

O CONCEITO DE VERDADE E A DIMENSÃO ESTÉTICA NA ARTE E NO ENSINO DE FILOSOFIA¹

Samuel Mendonça*

Mariana Baruco Machado Andraus**

Resumo: Realizou-se pesquisa qualitativa bibliográfica com o intuito de discutir o conceito de verdade no ensino de Filosofia, com foco na importância da dimensão estética em contraste com a dimensão formal do conceito de verdade. Poderia o conceito de verdade ser ensinado por meio da arte? Mais do que isso, seria realmente possível, de acordo com Nietzsche, falar em verdade, mesmo na dimensão estética? De fato, para Nietzsche, a verdade não pode ser limitada a uma dimensão absoluta e derradeira. Essas questões orientaram o presente artigo, que se inicia com uma revisão de literatura e, na sequência, discute o conceito de verdade, incluindo seus impactos no ensino de Filosofia.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Verdade. Dimensão estética.

The concept of truth and the aesthetic dimension in the art and in the Philosophy teaching

Abstract: *This essay is a qualitative bibliographic research that aimed to discuss the concept of truth in the teaching of Philosophy, with focus on the importance of the aesthetic dimension in contrast to the formal dimension of the concept of truth. Nevertheless, could truth be taught through art? Even more than that, according to Nietzsche, is it really possible to talk about truth, even in terms of aesthetics? In fact,*

* Doutor em Filosofia da Educação na Universidade Estadual de Campinas; Professor Pesquisador e Coordenador do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Professor das Faculdades Educação, de Filosofia e de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Rod D. Pedro I, Km. 136, Pq. das Universidades, 13086-000, Campinas, São Paulo, Brasil; samuelms@gmail.com

** Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Doutora em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas; Professora do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas; Rod D. Pedro I, Km. 136, Pq. das Universidades, 13086-000, Campinas, São Paulo, Brasil; mari.baruco@gmail.com

for Nietzsche, the truth cannot be surely limited to an absolute and ultimate dimension. Those issues guided the current essay, which starts doing a literature review and, following that, it is discussed the concept of truth, including its impacts to the teaching of Philosophy.

Keywords: *Philosophy teaching. Truth. Aesthetic dimension.*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo, de cunho teórico, resultado de pesquisa qualitativa bibliográfica, trata do conceito de verdade para o ensino de Filosofia, colocando em relevo a importância da dimensão estética em contraposição à dimensão formal desse conceito. Discussões em torno do ensino de Filosofia têm sido recorrentes em periódicos no Brasil desde o dispositivo legal, isto é, a Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008. Muitos profissionais têm pensado estratégias para o aprimoramento do ensino de Filosofia, em diferentes perspectivas, e muitos dossiês têm sido publicados (DANELON, 2008; SILVEIRA, 2010; GALLO, 2012), da mesma forma que a produção de livros e a organização de eventos que tratam a Filosofia com espaços específicos para tratar de seu ensino têm aumentado significativamente (GALLO; KOHAN, 2000; KOHAN, 2009; RODRIGO, 2009; PORTELA, 2012).

Utiliza-se, como base teórica, escritos de Friedrich Nietzsche e de comentadores (ALMEIDA, 2012; CAMARGO, 2008; MENDONÇA, 2011, 2012). Se o filósofo alemão empreende a crítica radical aos valores absolutos, a representação da verdade de forma derradeira parece perder o sentido. É no segundo período, aquele que tem a obra *Humano, Demasiado Humano* como núcleo principal, que o filósofo critica a verdade da ciência, questionando as construções derradeiras dos positivistas e utilitaristas. No entanto, é por meio do desenvolvimento da vontade de potência (*Der Wille zur Macht*), vertente desenvolvida no terceiro período, a partir especificamente de *Aurora*, que o filósofo vai tratar das forças em oposição que expressam construção e degenerescência, vida e morte, eros e tânatos (ALMEIDA, 2007).

No terceiro Simpósio sobre o Ensino de Filosofia, realizado em dezembro de 2013, na Universidade Estadual de Campinas, discutiram-se, entre outras questões, temas relacionados ao ensino de Filosofia: sociedade de consumo, religião, psicanálise e política. O tema da verdade, de certo modo, estava presente nas conferências e nas preocupações de professores de Filosofia participantes; afinal, quais os riscos do ensino dogmático e sectário da Filosofia? Construir um conceito de verdade no ensino de Filosofia pode gerar, paradoxalmente, o que a ela rechaça, isto é, sua estagnação.

É nesse sentido que este texto buscou discutir um sentido mais amplo de verdade, pensado no contexto da estética. De forma precisa, o problema do texto foi formulado a partir da pergunta: se o ensino de Filosofia reivindica o tratamento do conceito de verdade, em que medida a dimensão estética desse conceito pode favorecer o ensino filosófico?

