



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade
Brasil

Hermann, Nadja

ÉTICA: A APRENDIZAGEM DA ARTE DE VIVER

Educação & Sociedade, vol. 29, núm. 102, enero-abril, 2008, pp. 15-32

Centro de Estudos Educação e Sociedade

Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314211002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

ÉTICA: A APRENDIZAGEM DA ARTE DE VIVER*

NADJA HERMANN**

Anos de aprendizado no sentido eminente são os anos de aprendizado da arte de viver. (Novalis, Pólen).

Lern in Leben die Kunst, im Kunstwerk lerne das Leben. Sihest du das Eine recht, siehst du das andere auch. (F. Hölderlin, Pros eauton).

RESUMO. O trabalho discute, numa abordagem filosófica, a formação ética, a partir das possibilidades da arte de viver. Explicita que a arte de viver tem uma dimensão estética em que própria obra da vida tem a arte como modelo, por meio da criação de diferentes estratégias (desde as interativas até as literárias), articuladas com princípios universais. Esta ética, com seu apelo às condições concretas da vida e aos sentimentos, não exclui o reconhecimento de uma normatividade que ultrapassa as regras criadas pelo próprio sujeito, ou seja, universalidade e particularidade não se excluem. O texto apresenta (1) a contribuição helenística para a arte de viver, por meio do modelo terapêutico de filosofar, e (2) o papel das emoções e da *phronesis* na articulação entre o universal e o particular, para apontar que (3) uma educação ético-estética se constitui pelo reconhecimento da tensão entre o eu singular e o nós (*ethos* comum).

Palavras-chave. Arte de viver. Ética. *Phronesis*. Educação ético-estética.

* Este artigo faz parte da pesquisa "Elementos para uma educação ético-estética II: autocriação e horizonte comum", financiada pelo CNPq.

** Doutora em Educação e professora de Filosofia da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: nadja.hermann@pucrs.br

ETHICS: LEARNING THE ART OF LIVING

ABSTRACT: With a philosophical approach, this work provides a discussion about ethical education from the possibilities of the art of living. It states that the art of living has an aesthetic dimension which is used by life itself as a model, with the creation of different strategies (from interactive to literary) related to universal principles. With its appeal to feelings and to life's concrete conditions, this ethics does not exclude the recognition of a norm that excels the rules created by a subject; that is, universality and particularity do not exclude each other. The text presents (1) the Hellenic contribution to the art of living, through the therapeutic philosophizing model and (2) the role of emotions and phronesis in the relation between the universal and private domains to indicate that (3) an ethical-aesthetic kind of education is constituted by the recognition of tension between the singular I and (the common ethos) we.

Key words: The art of living. Ethics. Phronesis. Ethical aesthetic education.

Primeiras palavras

Na introdução de *La terapia del deseo*, Martha Nussbaum (2003, p. 21) faz as seguintes considerações:

Quem se dedica a escrever ou ensinar filosofia é uma pessoa afortunada como poucos seres humanos o são, ao poder dedicar sua vida à formulação dos pensamentos e sentimentos mais profundos acerca dos problemas que mais a têm motivado e fascinado. Mas esta vida estimulante e maravilhosa é também parte do mundo em seu conjunto, um mundo em que a fome, o analfabetismo e a doença são a sina diária de grande parte dos seres humanos que ainda existem, assim como causas da morte de muitos que não existem ainda. Uma vida de ociosa e livre expressão é, para a maioria da população mundial, um sonho tão distante que raramente se chega a conceber. O contraste entre essas duas imagens da vida humana conduz a uma pergunta: Que direito tem alguém de viver num mundo feliz, que pode expressar-se livremente, enquanto exista o outro mundo e alguém seja parte dele?

A partir desse questionamento, Nussbaum pondera que a própria filosofia pode cumprir funções político-sociais, em especial a filosofia helenística, na medida em que tem como preocupação central as

dificuldades mais penosas da vida humana. Por analogia, quero destacar que a filosofia da educação também pode se iluminar com esse argumento e mostrar que a investigação sobre o sentido ético da educação está muito próxima das questões mais pungentes com que os educadores se defrontam e que, longe de ser uma finalidade metafísica ou de diletantismo, as questões éticas podem ser trabalhadas como uma arte de viver.¹ Isso ajudaria a esclarecer aos envolvidos com a prática educacional o quanto a filosofia pode, legitimamente, auxiliar na formação humana, por meio de uma reflexão ligada às reais condições da vida.

Como advertiu Toulmin (2003, p. 32), “no âmbito da filosofia e das ciências sociais, (...) o preço do intelectualismo tem sido alto demais, e agora temos que retroceder a modos mais amplos de auto-expressão”. Esse “retroceder a modos mais amplos de auto-expressão” inclui, no meu entendimento, a abertura da ética para suas relações com a estética, como consequência do fracasso em considerar que a aprendizagem ética deveria dialogar apenas com o intelecto, sem se deixar influenciar pelas emoções, pelos sentimentos e pelas respostas sensíveis. Os princípios éticos, excessivamente abstratos, reverteram em perda de força persuasiva para as ações humanas, porque já não conseguem mais estabelecer vínculo com a situação concreta e muito menos servir como uma terapia para a alma. As tendências abstracionistas da ética, voltadas para uma irrealizável infinitude, tendem a se distanciar dos problemas da vida, gerando a falsa impressão de que o debate teórico tem quase nada ou pouco a ver com as decisões mais difíceis de nossa vida. A estetização da ética² situa-se nesse anseio de preencher o vazio deixado pela queda das justificações metafísicas, justamente porque a estética sempre se interpôs contra o rígido racionalismo, para destacar que as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções teriam maior efetividade para o agir do que a formulação de princípios abstratos e do que qualquer fundamentação teórica da moral.

