
EDUCAÇÃO ESTÉTICA E PEDAGOGIA DA ESCOLHA

Rogério de Almeida

Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo – FEUSP/USP

Alberto Filipe Araújo

Universidade do Minho – Uminho (Portugal)

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo refletir sobre os contornos de uma educação estética com base na noção de experiência e seu possível desdobramento numa pedagogia da escolha, cuja intenção última é a da afirmação incondicional da vida. Essa aprovação trágica da existência está ligada às próprias condições de uma visão trágica, cujos pressupostos filosóficos se constroem com as noções de nada, acaso e convenção. Como jogo estético, a aprovação vai além do mero consentimento ao que se passa, ao que se experiencia, às condições de vida ou aos tempos que correm, mas exige ação criativa, experimentação estética e educação de sensibilidade.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo hermenêutico na perspectiva da filosofia da educação, filosofia trágica e educação estética. Nesse sentido, dialoga com o artigo “A transcrição do mundo pela experiência: esboço para uma educação estética” (ALMEIDA; ARAÚJO, 2020), também escrito por nós, publicado pela Revista ECCOS, no dossiê temático



Educação, Estética e Sensibilidades, coordenado por Mário de Faria Carvalho, Silvia Sell Duarte Pilloto, Antonio Joaquim Severino e Marcos Antônio Lorieri. Retomamos as discussões de experiência e educação estética para avançarmos em direção a uma pedagogia da escolha, que se realiza pelos processos de suspensão da crença, experimentação estética e constituição dos itinerários de (auto)formação.

Agradecemos às organizadoras desta coletânea, Silvia Sell Duarte Pilloto e Mirtes Strapazzon, a oportunidade de desenvolvermos tal tema de suma relevância para a educação, principalmente no atual cenário mundial de intensos desafios nos mais diversos âmbitos da vida, não somente humana, mas do próprio planeta.

EXPERIÊNCIA E ESTÉTICA

Referência obrigatória para tratar do tema da experiência, Jorge Larrosa (2014, p. 18) a qualifica como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Primeiro, porque, segundo o autor, estamos soterrados de informações, de conhecimentos; segundo, porque há um excesso de opinião, somos o tempo todo instados a opinar; terceiro, por falta de tempo:

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita



por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impertinente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória são também inimigas mortais da experiência (LARROSA, 2014, p. 22).

Larrosa aponta o excesso de trabalho como entrave à experiência. A regulação das atividades e a acomodação ao modo como as coisas se dão, acrescidas de uma ideologia que combina otimismo, progressismo e agressividade, impedem que paremos e, sem parar, nada nos acontece. “Nós somos sujeitos ultrainformados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos” (LARROSA, 2014, p. 24).

O excesso de trabalho, o excesso de estímulos, a “violência neuronal” são aspectos de uma “sociedade do cansaço”, que anestesia a sensibilidade. O termo anestesia significa justamente a negação da *estesia*, das sensações, da experiência estética. Por isso, nas palavras de Byung-Chul Han (2015, p. 76), “o cansaço de esgotamento não é um cansaço da potência positiva. Ele nos incapacita de fazer *qualquer coisa*”, o que se desdobra numa sociedade do *doping*, que possibilita “um desempenho sem desempenho” (p. 69) muito próximo a esse acontecimento em que nada acontece mencionado por Larrosa.

Tudo indica que o interesse sobre a questão da experiência, dados os poucos estudos sobre o tema, é recente, embora



Walter Benjamin (1994) tenha refletido sobre a questão ainda na primeira metade do século XX, no célebre estudo sobre a morte do narrador. No fim do século passado, ganha relevância com as discussões sobre o fenômeno pós-moderno, que marcaria a morte do humanismo, o enfraquecimento da figura humana, sua debilidade (VATTIMO, 1996).

O pós-moderno traria consigo, contrariamente à esperança de reconciliação e unidade, a morte do homem e dos humanismos, o descentramento do sujeito, a perempção da totalidade, o investimento direto do desejo nômade – liberado de códigos e regramentos, da lei, do contrato, da instituição – pervadindo todos os circuitos da produção social da vida [...] (GIACIOIA JUNIOR, 2014, p. 247).