A verdade estética pode ser entendida quando se pensa as diferentes técnicas artísticas como linguagens, interpretadas como um conjunto de signos que permitem o “[...] descolamento do mundo físico para operar cognitivamente sobre ele.” (REILY, 2004, p. 17). Uma peça coreográfica, por exemplo, mais do que se prestar à fruição pelo espectador e proporcionar experiência estética tanto para este quanto para o próprio artista, uma vez tornada pública, torna-se conhecimento com potencial para influenciar obras vindouras, e é nesse sentido que permite aos sujeitos operarem cognitivamente sobre o mundo. Pensar contribuições oriundas da estética para o ensino de Filosofia é o que aqui se busca; afinal, a arte parece ser uma necessidade vital de expansão do conhecimento, especialmente no pensamento do filósofo de *Sils-Maria*, na consideração de que a vontade de verdade se revela a todo tempo como um desejo tanto latente quanto manifesto. Parece possível argumentar que o uso de estratégias para o ensino de Filosofia que envolvam a dimensão estética possa significar o aprimoramento desse ensino.

Em *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*, a verdade aparece logo na primeira linha, no Prólogo, evidenciando-se sua importância: “Supondo que a verdade seja uma mulher – não seria bem fundada a suspeita de que todos os filósofos, na medida em que foram dogmáticos, entenderam pouco de mulheres?” (NIETZSCHE, 1999b, p. 7). Sim, poder-se-ia responder à retórica pergunta do filósofo da vontade de potência, na medida em que a verdade é intangível pela via formal. A comparação da verdade a uma mulher é sintomática no pensamento de Nietzsche, à medida que a questão do feminino (*das Weib*) atravessa e pontilha os seus escritos, seja pela incapacidade do homem em compreender uma mulher, mas, principalmente – e faz todo o sentido a comparação – pela imprecisão em se tentar apreender a verdade de forma derradeira.

Será a verdade passível de ser ensinada, no entanto, por meio da arte? Mais do que isso, a partir do pensamento de Nietzsche, é possível mesmo falar em verdade, mesmo que na dimensão estética? Em que consistiria, pois, essa acepção para o contexto do ensino de Filosofia? Por certo, a verdade para esse pensador não se resume à dimensão absoluta e derradeira.

Essas questões norteiam o texto, que parte de um levantamento na literatura por trabalhos que tangenciem esse mesmo tema. Em seguida, discute-se o conceito de verdade e seus impactos para o ensino de Filosofia para, finalmente, perscrutar a dimensão estética que poderia servir de referência para professores de Filosofia; afinal, o dispositivo legal está em vigor desde 2008 no Brasil.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Buscou-se, no Scielo, por trabalhos que explorassem as relações entre ensino de filosofia e verdade, especificamente em interlocução com a arte. Usou-se como critério, no recorte temporal, publicações posteriores a 2008, ano de instituição da obrigatoriedade da disciplina Filosofia no Ensino Médio pela Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008. É possível observar que são poucos os trabalhos que tratam da questão da verdade no ensino de filosofia e, por essa razão, buscando uma aproximação mais específica com a dimensão estética, foram usadas as expressões “verdade representada” e “verdade artística”, e a busca resultou em um número diminuto de publicações indexadas nessa base – apenas cinco, no total – sobre as quais discorreremos nesta seção.

A busca foi feita na base de dados Scielo em novembro de 2013. No primeiro levantamento, realizou-se busca integrada, selecionando-se como região o Brasil e utilizando, primeiramente, o termo de indexação “verdade representada”, que trouxe como resultado apenas um artigo, em Língua Inglesa, intitulado *Dynamic nature of human rights: Rawl's critique of moral universalism* (IVIC, 2010), publicado na revista *Trans/formação*, volume 33, número 2. O artigo faz uma comparação do conceito de direitos humanos na concepção de Rawls e na Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH). Basicamente, caracteriza a DUDH como baseada em uma concepção moderna, reflexo da crise moral posterior à Segunda Guerra e ligada, também, aos modos relacionais característicos do imperialismo ocidental, além de fundada na ideia de universalidade da natureza humana (na razão). O ideal moderno de direitos humanos, para o autor, prioriza a individualidade acima da coletividade, apregoando a liberdade dos indivíduos, e é a-histórico à medida que renega a ideia de contexto e particularidade, sendo esse o fator que, segundo o autor, aproxima-o do imperialismo.

A concepção de Rawls, por sua vez, é entendida por Ivic (2010) como pós-moderna, na medida em que é mais aberta à diversidade e aplicável a diferentes sociedades, inspirada em ideais de paz e justiça. Para ele, a pobreza, a criminalidade, as guerras e as perseguições religiosas são derivadas da injustiça social, e estabelecer regras básicas já elimina, em si, a injustiça. Rawls rejeita, ainda, a ideia de moralismo

universal. Trata da moralidade com base em Kant, conceituando-a como derivada da razão. Conclui o artigo afirmando que as duas concepções são baseadas em duas éticas distintas: na DUDH, o direito estaria acima daquilo que é bom, enquanto para Rawls o “certo” e o “bom” seriam intercambiáveis.