A partir de meados do século xx, a estética da existência³ traz novos momentos reflexivos a respeito de uma arte de viver que põem em xeque as normas categóricas, *a priori* ou obrigatórias, para construir uma forma de viver a partir da experiência, construir um saber que resulte em modificação do sujeito. Não aponta nenhuma essência que obrigue o homem a realizá-la, mas aponta para uma estilização da criação de si mesmo. Nessa medida, a discussão ética passa a ficar próxima dos problemas que nos afligem.

A autoconstrução do sujeito moral defendida pelas éticas estetizadas significa, então, abandonar os fundamentos para substituí-los pela experiência, já que nenhuma orientação normativa ou substância do sujeito sustenta o *ethos*, a não ser seu próprio acontecimento histórico. É justamente essa a defesa de Foucault e de Rorty, que situam o sujeito no espaço da experiência. Essencialmente criadora, esse tipo de ética faz uma defesa irrestrita da liberdade e da auto-imaginação. Disso não decorre a necessidade de um estudo sistemático dos fundamentos da liberdade, mas a importância de tematizar a experiência estética, no sentido real da palavra. O termo estética, proveniente do grego *aisthesis*, significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial. Esse termo aparece vinculado à ética já em Aristóteles, como um elemento decisivo para conduzir a vida, trazendo o papel do sensível para o julgamento moral, que nos ajuda a avaliar e a ponderar cada situação. Assim, desde a tradição grega, a *aisthesis* serve para articular as normas morais com a especificidade de cada situação concreta e refinar nossa capacidade de decidir.

Embora a estética da existência tenha adquirido proeminência entre as correntes da ética somente a partir da segunda metade do século XX, os elementos de uma arte de viver percorrem vários momentos do pensamento filosófico, desde os gregos – e aqui podemos lembrar a inscrição no templo de Delfos “conhece-te a ti mesmo” (*gnôthi seauton*), exortando a fazer do eu um tema reflexivo –, passando pelo movimento romântico e chegando à atualidade como uma forma de configurar e conduzir a vida de modo correto, por meio da invenção das práticas cotidianas.⁴ Entendo que esse modo de conceber a ética apresenta convergência com a idéia de *Bildung*, na tradição do idealismo alemão, com Humboldt, Herder, Goethe, Schiller e Kant. Para Humboldt, o homem forma a personalidade livre e singular numa multiplicidade de experiências autodeterminadas, numa ação recíproca entre o homem e o mundo. Formação é um trabalho de si mesmo, numa abertura dialética entre a experiência no mundo e um projeto de mundo. Nesse trabalho de si, há uma dimensão estética como uma livre criação de si. Assim se expressa Humboldt (1998, p. 271): “O verdadeiro fim do homem (...) é a formação máxima e o mais proporcional possível de suas forças, para integrá-las num todo. Para isso a liberdade é a condição primeira e indispensável”. Mas esta liberdade deve estar associada a uma “multiplicidade de situações”, pois mesmo “o mais livre e independente dos homens, deslocado para

circunstâncias uniformes, forma-se de modo mais restritivo”. A convergência que refiro não se dá ponto a ponto, em todos os desdobramentos teóricos, porque o conceito de *Bildung* foi, segundo Reichenbach (2003, p. 201), percebido criticamente e até ceticamente na modernidade tardia, sobretudo pelo seu anseio de unidade e totalidade. Mas dada a sua “complexidade, ambigüidade e vulnerabilidade, não foi jamais abandonado no discurso educacional e filosófico” (ibid., p. 202) e sim sofreu transformações. Isso permite identificar uma aproximação entre a formação e a constituição do eu, entre *Bildung* e estética da existência, na medida em que ambas propõem uma vida ativa, crítica, vigilante, submetida a múltiplas circunstâncias, que prepara para as escolhas que nos constitui.

A intenção deste texto é explicitar que a arte de viver tem uma dimensão estética em que a própria obra da vida deve ter a arte como modelo, por meio da criação de diferentes estratégias (desde as interativas até as literárias), articuladas com princípios universais, que refletem nossas lealdades irrenunciáveis com o mundo. Quero defender, portanto, que a arte de viver, com seu apelo às condições concretas da vida e aos sentimentos, não exclui o reconhecimento de uma normatividade que ultrapassa as regras criadas pelo próprio sujeito, ou seja, universalidade e particularidade não se excluem. Para tanto, vou expor (1) a contribuição helenística para a arte de viver, por meio do modelo terapêutico de filosofar, e (2) o papel das emoções e da *phronesis* na articulação entre o universal e o particular, para apontar que (3) uma educação ético-estética se constitui pelo reconhecimento da tensão entre o eu singular e o nós (*ethos* comum).

A contribuição helenística para a arte de viver: o modelo terapêutico de filosofar

A articulação entre a forma que o indivíduo dá a si mesmo em relação às normas morais é desenvolvida por Nussbaum através daquilo que ela denomina *argumentos terapêuticos*, retomando o modelo médico⁵ de filosofar aplicado à ética e o trabalho entre mestre e discípulos desenvolvido pela filosofia helenística, particularmente, pelos estóicos, pelos céticos e por Epicuro. Meu objetivo aqui não é deter-me no complexo e diversificado campo que envolve essa filosofia, mas centrar-me no ponto de interseção que interessa a uma perspectiva de educação ético-estética: a atenção que a arte de viver exige dos casos particulares diante das orientações universalistas do processo educativo. O ponto fulcral é a resposta

menos abstrata e especulativa que esse período deu aos problemas existenciais e éticos, mais centrados na concretude da vida das pessoas do que em questões teórico-metafísicas.