Se já não há uma base religiosa ou epistemológica de caracterização do humano – o contorno de suas formas, os pressupostos de sua formação –, torna-se premente que o flagremos em movimento, no devir, nas possibilidades de interação ou, mais especificamente, nas manifestações do que se qualifica como experiência.

Se a experiência não acontece, se não é vivida ou sentida, instaura-se a lógica da produção, do desempenho, da mercadoria. Para Zygmunt Bauman (2008, p. 20), “a característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a *transformação dos consumidores em mercadorias*; ou antes, sua dissolução no mar de mercadorias”. Trata-se de outra forma de esvaziar o sujeito: “ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria” (p. 20).

Esse sujeito-mercadoria, cansado e dopado, não tem tempo nem disposição para o cultivo do pensamento, da sensibilidade e da cultura:



A barbárie acabou por se apoderar da cultura. Na sombra dessa grande palavra a intolerância cresce, ao mesmo tempo que o infantilismo. Quando não é a identidade cultural que encerra o indivíduo em seu domínio, e que, sob pena de alta traição, recusa-lhe o acesso à dúvida, à ironia, à razão – a tudo que poderia destacá-lo de sua matriz coletiva, é a indústria do lazer, essa criação da época técnica, que reduz as obras do espírito a quinquilharias (ou como se diz na América, *entertainment*). E a vida com o pensamento cede suavemente o lugar ao face-a-face terrível e irrisório do fantástico e do zumbi (FINKIELKRAUT, 1988, p. 159).

O diagnóstico agrava-se com a proliferação dos dispositivos tecnológicos, os quais, segundo Agamben (2009, p. 47), dessubjetivam o humano: “o que acontece agora é que processos de subjetivação e processos de dessubjetivação parecem tornar-se reciprocamente indiferentes e não dão lugar à recomposição de um novo sujeito, a não ser de forma larvar e, por assim dizer, espectral”. Os telefones inteligentes seriam dispositivos de anulação da possibilidade de uma nova subjetividade; o sujeito dessubjetivado não passaria de um número, um algoritmo que pode ser controlado ou enganado, a depender das redes sociais pelas quais circula.

Torna-se, então, cada vez mais presente o anúncio feito por Foucault (1999, p. 536), quando menciona que, se as condições epistêmicas que possibilitaram a recente invenção do homem (século XVI) desaparecessem, o humano “se desvaneceria, como, na orla do mar, um rosto de areia”. Tal situação ganha relevo quando consideramos o imaginário das superinteligências artificiais que se desenha no horizonte, com a possibilidade – ou seria uma ameaça? – de subordinar os humanos aos desígnios de



uma entidade superior, criada pela própria humanidade não em seu auxílio, mas para controlá-la.

É nessa paisagem, ou contra tal cenário, que a experiência irrompe para dar contornos à condição humana. A centralidade do “eu” fragmentou-se com a elaboração do inconsciente feita por Schopenhauer e Freud; agora é a centralidade da inteligência, como fator de distinção humana em relação aos animais, que parece sucumbir aos automatismos que nos tornam intercambiáveis com os avatares virtuais do metaverso. Em outras palavras, a experiência estética é um modo de nos sentirmos humanos, algo incompatível com a lógica dos algoritmos. Assim, o sujeito da experiência não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho ou do saber. O sujeito da experiência é um “território de passagem”, um sujeito “ex-posto”:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco (LARROSA, 2014, p. 26).

Nessa acepção, o sujeito da experiência é um território de passagem afetado pelas paixões, o que quer dizer que está fora de prumo, fora de si, tensionado pela vida e pela morte, o que possibilita produzir outras formas de saber, o saber da experiência. Para explicar esse saber, Larrosa (2014, p. 31-24) retoma os tempos anteriores à ciência moderna e à sociedade capitalista para resgatar a noção de *páthei máthos*, como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. Não se trata de um saber que tende à objetividade ou à verdade, mas



de um saber ligado à existência do homem concreto e singular, saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. O saber da experiência revela o sentido ou o sem sentido de uma vida atravessada por acontecimentos que só podem ser significados do interior por aquele que os viveu.