Para averiguar aquilo que era recorte de nossa busca, examinamos as aparições do termo “verdade”, especificamente, e ele apareceu apenas em duas frases: “[...] os direitos humanos não representam uma *verdade* absoluta” (IVIC, 2010, p. 223, tradução livre, grifo nosso) e “[...] em Rawls, aceita-se a possibilidade de diferentes concepções de justiça, que sejam consistentes com uma interpretação política da doutrina liberal, por ser baseada em uma concepção de justiça ligada à razão, que não pode ser avaliada em termos de *verdade* e falsidade.” (IVIC, 2010, p. 232, tradução livre). Observamos que, nos dois casos, o conceito de verdade não está articulado à ideia de representação, tampouco à noção de verdade artística, menos ainda ao ensino de Filosofia, o que justifica a construção desta pesquisa.

Na sequência, foi feita outra busca integrada, dessa vez usando como termo de busca “verdade artística”, que nos trouxe, também, apenas um artigo, intitulado *Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica* (GOUVÊA, 2005), publicado na revista *Educação e Pesquisa*, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (volume 31, número 2), não compreendido no período delimitado neste levantamento.

O mesmo levantamento foi realizado selecionando-se outros países da América Latina com o intuito de amplificar a busca, e a base não apontou resultados para Argentina, Chile, África do Sul, Costa Rica, Cuba, Espanha, México, Peru, Portugal, Venezuela, perfazendo quase todos os países de línguas latinas elencados pelo Scielo; apareceram três publicações associadas ao termo “verdade artística” na Colômbia: *Tradición o revolución: La invención del art colonial en la historiografía colombiana en la década de 1960* (ROJAS COCOMA, 2012), publicado na revista *Memoria y Sociedad*, volume 16, número 32; *Estética de la virtualidad y deconstrucción del museo como proyecto ilustrado* (VÁSQUEZ ROCCA, 2008), publicado na revista *Nómadas*, volume 28; e *Apariencia estética y reconciliación: arte y política en Adorno* (MOLANO VEGA, 2009), publicado na *Revista de Estudios Sociales*, volume 34. Os dois primeiros não se aproximam do campo da Filosofia, tampouco do conceito de verdade em Nietzsche; o terceiro aproxima-se ao tratar dos conceitos de reconciliação, conteúdo de verdade e aparência estética na obra de Theodor W. Adorno. Segundo o autor, com esses conceitos, Adorno põe em relação os campos da arte e da política mediante as tensões e contradições concernentes às ideias de totalidade e

particularidade (MOLANO VEGA, 2009). Diz o autor que “[...] a obra de arte, por um lado, transgride as formas de compreensão e práxis estabelecidas (nível da totalidade) mediante uma lógica na qual se descobre o caráter processual de todo ato de compreensão (nível de particularidade)” (MOLANO VEJA, 2009, p. 81, tradução livre), e que, por outro lado, “[...] a consequência que este tipo de transgressão artística gera nos âmbitos não estéticos consiste em mostrar suas contradições internas e seu caráter contingente” (MOLANO VEJA, 2009, p. 81, tradução livre), sugerindo que esse efeito pode ser considerado político quando se entende “político” como fenômeno de questionamento e, ao mesmo tempo, de refutação das estruturas histórico-sociais estabelecidas.

Em que pese o fato de Adorno discutir a questão estética na dimensão política – e, a esse respeito, recomendamos os trabalhos do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, liderado pelo renomado pesquisador Bruno Pucci, da Universidade Metodista de Piracicaba – não há referência ao tema da verdade no manuscrito, então, mais uma vez, verificamos a pertinência dessa investigação.

A revisão bibliográfica realizada evidenciou a escassez de publicações tratando dos conceitos de verdade representada e verdade artística, da mesma forma que a inexistência de textos que focalizem o ensino de Filosofia no contexto da estética, o que justificou a redação deste artigo.

3 O CONCEITO DE VERDADE E SEUS IMPACTOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Coloca-se como questão, nesta seção, se é possível ensinar Filosofia sem fazer referência ao conceito de verdade, na medida em que qualquer perspectiva filosófica indica a busca da verdade como meta. De que espécie de verdade, no entanto, fala-se ao tratar do ensino de Filosofia? “Qualquer vertente da filosofia, por assim dizer, não parte de uma verdade dada e inquestionável, mas, antes, ancora-se na abertura ao conhecimento, abertura ao novo, abertura à verdade.” (MENDONÇA; VITORINO, 2013, p. 47). Mas em que consiste, então, a verdade?