Para esclarecer o sentido de *argumento terapêutico*, Nussbaum recorre a Epicuro, que diz: “Vazio é o argumento daquele filósofo que não permite curar nenhum sofrimento humano. Pois da mesma maneira que de nada serve uma arte médica que não erradique a enfermidade dos corpos, tampouco há utilidade na filosofia se não erradica o sofrimento da alma” (apud Nussbaum, 2003, p. 33).

Caberia então à filosofia curar as enfermidades da alma, produzidas por falsas crenças, sendo que os argumentos curariam a alma, do mesmo modo que os remédios curam o corpo. Isso seria uma arte de viver – *téchne biou* (*téchne biou*) – assumida pelas escolas helenísticas. A arte de viver como *téchne biou* é desenvolvida também por Foucault, para indicar um conjunto de práticas da formação do eu. De modo diferente, a proposta de Nussbaum, fundamentada na ética helenista, acentua a arte de viver baseada em argumentos válidos, comprometidos com a verdade, contra a tirania dos costumes e das convenções. A filosofia, diz a autora (ibid., p. 35), “nunca deixa de entender-se como uma arte, cujas ferramentas são os argumentos, uma arte em que o raciocínio preciso, o rigor lógico e a precisão das definições têm um importante papel a desempenhar”.

Uma das formas assumidas pelo *argumento terapêutico* é a atenção aos casos particulares, pois, de modo semelhante ao médico, deve-se considerar a situação concreta dos discípulos, suas paixões e crenças, para definir que palavras ou exemplos são mais adequados a cada situação. O argumento terapêutico requer atenção cuidadosa à peculiaridade de cada situação, pois, como lembra Cícero, “faz diferença como o remédio é aplicado” (1945, III, p. 79) e “cada aflição não é atenuada pelo mesmo método” (1945, IV, p. 59). A aplicação dos argumentos requer uma cuidadosa seleção do discurso que melhor afeta as pessoas, senão ficará num nível superficial. A esse respeito, Sêneca⁶ lembra: “um estilo oratório que visa à transformação das mentalidades deve descer até o fundo de nós mesmos, pois os remédios só são profícuos quando sua ação se prolonga” (Sêneca, 2004, Carta 40, p. 4).

Entre as estratégias adequadas para dar atenção aos casos particulares está a conversação, uma espécie de interação filosófica que permite

conhecer cada situação que requer nossa avaliação. A conversação, segundo Sêneca (ibid., Carta 38, p. 1), “é útil” porque a eficácia das palavras, como a semente, “se cai em terra favorável, multiplica suas energias e alcança, de exígua que era, dimensões assaz consideráveis” (ibid., Carta 38, p. 2).

Assim, o caráter pedagógico do processo de formação ética consiste em utilizar-se de certas estratégias, como correspondência, análises de exemplos e conversações, para “provocar a avaliação racional das maneiras de ver que de fato guiam as ações do discípulo” (Nussbaum, 2003, p. 421).

Só é possível alguém se tornar crítico de um sistema de crença mais geral a partir de exemplos particulares, pois a força da linguagem pode mobilizar a *phantasia* análoga e tornar compreensível o próprio caso. Na análise que envolve casos concretos não há a parcialidade, “nenhuma confusa erupção de sentimentos” (ibid., p. 422), por isso os exemplos atuam de modo mais efetivo que os princípios abstratos, uma vez que o discípulo se encontra em melhores condições de perceber corretamente. A literatura é uma fonte desses exemplos. Esse aspecto é, contemporaneamente, explorado por Rorty (1991) na sua ética estetizada. Segundo ele, as mudanças na moral, assim como na vida política, dependem de inovações culturais e não de decisões de nossa vontade, como era a crença metafísica. E o que exerce papel nesse processo são as metáforas, que podem fazer descrições do sujeito e do mundo de forma imprevisível. Disso decorre a importância que Rorty confere ao artista, em especial aos poetas e romancistas, pois eles criam novas metáforas e novas linguagens sobre o sujeito e o mundo que ampliam o espectro de decisões éticas. Se os helenistas se referem à literatura como uma estratégia para análise de exemplos, que remetem para a concretude dos casos, Rorty a utiliza pela sua possibilidade de produzir novas redescrições do eu e do mundo. Apesar da diferença entre as duas propostas filosóficas, ambas apostam na força estética da narrativa literária para aguçar nossa sensibilidade e promover novos entendimentos a respeito da nossa relação com a moral. Assim, a narrativa permite nos imaginarmos no lugar do outro e nos prepara para julgar entre narrativas distintas e conflitivas.