Com a ciência moderna, a experiência converte-se em experimento e o conhecimento volta-se para a leitura do mundo, para a detecção das regularidades a partir das quais se impõem as políticas da verdade, da realidade e do domínio. O conhecimento deixa de ser *páthei máthos* para se tornar *mathema*, uma acumulação progressiva de verdades objetivas e exteriores aos homens.

A experiência, então, estaria em risco por causa dos modos de vida contemporâneos, já que o século XX teria colocado em “funcionamento massivo uma série de dispositivos que tornam impossível a experiência, que falsificam a experiência ou que nos permitem nos desembaraçarmos de toda a experiência” (LARROSA, 2014, p. 53), situação que se intensifica no século XXI com os dispositivos móveis, a realidade virtual e a inteligência artificial. Larrosa (2014, p. 54) então indaga sobre a pertinência de usar o termo experiência:

Já não há experiência porque vivemos nossa vida como se não fosse nossa, porque não podemos entender o que nos acontece, porque é tão impossível ter uma vida própria quanto uma morte própria [...] porque a experiência daquilo que nos acontece é que não sabemos o que nos acontece, porque a experiência de nossa língua é que não temos língua, que estamos mudos, porque a experiência de quem somos é não sermos ninguém.

Há, portanto, uma profunda desconfiança sobre a possibilidade da experiência na contemporaneidade, não



só estética, mas de toda ordem. E não é de todo inútil especularmos, como fez Nietzsche (2014, p. 17-23), se a fonte desse descontentamento com a realidade já não estaria contida no nascimento do próprio pensamento ocidental, ou mais especificamente com Sócrates e Platão. Se assim o for, o problema estaria menos na experiência estética que no pensamento lógico-racional, que busca impor as condições para que a experiência possa ser considerada experiência.

Em outras palavras, talvez seja mais propício afirmarmos que a experiência que é possível ter não é a que desejaríamos que todos tivéssemos, e isso tem mais a ver com o mundo que se foi criando do que com a condição da experiência em si, isso porque a própria condição humana é a da experiência, vivida como linguagem: “Nós vivemos na experiência, na práxis de viver de seres humanos no fluir de sermos sistemas vivos na linguagem, como algo que acontece em nós e a nós à medida que linguajamos” (MATURANA, 2001, p. 154).

Parece-nos inegável que a vida experimentada no mundo moderno não é igual à que se experimentou no medievo ou na Antiguidade, na África ou na América do Sul, por católicos ou pagãos e assim indefinidamente... Entretanto, embora a experiência não ocorra mais como supomos que ocorria, nem por isso deixa de ser significativa para os sujeitos da experiência, e sobretudo em sua dimensão cotidiana, agora atravessada pela estética:

Oferecer à visão diz respeito a toda a criação no cotidiano. Esta não é uma subcultura mensurável de acordo com o referencial do bom gosto burguesista, mas possui uma qualidade intrínseca. A fotografia, como arte de massa, os clubes de pintura, as oficinas literárias, todas as formas do kitsch, do poço confeccionado com pneus aos anões de jardim, tudo isso dá testemunho de uma busca da felicidade a partir da forma (MAFFESOLI, 2007, p. 187).



Não se trata, então, de colocar a experiência ao lado do excepcional, do excêntrico ou do inenarrável, mas justamente no seio do cotidiano mais banal e repetitivo, ligada à escala humana, à celebração, à narrativa:

Em todos os setores, é a experiência a palavra-chave para explicar a relação que cada um estabelece com o grupo, a natureza, a vida em geral. Experiência que ignora escrúpulos racionais, repousando essencialmente no aspecto nebuloso do afeto, da emoção, da sintonia com o outro (MAFFESOLI, 2007, p. 203).