Camargo (2008) discute o conceito de verdade com base na obra de Nietzsche e “[...] evidencia se tratar de invenção humana para legitimar a superioridade de determinados valores metafísicos.” (MENDONÇA; VITORINO, 2013, p. 47). O papel do ensino de Filosofia na crítica ao conceito de verdade como algo acabado, definitivo, inquestionável, por sua vez, remonta à necessidade de se pensar o conceito de verdade de maneira análoga àquela proposta por Nietzsche, ou seja, entendendo-

-a como construto do psiquismo humano, para que se possa iniciar uma discussão a seu respeito. Hart (2009) e Onge (2011) apresentam temas fundamentais dos escritos de Nietzsche, incluindo o conceito de verdade (*die Wahrheit*), assim como Grimm (1977) problematiza a questão do conhecimento, sendo o tema da verdade recorrente em sua obra. Do entendimento das obras desses estudiosos de Nietzsche, assim como do próprio filósofo de Sils-Maria, depreende-se que a dimensão estética pode oferecer ocasião para o aprimoramento do ensino de Filosofia.

Verdade e mudança, para Grimm (1977), são termos contraditórios do ponto de vista do pensamento ocidental, pois a noção de verdade na tradição ocidental não sugere mudança. No pensamento platônico, o mundo das ideias – que coincide, em última instância, com o mundo da verdade – e o mundo sensível – que “[...] está sujeito a mudanças, ao erro, à transformação e, portanto, é ilusório” (REALE; ANTISERI, 1990 apud MENDONÇA; VITORINO, 2013, p. 47) – não fazem sentido se não forem entendidos como unidade. Há um fluxo de forças em conflito, e não uma uniformidade, mas ainda assim a noção de unidade está presente: “Não há o mundo do Ser sem a aparência, muito menos a justiça sem a injustiça. Neste sentido, a verdade só existe em virtude da ilusão, da mesma forma que a possibilidade do conhecimento só se presta ao concebermos a ignorância.” (MENDONÇA; VITORINO, 2013, p. 47).

A busca constante por algo que aproxime as duas dimensões é meta de muitos filósofos, a despeito de alguns optarem por formular suas proposições a partir de opostos. Segundo Almeida (2007), o estatuto de ordem do mundo está na busca do *entre-deux*, e isso “[...] justifica a verdade no dinamismo da vontade de potência.” (MENDONÇA; VITORINO, 2013, p. 48). E, assim como para Nietzsche a verdade parte de um dinamismo advindo de diferentes perspectivas; no ensino de Filosofia essa mesma dimensão plural e não dogmática poderia ser buscada.

Para o filósofo da vontade de potência, “[...] convicções são inimigas da verdade mais perigosas que as mentiras.” (NIETZSCHE, 2000, p. 265). Ao passo que a filosofia diz respeito à busca do conhecimento, “[...] é preciso tomar cuidado para que este conhecimento não se transforme em convicção, no sentido da interrupção de novos saberes.” (MENDONÇA; VITORINO, 2013, p. 48). O desafio para o professor, nesse sentido, diz respeito a não dogmatizar qualquer conhecimento, visto que todo conhecimento é dinâmico e fundado na vontade de potência (MENDONÇA, 2011, 2012). A verdade estética, nesse sentido, pode ser estratégica para o ensino de Filosofia, na medida em que não se resume a uma ou outra dimensão, estanques, ao contrário, remete à pluralidade das dimensões do conhecimento.

Passemos, a seguir, a discutir a dimensão estética no ensino de Filosofia.

4 A DIMENSÃO ESTÉTICA NO ENSINO DE FILOSOFIA

Retomamos a pergunta deste artigo com o propósito de demonstrar os encaminhamentos a que chegamos: se o ensino de Filosofia reivindica o tratamento do conceito de verdade, então, em que medida a dimensão estética desse conceito pode favorecer o ensino filosófico? Como formuladas anteriormente, algumas questões parecem explicitar problemas ligados ao ensino de Filosofia em relação ao conceito de verdade; afinal: será a verdade passível de ser ensinada por meio da arte? Em que consistiria, pois, essa acepção para o contexto do ensino de Filosofia? Por certo, a verdade na dimensão estética não se resume à dimensão absoluta e derradeira, como vimos ao longo dessas reflexões; ainda assim, em se tratando do ensino, que encontra amparo legal, algum conteúdo deve ser pensado, organizado, ensinado. Não se trata, portanto, de defender a ausência de conteúdos para o ensino filosófico, mas, exatamente, a partir da dimensão tipicamente filosófica, à luz da estética, pensar formas eficazes de ensino.

