. Professora na UFSC, Florianópolis, SC. *E-mail:* luciaschardt@gmail.com

\*\* Doutora em Educação. Professora na UFSC, Florianópolis, SC. *E-mail:* rosanasilva\_demoura@gmail.com

\*\*\* Doutora em Educação. Professora na UFSC, Florianópolis, SC. *E-mail:* heloiza.barbosa@gmail.com

of education at college level, stimulate students to make experience with their own concepts by deconstructing, refining, elaborating, including and excluding them, so that to avoid the rigidity of convictions that impoverishes the exuberant images of life and of educational aesthetics.

**Keywords:** Upbringing. Philosophy of education. Aesthetics. Theories of education.

## Introdução

Pensar e teorizar sobre a educação não é das tarefas mais fáceis, pois exige o paciente trabalho de elucidação de premissas e valores que regulam a escolha de meios e fins, ambos voltados à promoção do humano e dos seus possíveis. É sob essa perspectiva, a de refletir sobre estratégias que contemplem a promoção do humano em toda a variedade permitida por essa condição, que escolhemos investigar as várias faces estéticas envolvidas nos projetos filosóficos de formação humana. Primordial para a educação, o conceito de formação é, contudo, por demais amplo e fluido – a depender de contextos, autores, aplicações e até mesmo de projeções imaginárias e poéticas relativas ao homem e ao seu destino. Em que pese a relevância de algumas referências acumuladas, para a constituição de cenários básicos acerca da ideia de formação ao longo do tempo, não se encontram esgotadas as possibilidades analíticas, interpretativas ou heurísticas do conceito em exame, até porque, a amplitude e a fluidez referidas não permitem formulações completas.

Kant (2006) refere-se à educação – processo pelo qual o humano se forja – como arte, “cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações”. (p. 19). O processo educativo-formativo é, por assim dizer, um fazer artístico, estético. Entendida a educação como arte, pressupõe-se que esse projeto de formação humana requer um fazer que não se esgota – necessita de várias gerações – e nem se restringe a formas predeterminadas. A educação como arte está sempre se renovando e se apresenta singular a cada momento, assim como a arte. (BECKER, 2011). A educação como arte lampeja para a necessidade de abrir para a ação e a experiência estética.

A ideia de experiência estética que guia este texto é a suspensão do ordinário para dar lugar ao extraordinário. Ou, como afirma Duarte Júnior (1988), “na experiência estética o cotidiano é colocado entre

parênteses e suspenso. Suas regras abolidas”. (p. 91). Esse experimentar estético que pode ser evocado por objetos, ciência, ideias, sons, cores, formas, palavras, é um enclave dentro da vida que flui sua cotidianidade. É a experiência que nos surpreende, nos espanta, nos causa prazer, desprazer.

As várias faces estéticas nos processos de formação humana envolve este momento: problematizar a ideia de formação humana presente nas filosofias da educação por diferentes pensadores e seu respectivo tempo, seu *Zeitgeist*. Neste artigo juntamo-nos no exercício de dialogar sobre as várias faces da filosofia da educação para encontrar, também nesse movimento, uma dimensão estética. Ou seja, uma ideia de formação alargada, que acione experiências estéticas; que não deseja fazer surgir crenças, mas sujeitos capazes de pensar livre e criativamente. Acalentamos, ainda, a expectativa de que possamos nos surpreender e aos outros com algo inusitado e origina, com autoria, no sentido que Montaigne (2002) atribuiu a esse termo: o de criar com as referências recebidas.

Antes de qualquer filiação teórica, queremos dialogar com diferentes abordagens filosóficas que caracterizaram a trajetória histórica da humanidade. Mais que aderir a um deles, definimos como fundamental o exercício hermenêutico, composto de boas perguntas, de suspeitas, de boas interpretações para evitar que as crenças endureçam nossa curiosidade. Este artigo tem como objetivo compartilhar alguns desses ensaios vivenciados para fazer a defesa de um modo de estudar filosofia no campo da educação.

Dessa forma, a trama do presente texto começa com a face nietzschiana, segue com Dewey e as ideias de verdade e experiência para encontrar a perspectiva estético-antropológica de Montaigne (2002). Não estão presentes todos os filósofos, mas um recorte oriundo da mão e do espírito do intérprete/professor. Não está em questão produzir um quadro de comparações entre os autores, mas fazer o exercício de ruminar, refinando, sofisticando noções e conceitos para evitar a solidez das nossas convicções enquanto somos educadores e buscar disposição para dialogar e tramar os fios tecidos por autores comprometidos com a estética e, assim, continuar esse processo como formam-se professores.

## A perspectiva estética de Nietzsche

Pensar a educação a partir da estética é um desafio, especialmente tendo como referência a perspectiva nietzschiana. Nela não está em questão destacar o belo simplesmente, tampouco convertê-lo em conceitos. A dimensão estética em Nietzsche é oriunda de uma cosmovisão que, em grande medida, enfrenta a racionalidade socrática e platônica, ao invés da racionalidade a apresentação da arte trágica, o retorno aos instintos apolíneos e dionisíacos como alternativa ao pensar racional. Em seu primeiro livro, *O nascimento da tragédia*, a arte é um imenso contexto de onde tudo nasce. O herói trágico ensina a viver em tempos gregos e, assim, cultura e formação precisam debruçar-se sobre essa condição para compreender o viver pleno. Um viver que depende de dois instintos: apolíneo e dionisíaco. No Nietzsche jovem, essas duas medidas parecem acessar um cenário de equilíbrio que posteriormente se modifica beneficiando mais Dioniso do que Apolo.