Como constata Favaretto (2011, p. 105), a ampliação do campo da arte e da estética liquidou o princípio moderno de uma arte compromissada com o novo, com a ruptura: “A prática artística está desterritorializada, para bem e para mal; isto é, para o exercício das singularidades ou para a efetuação da razão comunicativa, quando não para o oportunismo modista”. Esse deslocamento da arte das obras para uma arte de viver manifesta-se na estetização da vida cotidiana: lugares, cenas, acontecimentos:

Assim, o alargamento da experiência artística, interessada na transformação dos processos de arte em sensações de vida, permite que se pense na possibilidade de se fundar uma estética generalizada que dê conta das maneiras de viver, da arte de viver (FAVARETTO, 2011, p. 108).

A disseminação estética contemporânea requer, paradoxalmente, a desapropriação da própria estética praticada nos moldes modernos. Não a estética como julgamento, como



ciência que disputa as regras da boa apreciação, e sim abertura às proposições da forma, aos *embelezamentos* gratuitos do mundo, às intensificações da experiência e, consecutivamente, da vida.

CONTORNOS DE UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Das considerações sobre a experiência estética podemos derivar ao menos duas manifestações de reconhecimento da experiência: uma que irrompe no instante, como um choque, um trauma, uma ocorrência drástica, um evento inesperado, e outra que se consolida por meio de um movimento lento, um fluxo até certo ponto imperceptível, mas que num dado momento se faz presente, adquire forma e se revela como reflexão (autonarrativa), como conversa (conarrativa) ou como obra de arte (narrativas de toda ordem, visualidades, sonoridades). Os apreciadores das obras de arte podem, então, além da experiência estética propiciada pelo contato com a obra, também acessar outras dimensões de sua experiência de vida. Em todos os casos, o que se nota é que a experiência quer se manifestar, quer falar, quer se expressar.

No caso das artes na contemporaneidade, dada a estetização do mundo como emergência do estético no cotidiano das massas (LIPOVETSKY; SERROY, 2015), muitas vezes a experiência estética é propiciada pela interrupção dos fluxos, pela disrupção, pela dessublimação da arte, quando então somos levados ao pasmo, à reflexão, à resignificação de nossas próprias experiências de vida.

Poderíamos citar numerosos exemplos colhidos das obras de ficção, no entanto preferimos buscar nos documentários, que em princípio não se destinariam prioritariamente a uma experiência estética, essa partilha da experiência particular e cotidiana, pela qual somos expostos à intimidade dos autorretratados. É o que encontramos em *E agora? Lembra-me* (2013), do português Joaquim Pinto, que documenta um ano de tratamento



experimental contra o vírus do HIV, com o qual o cineasta convive há duas décadas, e *Irène* (2009), do francês Alain Cavalier, diário em vídeo no qual rememora os anos vividos com a atriz Irène Tunc, morta em um acidente de carro na década de 1970.

Em comum, guardam as mesmas características: expõem experiências particulares por meio de narrativas em primeira pessoa que se justificam menos pelo conteúdo dos enunciados que pelo modo de enunciá-los, pois partilham um conhecimento que é da ordem do sensível, voltado, portanto, para uma experiência estética. Não se trata tão somente de exibicionismo ou outra forma de narcisismo, embora possa haver traços, mas sobretudo da vontade de desnudamento da vida, de conferir-lhe uma dimensão estética, como modo de justificar sua existência.

A estética deixa de ser uma experiência controlada majoritariamente pelas obras de arte e passa a dominar todas as dimensões da vida mediada. É como se a vida contivesse duas esferas: a vida imediata, que se precipita sobre nós, regida pelo acaso, e a vida narrada, pela qual dispomos no tempo as experiências vividas e imaginadas. A primeira vida é insignificante, incontrolável, irremediavelmente instantânea, frágil e efêmera. A segunda está aberta às interpretações, transcrições e fruições próprias da hermenêutica, da arte e da estética.