A dimensão estética que aqui defendemos diz respeito, em um primeiro momento, a ultrapassar a linguagem formal e, por essa razão, à busca, na seção de revisão da literatura, de trabalhos que tivessem aderência à verdade estética e a verdade representada. Concordamos com Artaud (2006, p. 8), em se tratando das artes da cena, quando afirma que:

Romper a linguagem para tocar na vida é fazer ou refazer o teatro; e o importante é não acreditar que esse ato deva permanecer sagrado, isto é, reservado. O importante é crer que não é qualquer pessoa que pode fazê-lo, e que para isso é preciso uma preparação. Isto leva a rejeitar as limitações habituais do homem e os poderes do homem e a tornar infinitas as fronteiras do que chamamos realidade.

A formação de professores deve ser constantemente repensada; afinal, se não é qualquer pessoa que pode romper com a linguagem, por certo, a preparação de quadros com a capacidade de superação da linguagem parece fundamental para o êxito do ensino filosófico.

Nietzsche (1999c), ao tratar da obra *O mundo como vontade e representação*, de Arthur Schopenhauer, considera a figura do artista como fundamental para a existência do mundo. Para nós, o artista, em se tratando do ensino de Filosofia, é o professor, e cabe a ele a condição de transformação do conhecimento e do mundo, para além da formação de conceitos. Nesse sentido:

[...] a existência do mundo só se *justifica* como fenômeno estético. De fato, o livro todo conhece apenas um sentido de artista e um retro-sentido (*Hintersinn*) de artista por trás de todo acontecer – um “deus”, se assim se deseja, mas decerto só um deus-artista completamente inconsiderado e amoral, que no construir como no destruir, no bom como no ruim, quer aperceber-se de seu idêntico prazer e autocracia, que, criando mundos, se desembaraça da *necessidade* (*Not*) da abundância e *superabundância*, do *sofrimento* das contraposições nele apinhadas. (NIETZSCHE, 1999c, p. 18).

Muitos homens ignoram a dimensão artística como relevante para se resolver problemas e, justamente por isso, Nietzsche (1999c) ironiza quanto à ausência de seriedade com que a arte é tratada por alguns, assumindo, para eles, a dimensão metafísica da própria vida, colocando a estética no patamar que ultrapassa a realidade fenomênica. Vejamos:

É possível, porém, que justamente para eles resulte de algum modo escandaloso ver um problema estético ser tomado tão a sério, caso não estejam em condições de reconhecer na arte mais do que um divertido acessório, do que um tintinar de guizos que se pode muito bem dispensar ante a “seriedade da existência” [...] A esses homens sérios sirva-lhes de lição o fato de eu estar convencido de que a arte é a tarefa suprema e a atividade propriamente metafísica desta vida. (NIETZSCHE, 1999c, p. 26).

O ensino de Filosofia assumido por meio da estética não diz respeito a escândalo ou está sujeito a malogro. Muito ao contrário, é por meio da dimensão artística que o professor pode exercitar a Filosofia no sentido de mostrar que a construção do conhecimento significa, de certo modo, a construção de ilusões. Se não é possível afirmar a verdade derradeira, como vimos na seção 2, avançamos agora para uma formulação ainda mais ousada, isto é, o conhecimento construído é ilusório à medida que as formas de apreensão da realidade são frágeis.

Portanto, todo o nosso saber artístico é no fundo inteiramente ilusório, porque nós, como sabedores, não formamos uma só e idêntica coisa com aquele ser que, na qualidade de único criador e espectador dessa comédia da arte, prepara para si mesmo um eterno desfrute. Somente na medida em que o gênio, no ato da procriação artística, se funde com o artista primordial do mundo, é que ele sabe algo a respeito da perene essência da arte; pois naquele estado assemelha-se, miraculosamente, à estranha imagem do conto de fadas, que é capaz de revirar os olhos e contemplar-se a si mesma; agora ele é ao mesmo tempo sujeito e objeto, ao mesmo tempo poeta, ator e espectador. (NIETZSCHE, 1999c, p. 47).

O saber artístico é pensado aqui em aproximação ao ensino de Filosofia na medida em que a experiência artística diz respeito à fusão do artista com o mundo, e é mediante essa fusão que a transmissão de conhecimentos acontece, muitas vezes, no campo das artes. Defendemos, neste texto, a fusão entre os atores do ensino filosófico, isto é, professor, estudante e conhecimento, entendendo-a como possibilidade de conceder uma dimensão estética ao ensino de Filosofia.

Se o professor de Filosofia é capaz de se colocar perante o conhecimento de seus estudantes de forma aberta, como um artista, então argumentamos que o ensino filosófico pode se beneficiar da dimensão estética. Por outro lado, o ensino de Filosofia concebido por meio da estética não significa o uso de recursos como filmes ou teatro, mas, a partir da problematização e argumentação, a fusão entre o conhecimento e a forma de apreensão da realidade que ocorre na dimensão individual, como ocorre na experiência artística. É mesmo possível repensar o ensino de Filosofia em se tratando da dimensão estética? Defendemos que é a formação de professor de Filosofia o grande desafio para o êxito desse labor e, quem sabe, a possibilidade de contínua fusão entre conhecimento e experiência estética também por parte dos estudantes, em vez do tradicional enfoque nas desgastadas relações entre conhecimento e linguagem.