Para o ensino desenvolvido pelos estoicos, as narrativas e os exemplos adquirem preponderância, por possibilitarem um acesso concreto ao problema. Uma das razões desse procedimento é de caráter motivacional,

pois não se consegue acesso à alma sem estabelecer com ela um contato pessoal, vivo e direto. Mas há também uma razão mais profunda, já que, para agir corretamente, para os estóicos, não basta obter “o conteúdo geral de um ato”, pois seria apenas o aceitável (*kathekon*). Para chegar ao “ato totalmente virtuoso” (*kathóρθoma*), a ação deve ser conduzida por “pensamentos e sentimentos adequados à virtude” (Nussbaum, 2003, p. 422). Aqui se percebe os influxos do pensamento de Aristóteles que, na *Ética a Nicômaco* (Livro I e II), sustenta que a excelência moral se plasma, cultiva e aperfeiçoa pelo hábito, pela aprendizagem. Ou seja, o problema se desloca da idéia de um bem a ser contemplado para o âmbito da sabedoria prática, diretamente articulado com os casos particulares. Para Nussbaum, a riqueza da contribuição da tradição estóica à arte de viver consiste na singularidade da idéia de aprendizagem: “uma idéia de crescente vigilância e vigília, com as quais a mente, de maneira cada vez mais rápida e viva, aprende a recuperar suas próprias experiências entre o nevoeiro do hábito, a convenção e a tendência ao esquecimento” (idem, *ibid.*, p. 424). Essas práticas exigem autoconfrontação e auto-exame e uma profunda investigação da alma para obter um domínio de si mesmo. É nessa perspectiva que os estóicos associam o respeito à razão com a crítica das crenças convencionais, incluindo na discussão filosófica todas as questões que afligem a humanidade. Disso resulta, como indica Nussbaum (op. cit., p. 397): “auto-governo racional e cidadania universal”.

É importante destacar que essa arte de viver pressupõe uma valorização da atividade racional, aspecto em que Nussbaum difere de Foucault. A retomada da ética estóica significa uma análise daquilo que a cultura produziu como uma forma de autodeterminação, um conjunto de técnicas de modelação do eu, *techniques de soi*, como Foucault percebeu, mas, segundo Nussbaum, ao insistir nessas técnicas, o filósofo perde de vista, com demasiada frequência, “a dignidade da razão” (*ibid.*, p. 439 e 443). Por outro lado, a autora analisa com agudeza os riscos de uma exacerbação da atividade racional em detrimento da sensibilidade e das emoções. Destaca que nem todos os elementos de autodeterminação racional e de eliminação das paixões presentes na filosofia estóica podem ser seguidos, pois se chegamos a um ponto da autonomia em que nada há fora de nós mesmos, em que nada nos perturbe, como se pode confiar nos outros e preocupar-se com eles? Desse modo, prossegue a autora:

(...) a zelosa hegemonia da razão, por plausível e atrativa que seja, aponta, por cima dela mesma, alguns dos elementos mais perturbadores e polêmicos do

estoicismo. Pode alguém viver no reino da razão entendido da maneira que o entendem os estóicos e seguir sendo uma criatura capaz de admirar-se, afligir-se e amar? (Ibid., p. 445)

Essa questão aponta para a *aisthesis*, a sensibilidade e os sentimentos, que assumem um papel decisivo em nossa formação ética diante da excessiva racionalização. Esse tema será tratado no próximo item.

As emoções, a *aisthesis* e a *phronesis*: a articulação do universal e o particular

Para uma arte de viver, que envolve a autocriação de si numa transformação do mundo interior de desejos e crenças, merece atenção o papel que as emoções⁷ ocupam na construção da moralidade. Para tanto, deve-se esclarecer que emoções – como o medo, a ira, a aflição e o amor – não são “ondas cegas de afeto” que nos impulsionam e nos projetam para fora de nós mesmos, sem “intervenção de raciocínio e de crenças”, mas são, em realidade, “elementos inteligentes e perceptivos da personalidade que estão muito estreitamente vinculados às crenças e se modificam quando estas se modificam” (Nussbaum, 2003, p. 63).

As emoções têm uma dimensão cognitiva, vinculada a certas crenças éticas. Aquilo que nos provoca medo, por exemplo, está ligado com o que acreditamos que possa causar dano em nossas vidas. Assim, as emoções não correspondem às visões estereotipadas de que seriam irracionais, não aprendidas, reações corporais; antes disso, seriam “‘irracionais’ no sentido de que as crenças em que se apóiam podem ser falsas ou injustificadas ou ambas as coisas. Não são irracionais no sentido de não ter nada a ver com o argumento e o raciocínio” (idem, *ibid.*).

A concepção aristotélica das emoções tem um sentido para o bem viver, que se opõe radicalmente à concepção helenística de extirpação das paixões. Nussbaum faz um detalhado levantamento das emoções, conforme é apresentado na *Retórica*, para mostrar que elas contribuem para a vida virtuosa. Emoções, como o medo, contêm “uma intensa consciência intencional de seu objeto, apoiada em crenças e juízos” e a angústia e o sofrimento que provocam “não são independentes do juízo, mas resultam dele” (idem, *ibid.*, p. 120-121). A crença é, assim, constitutiva da emoção, de tal modo que, se mudam as crenças e o juízo, pode-se esperar que mude o sentimento.

A emoção atua para que ocorra a “percepção” e se efetive o reconhecimento da verdade. Por isso, a pessoa que age de forma moralmente correta não é impávida, insensível, mas tem que ajustar suas emoções apropriadamente. Na tradição aristotélica, prossegue Nussbaum, as emoções

(...) não são sempre corretas, da mesma maneira que tampouco o são sempre as crenças ou as ações. [As emoções] serão educadas e harmonizadas com uma visão correta da boa vida humana. Mas, uma vez educadas, não são essenciais simplesmente como forças impulsoras da ação virtuosa: são também (...) exercícios de reconhecimento da verdade e do valor. (Idem, *ibid.*, p. 130)

Este aspecto tem relevância para a relação entre princípios morais universais e a atenção aos casos particulares, pois sem o papel das emoções e da sensibilidade poderíamos não nos afetar pelos casos concretos de desrespeito ao ser humano, caso tivéssemos apenas o conhecimento racional do princípio que ordena tal respeito.