Não é possível, como diz Machado (1994, p. 137), subordinar a beleza à razão. No Nietzsche jovem, estamos diante da metafísica do artista que destaca a ilusão e a aparência (como expressões do belo) e a materialidade da verdade. Não existe outra realidade a não ser a aparência: ela é a face da verdade imaginada e impulsionada pela arte. O depoimento dessa verdade é oriundo da experiência do herói que mergulhou na vida intensamente e, movido pela arte das belas formas, deixa uma tradição na memória de seu povo. Mais tarde, Nietzsche amplia sua perspectiva sem abandonar seus princípios básicos. Bastaria, aqui, lembrar a crítica que ele mesmo faz à sua obra *O nascimento da tragédia*, que, segundo Machado (1994), são de duas dimensões: conteúdo e forma. Sobre o primeiro ponto fica mantida a tradição grega, a importância de sua experiência e o desejo de compreender essa realidade não pela via da razão como insistentemente Sócrates ensina, mas pela arte trágica que não depende de conceitos simplesmente. Mas Nietzsche reconhece que erra quando destaca Wagner, pois ele não representa os gregos nem Schopenhauer, pois ele acaba por não potencializar a perspectiva dionisíaca para afirmar a vida. Ensina mais sobre resignação do que afirmação. A tentativa de autocrítica, depois de 16 anos do livro publicado, mostra o empenho de Nietzsche em se fazer filósofo pelo lado de fora dos sistemas convencionais próprios da tradição filosófica. Esta é, portanto, a segunda dimensão da crítica: o estilo da linguagem. É preciso inventar outros sentidos para a palavra para fazer outra filosofia.

Se nesses sistemas a palavra permaneceu capturada pelos conceitos, Nietzsche quer nos lembrar do canto, da música, da arte, do desejo, da poesia que seduz a palavra para criar outra cena e outro espaço de expressão da vida. Quer seduzir também aquele que deseja aprender, conhecer, tocar o belo. Subordinar a educação apenas ao conceitual parece ter retirado da experiência a beleza da aprendizagem. Antes de qualquer reação, já podemos afirmar que não está em questão fazer da educação o campo do irracional, da expulsão da palavra, mas a inserção do canto, da música, da arte, da poesia, da literatura. Um canto que metaforicamente ergue uma vontade: encantar quem deseja aprender para além da palavra presa ao conceito.

Até aqui, para lembrar que podemos ensinar aos estudantes o quanto um pensador se modifica no tempo. Ele mesmo, ao falar de si, descreve seus possíveis equívocos, crenças inadequadas para descobrir/inventar outros caminhos de formação. Quais são os itinerários dos estudantes? Quais experiências vividas na academia são avaliadas? Outros devires são possíveis na formação do estudante?

Assim, podemos dizer que inicialmente Nietzsche potencializa a arte como espaço da formação, para, depois, sem abrir mão totalmente desse princípio, empenha-se em fazer arte com a palavra e a ciência. Por fim, ele mesmo vai dizer: acabo por descobrir que a ciência tem um formato artístico.

O que fica criado pela arte, pelos instintos apolíneos e dionísacos é a verdade da aparência que dispensa a lógica. Já a palavra no “jeito racional de ser”<sup>1</sup> dos gregos a partir de Sócrates, parece subsumida pela compulsão da lógica. Em alguma medida, o Nietzsche maduro parece desejar tomar a palavra como arte e como música o que fica exposto por meio do livro *Assim falou Zaratustra* (2007). Vejamos a crítica que ele mesmo faz ao seu primeiro livro ao perceber, na maturidade que enfrentou a racionalidade socrática da forma menos adequada, ou seja, por meio de argumentos e conceitos. Em algum momento, diz Nietzsche: “É pena que eu não me atrevesse a dizer como poeta aquilo que tinha a dizer.” (2007, p. 14).

---

<sup>1</sup> As expressões *jeito racional de ser* e *jeito trágico de ser* são oriundas de Silva (2011) citado nas referências e que estabelece uma forma interessante de relacionar a filosofia de Nietzsche ao campo da educação.

O que via e me encantava em Wagner, diz Nietzsche “era a menos grega de todas as formas possíveis de arte” (2007, p. 19) o que me exigiu um outro rumo, sem contudo abandonar a arte. Afinal que outra música e outra palavra podem expressar um “jeito trágico de ser?” (SILVA, 2011, p. 107). Que outra estética é possível desde que a vida e a natureza possam temperar e fermentar o que por fim aparece?

Nietzsche se percebe nessa primeira obra como subsumido ainda pela metafísica do consolo concretizada por um artista ainda excessivamente ajustado e pouco trágico. Deseja escapar dessas tramas, escolhe ainda os fios que deseja tecer, alguns desde sempre com ele, mas acaba por fazer outra trama, cria outros arranjos, produz outra beleza, outra estética. A estética de Nietzsche nasce da vida, está baseada na afirmação de que a vida pode nos satisfazer pela sua própria condição. Para existir precisa de outro estilo, outra linguagem, outra experiência. Assim, o estético em Nietzsche jamais significará seguir os parâmetros do belo, da sensibilidade, do arranjo inventado para impressionar. O estético nasce de uma força, de uma vontade de potência que deseja afirmar a vida para reinventá-la sempre que necessário.