Um ponto de relevo ao se pensar a dimensão estética é o paradoxo presente em díades, como eros e tânatos, vida e morte, construção e degenerescência, como vimos em Almeida (2007), na seção 1, que se expressam na obra de Nietzsche a partir da postulação da vontade de potência (*Der Wille zur Macht*), e a díade apolíneo e dionisíaco, mais apropriadamente associável ao campo das artes, também tratada pelo filósofo de Sils-Maria em *O Nascimento da Tragédia (Die Geburt der Tragödie)*. Primeiramente, Nietzsche remonta à antiguidade como possibilidade de explicação para essa dualidade, ao situar Homero e Arquíloco como progenitores da poesia grega:

Aproximamo-nos agora da verdadeira meta de nossa investigação, que visa ao conhecimento do gênio apolíneo-dionisíaco e de suas obras de arte ou, pelo menos, à compreensão intuitiva do mistério dessa união. Neste ponto perguntamos agora, de imediato, onde se faz notar primeiro, no mundo helênico, esse novo germe que se desenvolveu em seguida até chegar à tragédia e ao ditirambo dramático. A tal respeito, a própria Antiguidade nos dá uma explicação figurada, quando coloca lado a lado, em esculturas, pedras gravadas etc., como progenitores e porta-archotes da poesia grega HOMERO e ARQUÍLOCO, com o sentimento seguro de que somente estes dois devem ser considerados como naturezas inteiramente originais, das quais um rio de fogo se derramou sobre todo o mundo helênico posterior. (NIETZSCHE, 1999c, p. 42).

Busca, na sequência, caracterizar esses artistas, denotando ao primeiro o caráter onírico do sujeito que, afeito ao ideal do Belo, distancia-se das pulsões tipicamente humanas, sendo estas associadas à esfera de Dionísio. Soma, ainda, à sua reflexão, uma crítica aos modernos por reduzir a natureza desses conflitos a questões de objetividade e subjetividade:

Homero, o encanecido sonhador imerso em si mesmo, o tipo do artista naif, apolíneo, fita agora estupefato a cabeça apaixonada de Arquíloco, o belicoso servidor das Musas que é selvagemmente tangido através da existência: e a estética moderna soube apenas acrescentar interpretativamente que aqui, ao artista “objetivo”, se contrapõe o primeiro artista “subjetivo”. A nós serve-se pouco com essa interpretação, pois só conhecemos o artista subjetivo como mau artista e exigimos em cada gênero e nível da arte, primeiro e acima de tudo, a submissão do subjetivo, a libertação das malhas do “eu” e o emudecimento de toda a apetência e vontade individuais, sim, uma vez que sem objetividade, sem pura contemplação desinteressada, jamais podemos crer na mais ligeira produção verdadeiramente artística. (NIETZSCHE, 1999c, p. 43).

Ao caracterizar “produção verdadeiramente artística” como aquela imbuída de objetividade, de “contemplação desinteressada”, o filósofo elabora sua crítica à estética moderna à medida que valoriza, ao contrário, justamente a necessidade de resolver o problema da subjetividade, de como o poeta “lírico” pode ser considerado um artista:

Por isso nossa estética deve resolver antes o problema de como o poeta “lírico” é possível enquanto artista: ele que, segundo a experiência de todos os tempos, sempre diz “eu” e trauteia diante de nós toda a escala cromática de suas paixões e de seus desejos. Precisamente esse Arquíloco nos assusta, ao lado de Homero, com o grito de seu ódio e de seu escárnio, pela ébria explosão de seus apetites; com isso, não é ele o primeiro artista a ser chamado de subjetivo, o verdadeiro não-artista? De onde então vem a reverência que demonstrou para com tal poeta precisamente o oráculo délfico, o lar da arte “objetiva”, em sentenças das mais singulares? (NIETZSCHE, 1999c, p. 43).

Temos, na construção de uma crítica à estética que pretende valorizar somente um determinado tipo de arte em detrimento da outra, destituindo esta última do *status* de “arte verdadeira”, a proposição de um artista que não mais se recusa a desvelar seu “eu”, as pulsões que o motivam e que constituem sua subjetividade, mas que busca, justamente, por essa emancipação.