As emoções se articulam com aquilo que Aristóteles chamou de *phronesis* ou sabedoria prática, a deliberação prudente. O saber moral deve compreender aquilo que é exigido em cada situação concreta, à luz dos princípios gerais, e nesse reconhecimento atua a *aisthesis*, a percepção sensível e as emoções exercem aqui papel decisivo. A pessoa que se utiliza da *phronesis* enfrentará cada situação concreta “de maneira emocionalmente apropriada” (idem, *ibid.*, p. 32). Assim, a recordação das emoções (aquilo que amamos, o que nos provoca medo etc.) atua na deliberação e refina nossas emoções, ao mesmo tempo que refina e educa nossa razão prática para as novas situações que enfrentaremos.

Na obra *La fragilidad del bien*, Nussbaum oferece uma interpretação da prudência aristotélica esclarecedora do modo como essa categoria pode contribuir para uma educação ético-estética. De acordo com a interpretação da filósofa, a deliberação ou o juízo moral radica naquilo que Aristóteles chama *aisthesis* (percepção). A deliberação não é determinada pelo raciocínio ou pela pura atividade cognoscitiva, mas relacionada com a captação dos casos particulares, e “quem decide é a percepção” (Aristóteles, 1973, p. 278). Isso porque os princípios

(...) não captam os finos detalhes do particular concreto, objeto da escolha ética. Isto se aprende em relação à própria situação. (...) As regras gerais são

aqui criticadas por sua falta de concretude e flexibilidade. A “percepção” pode levar em conta os matizes, adaptando seus juízos ao que encontra diante de si. (Nussbaum, 1995, p. 385)

A *phronesis* é um dos elementos decisivos na formação ética, como contraponto a um eu que se inventa, como sugerem as éticas estetizadas. Se a autocriação permite uma relação mais frouxa e flexível em relação às regras de conduta, deixando um espaço aberto para a imaginação criativa, o inesperado e a contingência, o que tem sentido diante da radical finitude da vida humana, é preciso questionar se é possível manter um *ethos* que já rompeu com o universalismo. Contudo, também podemos perguntar se não é desejável a criação de regras e o uso da imaginação que nos permite uma constante recriação de nós mesmos. Faz-se necessário esclarecer que tal autocriação, quando se volta inteiramente para si numa estilização estética, gera uma espécie de confusão entre a autocriação do eu, inteiramente nova, e a autonomia de se recriar baseada em fórmulas já reconhecidas e válidas socialmente. Quando se estabelece essa confusão, o caráter excessivamente privado do eu acaba por divergir de um *ethos* comum, de valores compartilhados que orientam a vida social, deixando um vazio de sentido para a formação.

É nessa tensão que se pode compreender o papel da *phronesis* como aquela sabedoria responsável que esclarece, para o próprio eu, o limite de uma autocriação puramente original e solicita a aplicação justa de um saber que requer o reconhecimento de “fins comuns que são válidos para todos” (Gadamer, 1993, p. 66). A *phronesis* é assim uma espécie de moralidade encarnada, que se ajusta à complexidade e particularidade da ação moral.

As tentativas de romper as barreiras existentes contra a experiência sensível e as emoções criam as condições para que nossas idéias sobre o bem viver também passem a considerar a fusão do sensível com o espiritual. Desse modo, inicia-se um processo em que a imaginação, os sentimentos e mesmo a paixão podem dar um acesso ao conhecimento moral. Porém, como destaca Nussbaum (1995, p. 390-391),

(...) o caso particular seria irracional e ininteligível sem o guia de uma capacidade classificadora do universal (nem sequer podemos amar os indivíduos particulares no sentido aristotélico, sem amar os compromissos e valores repetíveis que exemplificam suas vidas). Tampouco o juízo particular possui

as raízes e a focalização necessárias para a bondade do caráter sem um núcleo de compromissos com uma concepção geral (concepção, contudo, em permanente evolução, flexível e preparada para a surpresa).

Educação ético-estética

Uma educação ético-estética apoiada em estratégias da arte de viver, como atenção aos casos particulares, às emoções e à sabedoria prática, pode, como anunciado no início desse texto, esclarecer a relação recíproca entre o universal e o particular. Evita uma orientação puramente abstrata, sem abandonar princípios universais, pois a educação pressupõe um processo de inserção num mundo compartilhado de valores e crenças, sem o qual qualquer dialética entre individualização e socialização estaria condenada ao fracasso. E atua como limite a uma estética de si mesmo que, centrada apenas em critérios individuais, pode estimular a indiferença, o egoísmo e a frivolidade.