Quando criticou “o jeito racional de ser” (SILVA, 2011, p. 107) de Sócrates, em *O nascimento da tragédia*, Nietzsche, segundo Machado (1994, p. 140), produz uma crítica acerca da morte do trágico pelo saber racional ainda por meio da lógica e do argumento. Assim, “que validade poderá ter uma crítica da razão feita a partir da razão?” (MACHADO, 1994, p. 140). O que fica exposto desse modo é que a tragédia não pertence ao mundo do racional e nem por isso pode ser definida como irracional.

Nietzsche produz outra filosofia, cria linguagem e musicalidade no texto, recusa e enfrenta a metafísica, encontra-se, parece, com a bela forma grega tão desejada desde o início de seu filosofar. E nós educadores, o que mesmo desejamos, queremos recusar e somos capazes de inventar?

Certamente não caberia tomar Nietzsche como modelo, mas se colocar ao lado para continuar pensando com ele e com suas ferramentas que ainda hoje parecem ter função. Como diz Silva (2011), nosso mundo pedagógico é excessivamente otimista e ajustado ao império das vontades políticas. O jeito racional de ser, em termos educacionais, sempre produziu mais aderência do que recusa, mais ajuste do que invenção, mais resignação do que duelo.

Como inventar outro canto e outra linguagem para a educação? Também nós, quando ainda capturados pelas lógicas das tendências pedagógicas, acabamos por querer denunciar o arcaico em educação, por meio de uma lógica que apenas se reveste de outra roupagem para, então, afirmar o que não é conservador e sim progressista. Parecemos (como Nietzsche) estar diante de uma encruzilhada. Será que já nos demos conta disso ou ainda continuamos a falar compulsivamente sobre os desvios da educação e a indicação do que seria o caminho emancipado. Não teríamos nós também esquecido o “jeito trágico de ser”, de ser educador?

A dimensão trágica da educação é a própria dimensão estética em Nietzsche, pois compreende a complexidade da vida, reconhece o sofrimento, a turbulência, o inaudito, mas sabe que ele vem da vida que se mostra em abundância e busca na arte uma expressão dessa energia para ser vivida afirmativamente e não silenciada pelos ajustes e pelas convenções sociais.

Pensamos que os educadores estão desejando se aproximar desse “jeito trágico-estético de ser”, parecem saturados das palavras comuns, das categorias científicas da pedagogia e dos modelos usais e consoladores da prática. Têm nas mãos e no espírito o terrível e problemático da educação, querem enfrentar essa complexidade com a invenção de uma recusa, de uma decomposição para cavar espaços para a invenção. A invenção que não rejeita a tradição, mas que, talvez, possa, de fato, escavar o terreno para aquilo que acabou sendo dispensado exatamente por ser dito como tradicional. Voltar a pensar sobre o conceito de *areté*, que não é do tamanho de uma receita pedagógica, mas implica a coragem de um sujeito que reconhece de novo sua “vulcanidade” (SILVA, 2011, p. 115) instintiva para criar. A mais elevada *areté* é aquela que é capaz de “fazer sua a beleza”. (JAEGER, 2001, p. 35). Para os gregos aspirar à beleza significa não desperdiçar energia, mas concentrá-la no que de melhor poderá surgir de nós mesmos. Essa determinação parece não ser muito comum, apresenta-se de forma rara e singular. O espírito de guerra, a destreza do uso das ferramentas e das armas exige perseverança e coragem. Infelizmente nossas guerras estão sendo delineadas unicamente pelas demandas coletivas, que ficam legitimadas, pois representam a maioria. A maioria não é condição suficiente para produzir beleza, pois existe algo de singular na beleza, ela não pode ficar minimizada em função de sua pouca liquidez quantitativa.

## A estética da experiência em Dewey

As ideias deweyanas têm a marca do pragmatismo filosófico, uma corrente filosófica historicamente cercada de errôneas interpretações, traduções pedagógicas equivocadas e classificações reducionistas que subestimam o *corpus* conceitual pragmatista. (RONDILEAU, 1946; TIBALLI, 2006; CUNHA, 1999). Afinal o que os pragmatistas entendem por útil, prático? Devemos buscar essas definições para evitar equívocos que acabaram por construir preconceitos em relação ao pragmatismo.

Mesmo não sendo o foco deste artigo ajuizar sobre a validação epistemológica do pragmatismo, gostaríamos de estabelecer, inicialmente, que classificações do pragmatismo como uma corrente de pensamento que supervaloriza a prática em detrimento da teoria – como equivocadamente foi coreografado no contexto educacional brasileiro – ou ainda, como uma filosofia que recusa o trágico pelo prático, são classificações preguiçosas de leituras superficiais. As discussões contemporâneas acerca do pragmatismo não somente discutem sobre esses pontos, como também evidenciam a não homogeneidade no pragmatismo filosófico. (RORTY, 1998).