Naturalmente, a crítica de Nietzsche à modernidade não se limita à dimensão estética. Reaproximando-nos de nossa questão, se sua concepção de arte e de

artista vigora desde a crítica à modernidade por ele inaugurada, por que não poderia influenciar outras dimensões ou campos do conhecimento? É nesse sentido que se propõe a dimensão estética como possibilidade de conhecimento do professor de Filosofia e, extrapola-se, não somente desse professor. O ponto é que o conhecimento se configura necessário para o sujeito à medida que coincide com a dimensão da experiência, do sentir, da *aesthesis*, e o ato de conhecer ganha outra dimensão quando não se restringe aos limites da linguagem. A linguagem formal é, por assim dizer, limitada e, por essa razão, sugerimos a valorização da dimensão estética.

Nas dualidades aqui apresentadas, por não pressuporem caráter estático, estão implícitas trocas dinâmicas entre os polos norteadores dessas díades. Isso quer dizer que a valorização da subjetividade não implica uma defesa à arte egoica; ao contrário, os desejos e pulsões do artista, por consistirem em matéria-prima para a elaboração de sua obra, não coincidem com o propósito de sua arte. Liberam-no, destarte, para realizar aquilo que a própria obra deseja para si mesma. Em Michelangelo, temos a asserção de que “A estátua já está contida na pedra, sempre esteve na pedra desde os princípios dos tempos, e o trabalho do escultor é *vê-la e libertá-la*, retirando cuidadosamente o excesso de material.” (NACHMANOVITCH, 1993, p. 17). Em Nietzsche (1999c, p. 47), por sua vez, temos a proposição do artista como *medium*:

[...] o sujeito, o indivíduo que quer e que promove os seus escopos egoísticos, só pode ser pensado como adversário e não como origem da arte. Mas na medida em que o sujeito é um artista, ele já está liberto de sua vontade individual e tornou-se, por assim dizer, um *medium* através do qual o único Sujeito verdadeiramente existente celebra a sua redenção na aparência. Pois, acima de tudo, para a nossa degradação e exaltação, uma coisa nos deve ficar clara, a de que toda a comédia da arte não é absolutamente representada por nossa causa, para a nossa melhoria e educação, tampouco que somos os efetivos criadores desse mundo da arte: mas devemos sim, por nós mesmos, aceitar que nós já somos, para o verdadeiro criador desse mundo, imagens e projeções artísticas, e que a nossa suprema dignidade temo-la no nosso significado de obras-de-arte, pois só como fenômeno estético podem a existência e o mundo justificar-se eternamente, enquanto, sem dúvida, a nossa consciência a respeito dessa nossa significação mal se distingue da consciência que têm, quanto à batalha representada, os guerreiros pintados em uma tela.

Nessa passagem, existe uma aproximação plena entre vida e arte. O mundo e a existência somente se justificam eternamente como fenômeno estético. Como conclusão irrefutável, uma educação de sujeitos que contemple uma dimensão estética, comungada com a filosófica, propulsiona a emancipação da subjetividade do sujeito

enquanto projeção artística no mundo, enquanto obra desinteressa do controle sobre a existência: um sujeito que pode se ocupar, tão somente, do fenômeno da consciência.

5 CONCLUSÃO

Como vimos ao longo dessas reflexões, a dimensão estética parece fundamental para se pensar o ensino de Filosofia, seja pela recusa necessária ao conceito estanque e universal de verdade e dos riscos decorrentes do dogmatismo, seja, principalmente, por oferecer ocasião para se pensar dimensões mais soltas e abrangentes que a dimensão formal. A possibilidade da verdade artística, nesse sentido, pode apontar para uma dimensão mais abrangente de conhecimento, se comparada à dimensão formal, circunscrita à representação e seus limites.

Feita a revisão da literatura, discutimos o conceito de verdade no contexto do ensino de Filosofia e, então, tratamos da dimensão estética para este ensino, destacando o papel do professor como fundamental para o êxito desse labor com o propósito de oferecer resposta à pergunta do manuscrito: se o ensino de Filosofia reivindica o tratamento do conceito de verdade, então, em que medida a dimensão estética desse conceito pode favorecer o ensino filosófico?

De forma objetiva, concluímos que o conceito de verdade é necessário no processo do ensino de Filosofia, no entanto, é justamente a dimensão formal insuficiente para lidar com uma concepção mais abrangente de verdade e, nesse sentido, a dimensão estética apresenta-se como possibilidade que consideramos essencial para o ensino de Filosofia.

Trabalhar com o conceito de verdade de forma dinâmica, considerando suas diversas acepções, de forma paradoxal, como pretendeu Almeida (2007), parece estratégico como caminho de fuga do dogmatismo. A esse respeito, recomendamos outros escritos que também apontaram para essa dimensão como Mendonça e Vitorino (2013) e Mendonça (2013).

Podemos assumir que a dimensão estética diz respeito a um caminho para o aprimoramento não apenas do ensino de Filosofia, mas, por certo, também de outras dimensões da construção do conhecimento, além, é claro, de perspectivas que dizem respeito aos fundamentos da educação; afinal, o que está aqui em jogo é o repensar dos conceitos e procedimentos assumidos em diferentes campos do saber.