A exigência ética da educação pode, então, se efetivar como uma arte de viver, reconhecendo a tensão entre a criação de si e os princípios universais, tensão esta permeada pela complexa relação entre o intelecto e as emoções. Nessa perspectiva, não me parece que as coisas ocorram como supôs Foucault (1984, p. 137), ao afirmar: “a procura de uma forma de moral que seria aceitável por todo o mundo – no sentido de que todo mundo deveria se submeter a ela – parece-me catastrófica”. Há, certamente, um mínimo de normas morais, validadas intersubjetivamente, que constituem nosso *ethos* e sem as quais se torna muito difícil edificar a formação humana. O compartilhamento de valores e regras comuns permite projetar um mundo sob o qual se dá a base de nossas conversações. O reconhecimento dessa condição sob a qual se dá a experiência educativa não exclui, contudo, a necessária, vigilante e, às vezes, até impiedosa crítica, à qual devemos submeter todo tipo de normatividade e as crenças em que se apóiam. Caso contrário, o influxo positivo daquilo que nos ensinou a filosofia helenística seria extirpado, ou seja, aquilo que Nussbaum chama de “dignidade da razão”. As diferentes estratégias que permitem formar uma sensibilidade aguçada para com as particularidades da situação e a atenção às emoções em relação à construção da moralidade são contribuições da arte de viver que devem ser consideradas na educação, se quisermos educar pessoas com capacidade de decidir e conduzir suas vidas.

O não-reconhecimento dessa tensão entre universal e particular ou sua denegação pode nos levar à armadilha que consiste em subverter a criação do eu, remetendo-se exclusivamente a regras e padrões próprios, numa auto-estilização estética. Uma ação moral voltada apenas para a autocriação do eu, apesar de tudo o que ela possa ter de sedução no discurso pedagógico, que luta contra as formas niveladoras e contra aquilo que Nietzsche chamou de moral de rebanho, corre o risco de cair numa impossibilidade de constituir um *ethos* comum. A defesa da autonomia da criação do eu como se fosse a autonomia da criação artística, que não tem nenhuma finalidade exceto ela mesma, resulta num processo de estetização que projeta um ideal de vida, mas que exclui a relação com o outro.

Parece-me, então, que o processo formativo pode ser adensado, valendo-se das estratégias da arte de viver, que preparam para nos imaginarmos no lugar do outro e para examinarmos racionalmente nossas decisões. Entre essas estratégias está a literatura aludida pela filosofia helenística, contemporaneamente retomada pelas éticas estetizadas (especialmente com Rorty), num reconhecimento explícito de que a força poética da narrativa literária nos oferece acesso privilegiado aos conflitos morais, à ruptura com as convenções, ao mesmo tempo em que se constitui numa aprendizagem da moralidade.

O exemplo que quero destacar é a obra *Memórias de subsolo* (1864), de Dostoiévski, cuja personagem central atinge uma densidade psicológica impressionante. Na contracapa do livro, Manuel da Costa Pinto afirma: “o escritor materializa sua visão abissal dos conflitos morais, psicológicos e sociais, que se interpenetram caoticamente de modo a destacar, como única medida do mundo, o desejo humano de salvação diante da morte e da desrazão”.

Na primeira parte da obra, intitulada *O subsolo*, Dostoiévski apresenta uma subdivisão entre o homem subterrâneo, que sabe que está radicalmente perdido no infinito, e o homem de ação, o homem moderno que acredita em si mesmo, que pretende reduzir os anseios da alma a uma dimensão material que aceita uma possível explicação da razão. O narrador anônimo de *O subsolo* trata com escárnio as respostas padronizadas do moralismo burguês e os desejos de reconciliação do idealismo. Diz a personagem: “quanto mais consciência eu tinha do bem e de tudo o que é ‘belo e sublime’, tanto mais me afundava em meu lodo, e tanto mais capaz me tornava de imergir nele por completo” (Dostoiévski,

2000, p. 19). A personagem revela ainda ironia e descrença no naturalismo, na relação entre causa e efeito, tão ao gosto da razão moderna. O homem tem uma “consciência hipertrofiada” de sua condição irreduzível, não há uma ética pública, “porque o homem, seja ele quem for, sempre e em toda a parte gostou de agir ao seu bel-prazer e nunca segundo lhe ordenam a razão e o interesse” (idem, *ibid.*, p. 39).

Dostoiévski oferece inúmeros casos particulares, que permitem ampliar nossa compreensão das profundezas da alma, para uma recriação de nosso próprio eu. Não se trata de seguir a ação da personagem, agir ao “bel-prazer”, mas de aprender com seus conflitos. Segundo a observação de Manuel da Costa Pinto (2007), a narrativa do escritor russo tem uma peculiaridade marcante:

(...) fazer com que as questões metafísicas mais pungentes se imiscuem na vulgaridade das ações ordinárias (conservando assim seu realismo) e, ao mesmo tempo, fazer com que encontros miraculosos e cenas improváveis, dignas dos romances de folhetim, adquiram uma gravidade tal que pareçam ser a consequência lógica de um universo que caminha para a consumação.

Esse caráter provocador do romance de Dostoiévski abre caminho para o estranhamento das crenças habituais, através de uma liberdade do sensível contra o embrutecimento da percepção automatizada. Os exemplos da literatura, pelo que mobilizam de nossa imaginação, emoção e entendimento, permitem uma experiência estética que abre o horizonte compreensivo da moralidade e possibilita uma avaliação racional sobre a complexidade das situações, das crenças e das emoções que levam à constituição do sujeito moral. Como diz poeticamente Hölderlin, na epigrama *Pros eauton (Em si mesmo)*, “Lern in Leben die Kunst, im Kunstwerk lerne das Leben”, pode-se aprender na vida a arte e na obra da arte aprender a vida. Sobretudo naquilo que a obra artística permite nos imaginarmos no lugar do outro, preparando-nos para a difícil aprendizagem da arte de viver, que é decidir nossa própria ação, a criação de nós mesmos. Tal recomendação é o modo como Hölderlin enfrenta a finitude humana, abrindo-se para a experiência da criação de um novo homem. Assim, a arte de viver permite conduzir a vida, exercitando-nos por meio de uma série de atitudes, numa configuração de si diante da multiplicidade de situações. Esse é o ponto de convergência da *Bildung* com a arte de viver e a estética da existência, pois “*Bildung* é

sempre auto-educação”, vive da liberdade de inventar seus próprios caminhos, “num processo não-soberano de autotransformação” (Reinchenbach, 2003, p. 204), mesmo quando esse conceito já não contém a idéia de totalidade e unidade, como pretendia o conceito de Humboldt.