Por exemplo, as divergências conceituais e metodológicas existem em seus principais articuladores, como Charles Pierce, William James e John Dewey. Uma ilustração dessa heterogeneidade do pensamento pragmatista seria uma apreciação da ideia de verdade que se coloca diferentemente para Pierce, James e Dewey. Embora a tônica seja uma contraposição à verdade como correspondência do realismo, Pogrebinski (2006) argumenta que para Pierce o instrumental seria o esclarecimento dos conceitos a partir de seus propósitos. Já em James, a verdade é tudo o que é bom para a pessoa viver melhor, assim, o caráter instrumental da verdade se coloca de modo direto na vida direcionando-a e fazendo as adaptações necessárias. Em Dewey, a ideia de verdade está relacionada à investigação experimental desencadeada por problemas e pelo crescimento, que seriam os pilares de sua estética.

Mesmo respeitando as diferenças de perspectiva dos diversos pragmatistas, podemos dizer que o que está em questão é um desejo de aproximar a filosofia da experiência cotidiana. O conhecimento, como valor em si, não é mais sustentável, ele deve preocupar-se com a vida real. Isto implica, na filosofia deweyana, uma mudança de método: dos supostos métodos dogmáticos para um método experimental que se reinventa: analisar criticamente e pela experiência as próprias teorias científicas.

Neste texto, exploraremos a filosofia de Dewey (1859-1952) que, em sua estética, defende a aplicabilidade dos conhecimentos à vida, como experiência humana. Essa filosofia com um tempero anti-intelectualista e racionalista, como diz Sousa (2012), retira da metafísica o conhecimento não para colocá-lo na mão das emoções, mas da aplicabilidade da vida. Esse princípio não é estranho a tantos outros filósofos, mas, em Dewey, o mesmo ganha um lugar proeminente, pois consiste na formatação de sua teoria da verdade que se coloca em contraponto com as teorias propositivas e apriorísticas. Para Dewey (1998), a verdade não pode existir previamente às proposições que procuram defini-la, como assim desejaram os realistas, porque, na natureza mesma da proposição, há sempre um caráter de incerteza. É pela incerteza que as proposições são investigadas e testadas, e seus resultados implicam a afirmação da verdade, a partir do fracasso ou sucesso de sua aplicabilidade à vida.

Assim, a teoria de verdade de Dewey tem um caráter consequencial e futurístico. Assumir que proposições são aprioristicamente verdades é, para Dewey, uma afirmação de dogmas.

Tal como a filosofia de Nietzsche, o pragmatismo de Dewey também combate a imposição dogmática da verdade e do conhecimento. Ambos os filósofos argumentavam uma alternativa para o homem socrático-platônico que tinha como instituído o conhecimento de si e a ascensão ao mundo metafísico das formas (ideias) perfeitas o ápice da conquista humana. Mas diferentemente de Nietzsche, Dewey não elege a tragédia como uma estética de libertação desse ideal da tradição helênica, mas a vida negociada democraticamente em sociedade. Nesse ponto, os dois filósofos se distanciam, pois Nietzsche vê a democracia com desconfiança. Para esse filósofo, a democracia representa uma forma anêmica de governo e de sociedade que, ao dar condições de equidade a tudo, termina por nivelar tudo e faz esse *tudo* ficar comum e medíocre. Mas isso não significa que Dewey elimina o elemento trágico. A filosofia deweyana incorpora o trágico no conceito de crescimento sem a fixidez da verdade e das identidades e na eliminação de descontinuidades polares na vida democraticamente fundada.

Salvaguardando suas diferenças, Nietzsche e Dewey estão juntos nas críticas que fazem à ciência, que se distancia da satisfação das necessidades humanas. O repúdio à ideia de verdade científica que precede à própria vida agrega esses pensadores. A ideia de que o que

existe só pode ser conhecido pela mente como conceito, como objeto do conhecimento representado, é combatida por Dewey. Para esse filósofo do pragmatismo nós não experimentamos as coisas de forma isolada como “objetos”, mas em movimento de continuidade. Dewey argumenta que o conhecimento e a verdade estão na vida. Essa visão contrapõe-se à tradição dualística platônica de mundo, em objetos e ideias e com a visão cartesiana de assepsia da realidade desprovida da existência subjetivada. Ao não admitir separações, ou descontinuidades, entre natureza e cultura, mente e corpo, objeto e ideia, experiência e razão, Dewey nos convida a perceber o mundo como continuidade do organismo e meio. (DEWEY, 1997). Ou seja, o encontro transacional do sujeito com o objeto que se determinam e se modificam mutuamente no encontro experienciado.

Para Dewey, não há separação radical entre sujeito e objeto do conhecimento; entre observador e o que é observado. A determinação do objeto, nessa perspectiva, acontece *na e pela* transação. Em seu livro *Knowing and the known [Conhecer e conhecido]*, publicado em 1949 em coautoria com Arthur F. Bentley, Dewey afirma que o objeto observado não pode ser considerado separado de quem o observa; somente pelo exercício de abstração analítica podemos diferenciar em dois o indiferenciável: uma coisa chamada organismo e outra chamada meio ambiente. Sujeito e objeto em *transação (transaction)*. Dessa forma, o conhecimento e a verdade assumem faces episódicas do encontro. Encontro que é perpassado pela cultura, pelo contexto, pelas práticas, pela história e produz sistemas de inferências. Assim, a verdade e o conhecimento estão no terreno da vida. Vida que é inferenciada, perpassada, transversada e cheia de relações. Nisso podemos ver o elemento trágico da estética de Dewey que incorpora as ideias de crescimento, de continuidade e de democracia.