Nota explicativa:

¹ Uma versão modificada deste artigo foi publicada na Revista *Philosophy of Education*, número 8, em 2014, sob o título *The concept of Truth in Philosophy Teaching: aesthetic dimension in discussion*, na Rússia e em Praga.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. M. de. **Eros e Tântatos**: a vida, a morte, o desejo. São Paulo: Loyola, 2007.

ALMEIDA, R. M. de. **A fragmentação da cultura e o fim do sujeito**. São Paulo: Loyola, 2012.

ALMEIDA, R. M. de. Vontade de crueldade nos escritos trágicos de Nietzsche. **Filosofia**, v. 9, n. 2, p. 120-134, maio/ago., 2008.

ARTAUD, A. **The theatre and its double**. Tradução Victor Corti. Disponível em: <http://www.almaclassics.com/excerpts/Theatre_Double.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2014.

CAMARGO, G. A. Sobre o conceito de verdade em Nietzsche. **Revista Trágica**: estudos sobre Nietzsche, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 93-112, 2008.

DANELON, M. Apresentação do dossiê. **Educação e Filosofia**, Uberlândia: UFU, v. 22, n. 44, p. 15-22, jul./dez. 2008.

GALLO, S. D. Ensino de Filosofia: tendências e desafios. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 1-9, 2012.

GALLO, S. D.; KOHAN, W. O. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, S. D.; KOHAN, W. O. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GOUVÊA, M. C. S. de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, 2005.

GRIMM, R. H. **Nietzsche's theory of knowledge**. Berlin: Walter de Gruyter, 1977.

HART, T. E. **Nietzsche, culture and education**. England: Ashgate, 2009.

IVIC, S. Dynamic nature of human rights: Rawls's critique of moral universalism. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 33, n. 3, p. 223-240, 2010.

KOHAN, W. O. **Filosofia**: o paradoxo de aprender e ensinar. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MENDONÇA, S. A necessidade do dinamismo e fuga da moralização para a compreensão dos fundamentos da educação na conquista de si mesmo. **Fermentario**, v. 2, n. 7, p. 1-8, 2013.

MENDONÇA, S. Objeções à igualdade e à democracia: a diferença como base da educação aristocrática. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 332-350, jul./dez. 2012.

MENDONÇA, S. Proposta de filosofia para o Estado de São Paulo: a autonomia do educador problematizada a partir de Was ist Aufklärung, de Kant. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 39, p. 135-152, maio/ago. 2011.

MENDONÇA, S.; VITORINO, A J. R. Moralização e o ensino de filosofia. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, v. 8, n. 19, p. 42-58, 2013.

MOLANO VEGA, M. A. Apariencia estética y reconciliación: arte y política en Adorno. **Revista de Estudios Sociales**, Bogotá, v. 34, p. 81-90, 2009.

NACHMANOVITCH, S. **Ser criativo**: o poder da improvisação na vida e na arte. 4. ed. São Paulo: Summus, 1993.

NIETZSCHE, F. **Beyond good and evil**: prelude to a Philosophy of the future. Translated Judith Norman. Cambridge, 2002.

NIETZSCHE, F. **Die Geburt der tragödie aus dem geiste der musik**. Berlim: Goldmann, 1999.

NIETZSCHE, F. **Human, all to human**: a book for free spirits. Translated R. J. Hollingdale. Cambridge, 2005.

NIETZSCHE, F. **Jenseits von gut und böse**. Berlim: Goldmann, 1999a.

NIETZSCHE, F. **Menschliches, allzumenschliches**: Ein Buch für freie Geister. Berlim: Goldmann, 1999b.

NIETZSCHE, F. **The birth of tragedy out of the spirit of music**. Translated Ian Johnston. Vancouver: Island University, 2009.

ONGE, R. A. St. **The untimely educator**: an interpretation of Nietzsche's philosophy of education. Honolulu: Lambert, 2011.

PORTELA, L. C. Y. (Org.). **A filosofia em curso**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia**: antiguidade e idade média. São Paulo: Paulus, 1990.

REILY, L. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. Campinas: Papirus, 2004.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Autores Associados, 2009.

ROJAS COCOMA, C. Tradición o revolución: la invención del arte colonial en la historiografía colombiana, en la década de 1960. **Mem. Soc.**, v. 16, n. 32, p. 54-69, 2012.

SILVEIRA, R. T. Apresentação dossiê ensino de filosofia e cidadania. **Pro-Posições**, Campinas: Unicamp, v. 21, n. 1, p. 15-30, jan./abr. 2010.

VÁSQUEZ ROCCA, A. Estética de la virtualidad y deconstrucción del museo como proyecto ilustrado. **Nómadas**, v. 28, p. 122-127, 2008.

Recebido em 18 de maio de 2014

Aceito em 09 de agosto de 2014