Recebido em julho de 2007 e aprovado em novembro de 2007.

Notas

1. A ética como uma arte de viver assume, contemporaneamente, os contornos de uma estética da existência, mas ela aparece já entre os gregos, para os quais o *logos* “desempenha um papel curativo real e cura graças a sua complexa relação entre o intelecto e as emoções” (Nussbaum, 2003, p. 77). A filosofia teria mais condições que as pseudo-artes e a religião popular para curar as doenças da alma. A religião deixa o bem viver fora do controle da razão humana. A filosofia, prossegue Nussbaum, “pretenderá eliminar da vida humana esse elemento de obscurantismo e falta de controle, subordinando a *tüch* (*tyche*) a uma *téchne* inteligente e inteligível” (idem, *ibid.*, p. 78).
2. Estetização da ética refere-se ao debate contemporâneo sobre as relações entre ética e estética, quando se estabelece uma reabilitação da filosofia estética. A amplitude que o movimento estético adquire no século xx permite reconhecer um impacto considerável, não só no cotidiano como também no âmbito teórico, produzindo um vasto espectro de modos de relação entre ética e estética. Tais relações oscilam no desenvolvimento histórico e tornam-se ambíguas, negativas, opostas ou complementares, até chegar aos processos de estetização da ética, subvertendo a relação metafísica, para a qual a estética não poderia justificar o bem viver. Muitas das reflexões contemporâneas sobre a ética situam-se nesse espaço de interpenetração, como a “estética da existência” de Michel Foucault e a “autocriação do eu” de Richard Rorty. Shusterman (1998) reconhece que, na estetização da ética, “as considerações estéticas são ou deveriam ser cruciais, e talvez superiores, na determinação de como escolhemos conduzir ou moldar nossas vidas e como avaliamos o que é uma vida ideal” (p. 197). Destaca ainda que a predominância da estetização da ética “talvez seja mais evidente na vida cotidiana e na imaginação popular do que na filosofia acadêmica” (p. 198).
3. Para Schmid (2002, p. 280), “a estética da existência trata, antes de tudo, da transformação do homem, posto que, se não existe nenhuma essência do homem, se abre o campo infinito de sua transformação. Esta teleologia não tem outro ‘sentido’ que a transformação”. A estética da existência, enquanto arte de viver, se refere à forma que cada um dá a si mesmo, mas não o cumprimento de normas, na medida em que sejam obrigações universais. Ou seja, o homem é o criador de suas próprias normas, da relação de si e com os outros, e do papel que as escolhas pessoais têm em nossas vidas. Friedrich Nietzsche (1844-1900) é um dos criadores da estética da existência, que faz uma defesa radical da vida como uma obra de arte, pois “só como *fenômeno estético* a existência e o mundo podem ser *justificados*”.
4. A filosofia da arte de viver retoma a sabedoria antiga, na qual encontramos inúmeros ensinamentos dedicados à condução da vida mais correta e digna, como as práticas adotadas pela filosofia dos céticos, estoicos, epicuristas, assim como também os elementos trazidos pela arte moderna. Dos antigos, a arte de viver atualiza a questão de levar uma vida sã e ascética e, no século XIX, “se realizam alguns ensaios para atualizar esta arte de viver antiga, sobretudo

depois que se toma consciência do esquecimento da 'arte mais complicada e digna de todas as artes'. Uma proposição aqui marcada pela imagem da existência bela: a arte de viver é essa dimensão suscetível de elevar a existência à categoria de obra de arte" (Schmid, 2002, p. 24). Em *Terapia del deseo*, Nussbaum (2003) retoma os elementos de uma arte de viver dos antigos e destaca que, embora a filosofia do século xx tenha feito um uso menor da filosofia helenística, esta influenciou fortemente a cultura ocidental: "Não só o pensamento da baixa Antigüidade e a maioria das manifestações do pensamento cristão, como também os escritos de autores modernos tão diversos como Descartes, Spinoza, Kant, Adam Smith, Hume, Rousseau, os pais fundadores dos Estados Unidos, Nietzsche e Marx, são todos eles tributários em grande medida dos escritos dos estóicos, dos epicuristas ou dos céticos, com frequência muito mais que os escritos de Platão e Aristóteles. Especialmente no que se refere às concepções filosóficas das emoções, ignorar o período helenístico equivale a ignorar não só os melhores materiais da tradição ocidental, como também a principal influência na evolução filosófica posterior" (p. 22).