Sem entrar em discussões de escrutínio do texto, parece central destacar a ideia de que a verdade e o conhecimento são partes das atividades humanas; são partes da vida. A compreensão de vida em Dewey está ligada à ideia de que há uma relação de continuidade entre organismos-meio e por essa relação acontece o crescimento.

Com o renovar da existência física, também se renovam, no caso de seres humanos, as crenças, ideais, esperanças, venturas, sofrimentos e hábitos. Assim, se explica, com efeito, a continuidade de toda a experiência, por efeito da renovação do agrupamento social. A educação, em seu sentido mais lato, é o instrumento desta continuidade social da vida. (DEWEY, 1979, p. 2).

De acordo com Rorty (1998), essa capacidade de crescimento, vista como a capacidade para viver experiências cada vez mais complexas, somente se realiza no social e aí se evidencia o compromisso da filosofia de Dewey com a civilidade democrática. Nas palavras de Rorty:

Esta [crescimento] é uma capacidade que o ser humano não pode exercitar sobre si próprio – independente da sociedade na qual ele vive. Ao contrário, é uma capacidade que se amplia na medida em que se amplia a complexidade do comportamento dos membros da mesma comunidade. (1998, p. 12).

O pragmatismo de Dewey, portanto, realiza um deslocamento da verdade do campo epistêmico filosófico para o campo da vida subjetivada. Esse deslocamento provoca pensar que o que é filosoficamente interessante não é o caráter de essencialidade da verdade, mas são as crenças e as estruturas de inferências que estão interligadas com a vida do sujeito.

A verdade e o conhecimento, pilares do processo de educação/formação, são coisas desse mundo experienciado. É para esse mundo que verdades se adequam. Os valores de adequação, ou de bom funcionamento, das verdades infligem a essas um caráter de duração temporária.

Isso significa que o conhecimento e a verdade existem na circunspecção da experiência. Conhecimento é, portanto, aberto, de natureza flexível e cooperativo e exclui necessidade de assertivas fixas. A verdade, que emerge das ações inteligentes, não é estável, pois a mesma se transforma na direção na qual a situação progride. Segundo Dewey, ninguém acumula verdade, e essa não pode ser transformada em uma realidade definitiva, pois sua propriedade depende da negociação de sentidos entre aqueles que se comunicam, que fazem ajustes em seus conhecimentos e que são transformados por essa transação. A verdade é,

portanto, descoberta na ação. E no agir nós encontramos outros. O conhecimento, assim, é condicionado, corrigido, aprimorado junto com o *outro*. Isso quer dizer que a verdade em Dewey não é um processo psicológico subjetivo que se circunscreve ao ato mental, como pondera Tiballi (2006), mas é um processo que emerge da transação sujeito e meio.

O pragmatismo não é uma narrativa da verdade, o que interessa é fazer uma verdadeira relação entre o conhecimento e as inquietações do ser humano. A reflexão teórica está a serviço da vida. O pragmatismo infunde uma condição ética e moral de solicitar dos conceitos uma aplicação à vida cotidiana. Ao aplicar um conceito está em jogo também uma dimensão social e política, pois o homem mobilizado teoricamente para consolidar a democracia deve ser o homem mobilizado a dar à democracia uma materialidade prática. A vontade de pensar a justiça e a democracia conceitualmente deve demandar um jeito de viver e organizar a sociedade. Afinal, a sofisticação do pensamento deve ser capaz de dar beleza à vida. Nesses termos, o pensamento de Dewey entra nas instituições educacionais: o que está para ser aprendido também deve ser vivido. A face estética de Dewey é marota, parece simples, mas depende de muito esforço humano e nos põe em zona de terra movediça: praticar aquilo que nos convenceu teoricamente; dar forma material ao espírito assumindo todas as relacionalidades possíveis, sem amenizar o compromisso do conhecimento com o cotidiano da vida.

### **A perspectiva estético-antropológica de Montaigne**

Retomando outro personagem da tradição da filosofia da educação, do qual o próprio Nietzsche foi leitor (STAROBINSKI, 1993), encontramos Michel de Montaigne (1533-1592). Desde a *Poética*, de Aristóteles, *aísthesis* vem a ser um modo legitimamente dado de tecer conhecimentos que enredam mundo e homem. No século XVIII, Alexander Baumgarten (1714-1762) atualiza essa perspectiva e, à luz do Iluminismo vigente, declara a estética como uma disciplina que procura a “ciência do conhecimento sensitivo” (BAUMGARTEN, 1993, p. 95), ou seja, que nos é dada a partir do corpo, a casa das sensações. Assim ele nos diz: “Meu corpo ocupa uma posição determinada neste mundo: ele possui um lugar, uma época, uma situação.” (1993, p. 58).

Montaigne não foge dessa tradição; ao contrário, expõe uma releitura da importância da experiência do homem no mundo, de uma necessária “frequentação do mundo” (Ensaio XXVI, *Da educação das crianças*, p. 235), como modo de tentar dizer algo sobre a educação das crianças que vá além da instrução. Justamente por esse caráter formativo da vivência e experiência é que ele também irá se colocar criticamente ante a erudição que soasse como um arremedo de cultura ou um artifício de educação, enunciando que não deveríamos nos comportar como “burros carregados de livros” (Ensaio XXVI, *Da educação das crianças*, p. 265), autômatos da informação. Encontramos um caráter formativo que implica um tempo *autofornativo*, singular. Sobre isso há uma bela e conhecida passagem do Ensaio XXVI, nos oferecendo a imagem do que seria a arte da educação das crianças.