É a segunda esfera da vida, a mediada, que importa à educação. E com o alargamento da experiência estética, já não cabe mais à educação de sensibilidade os antigos cânones formativos, que investiam na preservação de um sujeito estável, duradouro, de identidade única. Como aponta Favaretto (2010, p. 231), em vez “de a educação significar a condução à forma de um sujeito constituído, trata-se agora da destituição, da deposição desse sujeito, garantia da unidade da experiência. Justamente neste deslocamento estaria a contribuição efetiva da arte”:

As obras, os experimentos, as proposições de toda sorte, funcionam como interruptores da percepção, da sensibilidade, do entendimento; funcionam como um descaminho daquilo que é conhecido. Uma espécie de jogo com os acontecimentos, de táticas que exploram ocasiões em que o sentido emerge através de dicções e timbres, nas formas não nos conteúdos; uma viagem pelo conhecimento e pela imaginação: são imagens que procuram captar o tipo de deslocamento da subjetividade promovido pelas obras da arte (FAVARETTO, 2010, p. 232).

A estética deixa de se definir, nesse cenário, como ciência do belo e passa a incorporar a noção nietzschiana de *fisiologia aplicada*, que pode ser compreendida em associação

aos processos de assimilação e regulação do organismo como um todo e aos instintos e atividades que potencializam ou diminuem a sua vitalidade, incluindo assim tanto o âmbito “físico” (digestão, circulação sanguínea, ruminação etc.), quanto o âmbito “psíquico” (os afetos, os instintos, os estímulos nervosos etc.) (BITTENCOURT, 2010, p. 3).

As experiências estéticas, incluindo aqui as proporcionadas pela apreciação das obras de arte, operam na intensificação da vida, compreendida em sua dimensão fisiológica, corpórea, tanto física quanto psiquicamente. Como afirma Benítez (2012, p. 27), a arte em Nietzsche afeta tanto o que é da ordem biológica (o corpo) quanto fisiológica (as pulsões inconscientes), portanto, é menos um “estado espiritual” que uma “motivação orgânica”, uma sugestão aos músculos e aos sentidos.



A experiência estética é, pois, uma experiência de excitação, opera como “meio de proporcionar experiência imediata”, como “o órgão sensorial da cultura, por intermédio do qual ela sorve o concreto imediato” (FLUSSER, 2013, p. 381). É uma retomada da *aisthesis* em seu sentido grego, que indica a “capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo” (DUARTE JUNIOR, 2004, p. 136).

Essa dimensão estética da experiência requer, portanto, uma educação de sensibilidade que se dirija “para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas, mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana” (DUARTE JUNIOR, 2004, p. 14). É o que também aponta Silvia Pillotto (2007, p. 114) ao defender a educação do e pelo sensível por meio da “intuição, criação, percepção, sensibilidade, sobretudo”.

Nessa perspectiva, ao lado do conhecimento cognitivo, buscam-se itinerários de (auto)formação que reconheçam a importância educacional das experiências estéticas. A finalidade dessa educação de sensibilidade é “chegar a ser o que se é”, divisa que Nietzsche (1995) tomou de Píndaro (“torna-te o que tu és”) para apontar o difícil caminho da individuação, o qual não pode ser atingido pela via direta, pelo cognitivo, mas pela mediação da experiência estética:

O eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista cria uma obra. Para chegar a ser o que se é, tem que ser artista de si mesmo (LARROSA, 2009, p. 65).

Isso não significa que temos de seguir os passos de Nietzsche ou de qualquer outro, mas assim como Nietzsche tornou-se Nietzsche, temos de nos tornarmos nós mesmos, isto é, engendramos nossa singularidade, “criar um personagem que incorpora e faz uso de tudo o que lhe é genuinamente próprio, e que seria inteiramente ele mesmo – o que exclui qualquer imitação” (GIACIOIA JUNIOR, 2014, p. 260). Isso só é possível pela adesão à vida, que passa a ser vivida *com arte e como arte*: “governar a própria vida para lhe dar a forma mais bela possível” (FOUCAULT, 2006, p. 244), ou ainda: “nós, porém, queremos ser os poetas da nossa vida e, em primeiro lugar, das coisas mais pequenas e comuns” (NIETZSCHE, 2001, §299).