5. Segundo Nussbaum (2003, p. 37), "o modelo médico na ética estava estritamente vinculado às circunstâncias culturais e históricas particulares em que se praticava a filosofia nos mundos helenístico e romano. Não obstante, o modelo mesmo constitui uma forma útil de equilibrar o interesse pelos problemas humanos comuns com a atenção ao contexto concreto, que podemos aplicar a nós para compreender como suas contribuições podem tornar-se iluminadoras em nossas próprias circunstâncias atuais". E mais adiante afirma: "A analogia médica é tão importante para os estóicos como para os epicuristas e os céticos, ilustrativa tanto para uns como para outros da função própria da filosofia e valiosa para o descobrimento e justificação de uma determinada concepção de seu conteúdo, seus métodos e seus procedimentos" (ibid., p. 396).
6. De acordo com J. A. Segurado e Campos, no prefácio de *Cartas a Lucílio* (Sêneca, 2004, p. xxx), a filosofia de Sêneca "cumpre o papel de uma pedagogia e também o de uma terapia. (...) A filosofia deve curar os males da alma e não somente definir em que eles consistem". É nesse sentido que a filosofia é uma ação que se vale de diferentes recursos para produzir seus efeitos. Assim, Sêneca "não deixava de reconhecer a relevância que uma forma literária pode ter na transmissão de uma doutrina. Por exemplo, uma verdade filosófica torna-se mais evidente e memoriza-se melhor se for expressa numa forma sentenciosa, ou se for transmitida em verso, de modo que a própria beleza poética alicia o potencial ouvinte a dar maior atenção ao discurso" (p. xix).
7. Tanto a definição de emoção, como o papel que ocupa na constituição da moral é um tema bastante complexo. Durante muito tempo, as emoções foram negligenciadas da discussão ética, especialmente por influência da razão prática de Kant, que exclui a emotividade. Mas outros autores deram destaque às emoções e seu papel de fundamento da ação moral, como Hume, Smith, entre outros. Meu interesse é compreender o papel que as emoções exercem em nossos juízos morais, particularmente na concepção helenística de emoções. Acompanho a interpretação que Nussbaum oferece ao termo "emoções", justificando por que o usa indistintamente de "paixões". Segundo a filósofa, "emoções" é o termo genérico moderno mais comum, enquanto que 'paixões' é etimologicamente próximo dos termos gregos e latinos mais correntes e está mais firmemente assentado na tradição filosófica ocidental. De qualquer modo, o que pretendo designar com esses termos é um gênero de que são espécies experiências tais como o medo, o amor, o pesar, a cólera, a inveja, os zelos e outras afins, mas não apetites corporais como a fome e a sede. (Isto corresponde ao uso estóico do grego, se bem que outros escritores gregos, às vezes, empregam *páthe* em um sentido mais amplo, aplicando-o a qualquer afeto de uma criatura, conservando assim sua conexão geral com o verbo *paschein*.) Esta família de experiências que chamamos emoções,

em oposição aos apetites, fica agrupada como tal por muitos pensadores antigos, começando por Platão e sua concepção da parte intermediária da alma" (Nussbaum, 2003, p. 398-399).

Referências

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Rosá. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. e notas Julio Pallí Bonet. Madrid: Gredos, 1985.
- CÍCERO. *Tusculan disputations*. Trad. inglês J. E. King. Cambridge: Harvard University, 1945.
- DOSTOIÉVSKI, F. *Memórias do subsolo*. Trad. de Dóris Schnaidermann. São Paulo: Editora 34, 2000.
- FOUCAULT, M. *O dossier: últimas entrevistas*. Trad. de Ana Maria Lima e Maria da Glória da Silva. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.
- GADAMER, H.-G. Del ideal de la filosofía práctica. In: GADAMER, H.-G. *Elogio de la teoría*. Barcelona: Península, 1993. p. 59-66.
- HÖLDERLIN, F. *Sämtliche Werk, Briefe und Dokumente*. München: Luchthand Literaturverlag, 2004. v. 8.
- HUMBOLDT, W. *Der Zweck des Menschen*. In: HÖFFE, O. *Lesenbuch zur Ethik*. München: Back, 1998, p. 271-1.
- NOVALIS, F.H. *Pólen: fragmentos, diálogos, monólogo*. Trad. de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- NUSSBAUM, M. *La fragilidad del bien: fortuna y ética em la tragedia y filosofía griega*. Trad. de Antonio Bailestros. Madrid: Visor, 1995.
- NUSSBAUM, M. Nicht-relative Tugenden. In: RIPPE, K.P.; SCABER, P. *Tugendethik*. Stuttgart: Reclam, 1998. p. 114-165.
- NUSSBAUM, M. *La terapia del deseo*. Trad. de Miguel Candel. Barcelona: Paidós, 2003.

PINTO, M.C. *Dostoievski e Tolstoi*. Disponível em: <<http://www.revista.agulha.nom.br/mcostapinto01.html#tolstoi>>. Acesso em: 27 fev. 2007.

REINCHENBACH, R. Beyond sovereignty: the twofold subversion of Bildung. *Educational Philosophy and Theory*, Oxford/Malden, v. 35, n. 2, p. 201-209, Apr. 2003.

RORTY, R. *Contingencia, ironía y solidaridad*. Trad. de Alfredo Eduardo Sinnot. Barcelona: Paidós, 1991.

SCHMID, W. *En busca de un nuevo arte de vivir*: la pregunta por el fundamento y la nueva fundamentación de la ética em Foucault. Trad. de Germaán Cano. Valencia: Pré-Textos, 2002.

SÉNECA, L.A. *Cartas a Lucílio*. Tradução, prefácio e notas de J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

SHUSTERMAN, R. *Vivendo a arte*: o pensamento pragmatista e arte popular. Trad. de Gisela Domschke. São Paulo: Editora 34, 1998.

TOULMIN, S. *Regreso a la razón*: el debate entre racionalidad y la experiencia y la práctica personales em el mundo contemporáneo. Trad. de Isabel González-Gallarza. Barcelona: Península, 2003.