Ele nos diz:

As abelhas sugam das flores aqui e ali, mas depois fazem o mel, que é todo delas; já não é tomilho nem manjerona. Assim também as peças emprestadas de outrem ele irá transformar e misturar, para construir uma obra toda sua: ou seja, seu julgamento. Sua educação, seu trabalho e estudo visam tão somente a formá-lo. (2002, p. 227).

Para Montaigne, o propósito de uma educação das crianças é uma tentativa de junção da felicidade com autonomia de pensamento, algo que ele toma como uma arte do bem-viver. Sobre esse ponto, suas palavras indicam o valor da experiência para tecer, na criança, sentidos dessa arte, tarefa distintamente dada à figura do preceptor, “fazendo-a experimentar as coisas, escolhê-las e discernir por si mesma; às vezes abrindo-lhe o caminho, às vezes deixando-a abri-lo”. (*Ensaio*, 2002, p. 224). Sob esse ponto de vista, a autoridade da figura do preceptor (p. 230) nos sugere que sua legitimidade vem do reconhecimento da existência singular que tem a criança e que pede uma escuta. Aí se deslinda o quão árdua é a tarefa de educar crianças, conforme ele mesmo nos dá o diagnóstico.

A partir dessa perspectiva, é possível interpretar em Montaigne (2002) a necessidade de um vínculo intrínseco da criança com o mundo nos dizendo da espécie de formação que ele tem em mente e que também confere o reconhecimento de um lugar próprio de existência à criança.

É que, naquele momento, Montaigne está atualizando a ideia de formação à luz da expectativa renascentista, um humanismo que procura uma relação mais íntima entre ciência, arte e mundo.

O humanismo renascentista iniciado na Itália e expandindo pela Europa, como sabemos, tem como orientação fundamental se ocupar das questões do homem no sentido universal, mas com vistas à sua inserção no mundo por meio do corpo. Uma tentativa de contrabalançar a pesada teologia medieval onde corpo e mundo haviam sido silenciados. Trata-se de um momento no qual o homem tem como projeto principal recuperar seu lugar no mundo por meio de um antropocentrismo sufocado durante o teocentrismo medieval. Por isso, *homem, mundo e corpo* são os elementos que constituem a base de toda investigação da Renascença. Efetivamente, naquele *Zeitgeist*, é retomada a enunciação do sofista Protágoras, de que “o homem é a medida de todas as coisas”. De modo mais delimitado e concreto ainda, encontramos o corpo do homem, como quis nos mostrar Leonardo da Vinci (VALÉRY, 1998), ele próprio um exemplar da excelência do humano, com seu “Homem Vitruviano” (1490), reunido numa personalidade mergulhada em *ars et sciencia*.

Esse cenário que é ao mesmo tempo cultural, epistemológico e estético movimenta Montaigne e seu amor ao ser humano. Afinal, dúvida, espanto, arejamento orientam sua questão pelo que pode ser conhecido em função de uma “razão tênue” (AGNOLIN, 2002) que nos habita e antes mesmo de se configurar em um impedimento ou em um problema de ordem epistêmica, apresenta-se desde uma estética da curiosidade. A condição humana está constituída de devires em função de uma inquietude que não consome crenças, mas busca formas de organizar um mundo caótico e belo. Essa condição também pode traduzir-se a partir de suas palavras, quando nos diz que “o verdadeiro espelho de nossos discursos é o curso de nossas vidas” (*Ensaio*, 2002, p. 251) e a ‘frequentação do mundo’, tal como ele propõe, é o elemento objetivo que confere a possibilidade de ampliação de tal curso. Por isso, no Ensaio XXVI, nosso filósofo ressalta a importância de a criança ser apresentada ao experimento com o mundo, que ele desenha justamente a partir dos laços relacionais: a criança o faz nas viagens desde cedo, descobrindo novas culturas além daquela que tem como sua, assim como nas experiências relacionais compondo o seu entorno mais imediato.

Percebemos também que Montaigne (2000) incita o leitor ao ensino do acolhimento do *outro* e ao exercício de uma racionalidade que seja também dada aos afetos. Seu caráter estético também se mostra aí, nesse modo de dizer a experiência humana e nos apresentando um exercício de familiaridade e estranhamento que a criança precisaria vivenciar e, com isso, produzir o próprio pensamento, oferecendo condições à experiência formativa. Sob esse olhar, a filosofia em Montaigne também acaba marcando a filosofia da educação, pois desloca o sentido antropológico para falar da infância a partir de suas próprias percepções e lembranças de quando era criança. Além disso, Montaigne está nos dizendo que o espírito humano, verdadeiramente, não comporta certezas, mas curiosidades e espanto sobre o devir. A disposição posta por Montaigne (2000) para tentar dizer o mundo e o homem parece se constituir de uma dimensão estética que também concerne ao modo como ele desvela a infância e seus elementos imanentes, como é o caso da curiosidade e incerteza constituintes do ensaio.