PEDAGOGIA DA ESCOLHA

A experiência estética e a educação de sensibilidade são complementadas, em sua realização plena, por uma pedagogia da escolha, pedagogia que não se dissocia de uma visão trágica da existência, a qual se expressa pela afirmação incondicional da vida, por meio da aprovação do nada, do acaso e da convenção.

A filosofia trágica assinala, segundo Clément Rosset (1989, p. 11), a impossibilidade de uma única visão, assegurando a diversidade do olhar, do que é múltiplo. Essa pluralidade de perspectivas reconhecida pelo pensamento trágico aponta para uma “visão de *nada (rien)* – de um nada que não significa a instância metafísica chamada nada (*néant*), mas antes o fato de não ver *nada que seja* da ordem do pensável e do designável” (grifos do autor). O nada opõe-se à ideia de natureza ou ser, não reconhece nada que seja eterno, imóvel ou imutável, nem força, nem lei, nem sentido inerente ou um ente criador, como Deus. O que o trágico vê é a “incapacidade humana para reconhecer ou constituir uma natureza; donde o caráter vai do pensamento, que



não reflete senão suas próprias ordens, sem avaliação sobre uma qualquer existência” (ROSSET, 1989, p. 194).

O nada nos remete então ao acaso originário. No começo não havia nada, nenhuma razão para que a existência viesse a existir, o que significa que não há também razão para que (não) desapareça. No caso da experiência humana da morte, por mais que a queiramos colocar em oposição à vida, ambas estão imbricadas: a vida é, assim, uma exceção ao caráter inorgânico da matéria que constitui o universo. “A ordem astral em que vivemos é uma exceção; essa ordem e a considerável duração por ela determinada tornaram possível a exceção entre as exceções: a formação do elemento orgânico” (NIETZSCHE, 2001, p. 217, §109). O nada, portanto, é indissociável do acaso.

O acaso, na filosofia trágica, não designa imprevisibilidade ou inevitabilidade, como se o acaso irrompesse aqui ou lá, nas brechas de uma ordem geral. “O acaso, no sentido trágico, é anterior a todo acontecimento como a toda necessidade”, como afirma Rosset (1989, p. 82), assumindo, portanto, sua condição original. Assim, o acaso surge antes de qualquer desordem (caos) ou ordem (natureza), originando-as.

O pensamento do acaso substitui a noção de natureza e ser pela de *convenção*, terceiro fundamento do trágico, que vê a ordem estabelecida como resultado de encontros fortuitos, seja de átomos, moléculas, genes etc. A existência é resultado de uma sucessão de encontros ocorridos ao acaso, de tal forma que gerou o que existe: minérios, vegetais, animais etc. “Em um nível mais complexo, de ordem humana e mais especificamente social, convenção toma sua significação derivada, de ordem institucional e costumeira (contribuição do acaso humano ao acaso do resto ‘do que existe’)” (ROSSET, 1989, p. 101).

Em resumo, o acaso é originário, exprime a inexistência de princípio, sentido ou intencionalidade na existência, definida por uma ausência de natureza (nada), que, no entanto, não designa

uma falta, pois o que existe é da ordem da convenção, dos acasos que constituem a matéria (in)orgânica.

Assim, o acaso é originário e constituinte, está na ausência de princípio, sentido e intencionalidade do que passa a existir, sem que, contudo, isso que existe se constitua uma ordem. A ausência de natureza ou ser (*nada*) não se confunde com uma falta, mas assinala, ao contrário, que o que existe é *convenção*, encontros ao acaso que constituem tanto a matéria quanto a vida.

Nessa concepção, a vida caracteriza-se por sua exceção, assemelhando-se ao estado de festa, de júbilo, de alegria. Haveria, portanto, uma “ligação entre pensamento trágico e pensamento aprobatório” (ROSSET, 1989, p. 53). Para aprovar a existência não são necessários requisitos ou condições, uma vez que a aprovação é “incompreensível e injustificável” (ROSSET, 1989, p. 54). Não há como explicar a alegria vital. Portanto, para Rosset, o filósofo trágico se define como “um pensador submerso pela alegria de viver, e que, ainda que reconhecendo o caráter impensável desse júbilo, deseja pensar ao máximo sua impensável prodigalidade” (ROSSET, 1989, p. 55).