Nesse caso, a filosofia da educação pode destacar tais elementos que caracterizam seu modo de pensar tomando-os como uma contribuição ao nosso próprio pensar sobre a educação das crianças. Estamos pensando na relação existente entre a sua forma de dizer, a saber, o ensaio e aquilo que diz. Nesse sentido, ensaio e infância teriam uma intimidade que a filosofia precisaria, efetivamente, exercitar.

O ensaio teria, então, a correspondência com *poiésis*,<sup>2</sup> indicando a autoformação na autoria que procura desvelar o conteúdo da formação. Trata-se de um jogo estético entre autor/texto e leitor/aluno-professor que procura na linguagem uma universalidade, sem deixar de fora o particular. Aliás, é o particular, justamente, que enreda ambos. Ali eles se identificam; ali a formação se atualiza. Mas há que se elaborar aquele particular alçando-o à condição de uma linguagem que seja universal, tocando a todos: essa é a tarefa *hermenêutica* (GADAMER, 1998; MELLOUKI; GAUTHIER, 2004) do professor. De resto, essa é também a principal função do clássico, conforme nos ensina Calvino (2007). A filosofia da educação

---

<sup>2</sup> Conforme nos ensina Aristóteles, na *Poética*, *poiésis* significando fazer e fabricar (mas desde um envolvimento espiritual como sinalizou todo o universo da *Paideia*). Logo, a formação humana estaria transitando entre *poiésis* e *práxis* na medida em que ela é aquele sentido atribuído que resulta no produto, mas também enquanto é **ação permanentemente em processo**, abertura e movimento da qual não poderia prescindir a formação humana (Conferir também nota de Edson Bini em ARISTÓTELES, 2011).

se coloca, então, como um meio de estabelecer esse encontro entre o autor e o leitor.

Árduo trabalho este, de uma formação que tem em vista a preservação do autoformativo considerado aqui como experiência de si, especialmente pela absoluta imediaticidade e pelo devoramento de sentidos que os tempos atuais nos impõe por meio do imperativo de funcionamento total de tudo. E foi Montaigne quem nos deixou de herança uma forma menos pretensiosa de dizer-se, pois “também me acontece o seguinte: não me encontro onde me procuro; e me encontro mais por acaso do que por investigação de meu discernimento”. (Ensaio X, *Da palavra pronta e lenta*, p. 57).

De certo mesmo, somente a noção de que verdadeiramente algo só pode ser dito sabendo-se de um não dito que ali está aparentemente velado. Por isso, aquelas palavras de Montaigne enunciando sua verdade sobre seus próprios julgamentos que “só avançam às apalpadelas, cambaleando, tropeçando em falso” (Ensaio XXVI, *Da educação das crianças*, p. 218) se atualizariam numa perspectiva de formação aberta dada pelo caráter indeterminado que o pensamento toma quando assume a forma ensaística. Há uma estética aí, desenhando o possível a ser dito da formação humana desvelada no instante da experiência. Como deslocar esse sentido de formação humana orientada pelo ritmo estético do ensaio para o campo da educação que é marcadamente constituído antes pela ideia de formação escolar (ou seja, institucionalmente dada) para o sentido filosófico da formação humana? E, por fim, que lugar ocupa a filosofia da educação nesse deslocamento? Qual é sua função? Teria uma função aí? Essas são questões que levantam a ideia de um certo *télos* possível que a filosofia da educação tenta interpretar.

À luz dessa perspectiva, a ideia de formação humana também teria mais a ver com uma compreensão de incompletude (porque aberta e em processo), que a autoformação requer: algo da ordem de um devir, um fazer-se constante, que é de uma ordem subjetiva, ancorado nas condições objetivas de um *Zeitgeist*. Porém, o fato da *consciência do limite* não nos impõe o não fazer da filosofia, mas sinaliza a tentativa. Afinal, não estaria o devir ancorado no impulso à vida?

## Considerações finais

A filosofia da educação pode ser o lugar da experiência, do ensaio destacado nos três autores referidos neste artigo. Uma experiência capaz de tombar diante das suas próprias crenças, de recusar o que não tem consistência, de cobrar uma aplicabilidade do que se pensa suportar a terra movediça ainda que contingencialmente. A filosofia na academia pode ser o lugar dos grandes ensaios para descobrir o valor das palavras, o lugar do silêncio, a beleza das imagens que sem palavras descrevem cenários humanos. Temos que enfrentar a pressa, os currículos inchados e também vazios, para solicitar o máximo de força capaz de nos fazer pensar sempre e viver perigosamente.

Precisamos deixar fluir a vulcanidade dos estudantes capazes de criar sua beleza, lembrar de práticas e palavras, e ritmos viçosos, originais e rejeitados pela compulsão exagerada e reguladora da pressa em formar. O altruísmo converteu-se em “pedagogias de facilitação e práticas pedagógicas complacentes e compensatórias”. (SILVA, 2011, p. 119).

Atiçar o estudante para enfrentar sua curiosidade, sua criatividade, é função do educador. Mas tem sido difícil, pois fomos por demais acomodados ao comum e pouco. Fomos roubados de nossa própria curiosidade, saquearam nossa possibilidade de viver uma trajetória formativa de fato.

Não cabe explicar nem desdobrar em efeitos de linguagem o que significa a estética. Cabe sim frequentar textos filosóficos com os estudantes, reconhecer nossa ambiguidade, os perigos que representamos para nós mesmos. Estabelecer uma cartografia das supostas armadilhas que podemos cair para lembrar de uma possível independência que ainda temos e que nos livra de nos submetemos a tantas coisas. Livrarmo-nos até de nós mesmos, quando já nos entendemos plenamente livres e reflexivos. Não se prender implica preservar-se. Preservar a curiosidade, as experiências de toda ordem, a produção de textos ensaísticos.

Isso parece ter relação com nossas investidas anteriores: não se prender a uma pedagogia, a uma filosofia; não se filiar tão precocemente a nada. Preservar-se do terreno antiartístico, decadente, que nos quer ver recitadores de cantos alheios, fazendo prescrições pedagógicas a partir de palavras ditas adequadas, mais claras, mais justas e lógicas. E o não dito tão bem lembrado aqui por Montaigne?

A fábula do mundo descrita por palavras quer ser o reduto verdadeiro e acabou matando até o mundo real; o excesso de moral, de prescrição aniquila a vida. Mas a vida exige acréscimo de energia, expansão, alargamento, extensão. Impedir essa pulsão significa impedir o mais refinado estado de formação humana. Nesse cenário, a pressa, a simplificação, a banalização não têm lugar. O ato criativo é escasso porque somos excessivamente adequados, ajustados ao nosso tempo. Nosso ajustamento é incompatível com a força e as manobras de quem supera seu tempo para criar.

A educação está longe mesmo do processo de instrução, informação, não é nem mesmo uma ideia de aprendizagem em termos convencionais; de fato, tem compromisso com a cultura, com a afirmação da vida e com a dimensão trágica que ela carrega consigo. Um jogo, que está aí para ser jogado, para perder ou ganhar e, ainda assim, para continuar a refletir. Um jogo – que tem uma face estética sempre que inventa estratégias para não se prender às mesmas regras, quer dar provas de sua independência, o que significa aprender outros jogos, outras formas de afirmar a vida, inclusive a vida acadêmica.

## Referências

- AGNOLIN, Adone. A “razão tênue” de Montaigne. In: MONTAIGNE, Michel de. *Os Ensaios*. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2002. p. XXI-XXXI.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução, textos complementares e notas de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.
- BAUMGARTEN, Alexander. *Estética: a lógica da arte e do poema*. Tradução de Míriam Sutter Medeiros. Petrópolis: Vozes, 1993.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CUNHA, M. V. Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos 50. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: Edunesp, n. 2, p. 39-55, 1999.
- DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

\_\_\_\_\_. The problem of truth. In: HICKMAN, Larr; ALEXANDER, Thomas (Ed.). *The essential Dewey I: ethics, logic, psychology*. Bloomington: Indiana University Press, 1998. v. 2.

\_\_\_\_\_. *Experience and education*. New York: Touchstone, 1997.

DEWEY, John; BENTLEY, Arthur. *Knowing and the known*. Boston: Beacon Press, 1949.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1988.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1998.

JAEGER, Werner. *Paidéia. A formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 2001.

MACHADO, Roberto. Arte e filosofia no “Zaratustra” de Nietzsche. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 137-147.

\_\_\_\_\_. *O nascimento do trágico: de Schiller a Nietzsche*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

MELLOUKI, M’hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004.

MONTAIGNE, Michel de. *Os Ensaios*. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. *Para além do bem e do mal*. Prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. *O nascimento da tragédia*. Tradução, notas e posfácio de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. *Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. *Assim falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Tradução de Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Humano demasiado humano: um livro para espíritos livres*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

POGREBINSCHI, Thamy. Será o neopragmatismo pragmatista? *Novos Estudos-Cebrap*, São Paulo, n. 74, p. 125-140, 2006.

REY, Jean-Michel. Valéry: os exercícios do espírito. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 149-161.

RONDILEAU, Adrian. Pragmatismo e educação: origens do pragmatismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 20, p. 249-259, fev. 1946.

RORTY, Richard. Nietzsche, Sócrates e o Pragmatismo. *Caderno Nietzsche*, n. 4, p. 7-16, 1998.

SILVA, Sérgio Pereira da. Pedagogia do ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 107-125, jan./abr. 2011.

SOUSA, Rodrigo Augusto. Os fundamentos da pedagogia de John Dewey: uma reflexão sobre a epistemologia pragmatista. *Revista Contrapontos – Eletrônica*, v. 12, n. 2, p. 227-233, maio/ago. 2012.

STAROBINSKI, Jean. *Montaigne em movimento*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TIBALLI, Elianda A. Sobre a concepção pragmatista de experiência. *Pensamento Educacional Brasileiro: Ensaios*, Goiânia: Ed. da UCG, 2006. p. 81-112.

VALÉRY, Paul. *Introdução ao método de Leonardo da Vinci*. Tradução de Geraldo Gérson de Souza. São Paulo: Ed. 34, 1998.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. *Aprender a ver, aprender a pensar, aprender a falar e escrever: condições do conceito de Bildung no Crepúsculo dos Ídolos, de Nietzsche*. Artigo no prelo e disponibilizado em Palestra/UFSC-2011.

WEBER, José Fernandes. *Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche*. Londrina: Eduel, 2011.

---

**Submetido em 19 de setembro de 2013.**

**Aprovado em 21 de outubro de 2013.**