Esse caráter trágico da existência, quando aceito e pensado, convoca nossa atenção para os contornos de uma educação estética, que coloca as sensações, a sensibilidade e os sentidos (em sua dupla acepção) no centro das ações pedagógicas. Educar não se resume, ou não deveria se resumir, à preparação para exercer uma função social ou cumprir um projeto de vida, pois a profissão, o trabalho e a realização pessoal não prescindem da adesão à própria vida, o que requer essa dimensão estética historicamente negligenciada.

Do ponto de vista da ação pedagógica para uma educação estética, na perspectiva da filosofia trágica, uma proposta é a pedagogia da escolha. Mais do que uma política, trata-se de uma *poética educacional* de valorização da dimensão estética da experiência. Poética educacional porque expressa os modos de



existir como uma arte, um jogo com as convenções, pelo qual se aprende a escolher o que torna a vida mais potente (alegria vital), aprovando-a. Não há como pensar ou praticar tal pedagogia ou poética sem a organização reflexiva das experiências vividas, o que agencia três movimentos: suspensão da crença, estética da experiência e reflexão sobre os itinerários (auto)formativos.

A suspensão da crença requer o abandono, ainda que temporário, como num faz de conta, das convicções ou desejos de verdade, para entrar no que Nietzsche (1999, p. 132) chamou de “jogo estético”, pelo qual se vivencia “a imagem concentrada do mundo”. Assim, suspende-se a crença para participar do real como se participa da ficção, aceitando que *aquela realidade* é uma entre outras possíveis, de acordo com a perspectiva de quem vê e os limites do que é visto. O objetivo não é descrever ou abandonar toda e qualquer crença, mas considerá-la em sua ficcionalidade como uma perspectiva possível, um ponto de vista ou um território de sensibilidade. É o exercício pelo qual se reconhece o outro e, a partir do outro, o próprio eu, na medida em que as crenças se suspendem para a admissão do que diverge, do que move, do que emociona.

O segundo movimento da pedagogia da escolha é a experiência, os contornos de uma educação estética que prova e seleciona, seleciona e prova os “gostos” do mundo. Nessa perspectiva, a arte deixa de ser contemplação passiva para se tornar ação intensificadora, espalhando-se pelas várias dimensões da vida. No que diz respeito às ficções, em vez de válvulas de escape da realidade, são entendidas como possibilidades de experimentação de sentimentos, sensações, ideias e saberes, que podem ou não permanecer em nós, e dos quais dispomos, ou não, nas mais diversas situações da vida. Nesse sentido, as experiências estéticas funcionam como uma espécie de jogo, são “imagens que procuram captar o tipo de deslocamento da subjetividade promovido pelas obras de arte”, como afirma



Favaretto (2010, p. 232). Isso significa que as artes funcionam contemporaneamente como “interruptores da percepção, da sensibilidade, do entendimento” (FAVARETTO, 2010, p. 232). Portanto, mais do que fornecer um modelo de formação que deva ser seguido por todos, as artes nos conectam com o mundo pela interrupção dos fluxos cotidianos, pela possibilidade de devir, sendo o sujeito um campo aberto de experiências múltiplas.

Refletir sobre os itinerários de (auto)formação é o terceiro e último movimento da pedagogia da escolha, com a organização das experiências. Os itinerários (auto)formativos, ainda que parte da formação curricular e do aprendizado lógico-racional-objetivo (*mathema*), não se esgotam neles, mas se estendem ao saber da experiência. Se não temos controle sobre o que nos acontece, sobre nossas experiências, podemos por outro lado escolher como lidar com o saber que emerge delas (*páthei máthos*), aprovando-as, não porque foram boas, mas porque são nossas e, sendo nossas, nos constituem, fazem parte da nossa trajetória. A constituição, portanto, dos itinerários formativos não se limita ao período escolar, mas ocorre ao longo da vida, convidando a reflexões contínuas e renovadas sobre os sentidos que damos às experiências que temos.

A título de conclusão, podemos entender essa pedagogia como um ato de aprovação da vida, ato tanto mais estético por ser essa aprovação não apenas um consentimento ao que se passa, mas uma ação criativa.

O “sim à vida”, como expressão suprema da existência, se identifica com o ato criador. Por isso, quando Nietzsche relaciona a arte com a vida, não hesita em afirmar que a arte é “a verdadeira tarefa da vida, a arte como a atividade metafísica da vida, a arte como o grande estimulante da vida” (GD/CI, Incursões de um extemporâneo 24, KSA 6.127, e



Nachlass/FP 1887, 9 [119], KSA 12.404). Com essas proposições, põe em destaque que a arte é como uma *função da vida* e que o processo transfigurativo não é outra coisa que a passagem de uma “vontade de verdade” a uma “vontade de criação” (GUERVÓS, 2018, p. 22).

Não negamos as dificuldades da vida contemporânea que desafiam a própria possibilidade de experiência, como exposto na seção “Experiência e estética”, mas justamente por essas dificuldades muitas vezes impedirem a experiência é que observamos sua condição central na existência. É a experiência que ocasiona tanto a recusa quanto a adesão à vida, a depender de como a significamos em nossa trajetória, justificando uma pedagogia da escolha como possibilidade de aprovação incondicional da vida, o que Nietzsche (1995, p. 118) chamou de *amor fati*: “fórmula de afirmação máxima, da plenitude, da abundância, um dizer sim sem reservas, até mesmo ao sofrimento, à própria culpa, a tudo o que é problemático e estranho na existência”. Essa escolha pela aprovação da vida não é feita na escola, no vestibular, diante de um altar ou em situações de perigo; é um exercício cotidiano, ou melhor, uma arte continuamente renovada, um jogo que não termina.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ALMEIDA, Rogério de; ARAÚJO, Alberto Filipe. A transcrição do mundo pela experiência: esboço para uma educação estética. **Revista ECCOS**, n. 53, 2020.



BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo:** a transformação das pessoas em mercadoria. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BENÍTEZ, Roberto Sánchez. **La recuperación de lo trágico:** música y humanismo. Monterrey: Cecyte, N. L.-CAEIP, 2012.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

BITTENCOURT, Renato N. Estética como fisiologia aplicada em Nietzsche. **Viso – Cadernos de Estética Aplicada**, n. 8, jan./jun. 2010.

DUARTE JUNIOR, João. F. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2004.

FAVARETTO, Celso F. Arte contemporânea e educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 53, p. 225-235, 2010.

FAVARETTO, Celso. F. Deslocamentos: entre a arte e a vida. **ARS**, São Paulo, v. 9, p. 94-109, 2011.

FINKIELKRAUT, A. **A derrota do pensamento.** Tradução de Mônica Campos de Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FLUSSER, Vilém. Nossa embriaguez. In: DUARTE, Rodrigo (org.). **O belo autônomo:** textos clássicos de estética. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica/Crisálida, 2013.



FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos** – vol. V: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GIACOLA JUNIOR, Oswaldo. **Nietzsche:** o humano como memória e como promessa. Petrópolis: Vozes, 2014.

GUERVÓS, Luis Enrique de Santiago. O antiniilismo estético e a superação do niilismo. **Cadernos Nietzsche**, Guarulhos/Porto Seguro, v. 39, n. 3, p. 11-29, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** Petrópolis: Vozes, 2015.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação.** Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo:** viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MAFFESOLI, Michel. **O ritmo da vida:** variações sobre o imaginário pós-moderno. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2007.



MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo**. Tradução de Jorge Luiz Viesenteiner. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo**. Como alguém se torna o que é. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia**. Ou helenismo e pessimismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PILLOTTO, Silvia S. D. Educação pelo sensível. **Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 113-127, maio/ago. 2007.

ROSSET, Clément. **A lógica do pior**: elementos para uma filosofia trágica. Tradução de Fernando J. F. Ribeiro e Ivana Bentes. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade**. Niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.