

DO CONCEITO DE FORMAÇÃO HUMANA: TENSÕES ENTRE NATUREZA E CULTURA

Lúcia Schneider Hardt¹
Marlene de Souza Dozol²
Rosana Silva de Moura³

RESUMO

O artigo apresenta a filosofia da educação a partir de três pesquisas que articulam o conceito de formação humana mediante a tensão entre natureza e cultura. Metodologicamente, procuramos discutir o conceito tendo em vista esta tensão, considerando as perspectivas filosóficas de Friedrich Nietzsche e Jean-Jacques Rousseau, hermenêuticas da cultura, da natureza e da formação humana. Inspiradas nestes horizontes estético-filosóficos, propomos uma filosofia da educação como uma experiência estético-cognitiva a partir da qual o humano possa fabricar-se.

Palavras-chave: Formação humana. Nietzsche. Rousseau. Hermenêutica.

Em contexto nacional, o desenvolvimento da pesquisa no campo educacional, sob um registro filosófico, desencadeou o início de uma tradição de investigação em grande parte mobilizada pelo debate em torno do conceito de *formação*.

Ainda que possamos contar com uma expressão de estudos de natureza filosófico-educacional, não se pode ignorar, no entanto, o déficit de conhecimento e análise das obras clássicas no que tange à ideia de formação humana, tampouco ignorar a escassez de uma abordagem mais compreensiva das questões que circundam o humano e a educação ainda existente em nossas instituições de ensino superior, lugar da pesquisa *par excellence*. Portanto, é preciso incrementar e constantemente atualizar as pesquisas dessa natureza, em face da diversidade dos contextos, para os quais a academia tem voltado sua mirada. Nesse sentido, a linha de pesquisa Filosofia da Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, vem

1 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: luciaschardt@gmail.com

2 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: lena.dozol@uol.com.br

3 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: rosanasilvademoura@gmail.com

realizando investigações que contribuem para a construção de um entendimento melhor do que seja o conceito de formação humana, como também, para a demarcação epistêmica e o desenvolvimento da área de estudos filosófico-educacionais. Nossa aposta é que a consecução de tal proposta de investigação acadêmica traga benefícios significativos em termos de construção de entendimento conceitual que poderão inspirar as novas pesquisas experimentais e qualitativas na área de processos de aprendizagem que são de grande importância para o campo da educação.

A partir desta apresentação primeira, cabe dizer que este texto é polifônico, refletindo três dimensões de pesquisas em filosofia da educação, desenvolvidas na graduação e pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, a saber: estudos voltados para a perspectiva de Rousseau e de Nietzsche na educação, permeados por uma terceira dimensão de pesquisa que são os estudos de hermenêuticas da cultura e educação. Nosso diagnóstico identifica a possibilidade de, ainda, falar de uma necessária busca pela compreensão das diversas nuances que envolvem o conceito de formação humana – nuclear para o fazer pedagógico – assim como certa falta de estudos de natureza teórico-filosófica, nos quais se preservaria a diversidade de perspectivas concernentes ao tema em foco. Podemos dizer, pois, que o agir pedagógico está imbuído da pergunta pelo sentido da formação; traduzi-la é o seu trabalho. A falta refere-se não a uma ideia de que, em algum momento, o campo completar-se-ia, mas, justamente porque é incompleto, logo, rico e a oferecer múltiplas possibilidades e devires de pesquisas.

No que concerne ao modo como desenvolvemos tais estudos e pesquisas no horizonte da filosofia da educação – e considerando o elemento central comum, a saber, o tema da formação humana em suas tensões entre natureza e cultura, destacamos a contribuição da hermenêutica filosófica e sua tarefa de interpretação. De modo amplo, em nossas práticas na filosofia da educação, seja na pós-graduação seja na graduação, põe-se em curso o reconhecimento do lugar do intérprete como lugar de autoformação (GADAMER, 2000) ou, como quer Nietzsche, de autossuperação. Apesar das especificidades das perspectivas filosóficas, nas quais não nos deteremos de modo mais aprofundado aqui, propomos a ideia de que em ambos, assim como em Rousseau, mantém-se o projeto de uma formação para a autonomia do aluno.

Trata-se, então, de fazer uso de textos clássicos de filosofia que abordam temas concernentes à filosofia da educação. Daí, a pertinência da hermenêutica.

Logo, importa no momento pensarmos a situação hermenêutica do intérprete enquanto lugar de onde se fala e que traz a historicidade de cada um como algo que nos impregna de modo ontológico, universal, porquanto não há humano que não se constitua enquanto ser no mundo, sendo esta sua condição. Isto vale tanto para o intérprete dos textos clássicos quanto para todas as outras formas de interpretação da cultura as quais nos dispomos realizar no trânsito pelo mundo. Estamos, desde já, no mundo e é a partir desse *estar-com* o mundo que realizamos experiências de pensamento. Isto significa que, no instante de um interpretar, somos orientados por nossa historicidade. Ela nos constitui como nosso modo de ser que se projeta em alguma medida na abertura do texto, do passado ou do fragmento de cultura e se põe diante de nós, o que nos leva a pensar a linguagem enquanto movimento circular e aberto entre nós e o mundo (GADAMER, 1997, p. 400). Na cultura, essa atualização hermenêutica é constantemente tensionada frente ao problema do círculo *vitiosum* que interpela – e, por vezes, interdita, a consciência histórica atuante no processo de educar-se. As experiências culturais contêm nuances psicológicas e estéticas (Dilthey já havia feito tal diagnóstico⁴), direcionando para um entendimento de cultura que não se encontra fechado apenas em um sentido, o que configuraria o círculo *vitiosum*, mas sim, para o desenho da cultura como um círculo hermenêutico. Logo, inscritos nessa mundanidade, os termos natureza, cultura, tradição e formação não devem ser tomados como conceitos fechados, pois são (re)constituídos a cada doação de sentido que o interpretar pode vir a conferir a partir de cada situação no mundo – tais termos, em alguma medida, se tornam similares, porque dão a ideia da singularidade do acontecimento ontológico do ser (Dasein)⁵. Assim, a tradição pode ser ou não o lugar de conformismo, o que no erro interpretativo levaria à conotação do tradicional e de onde urge arrancar novo sentido, como também o lugar de onde brotam outros sentidos do humano. Considerando este ponto de vista, a interdisciplinariedade passa a ser um modo aceitável

4 A exemplo da análise que faz das ciências, no século XIX, distinguindo-as entre *Naturwissenschaften* e *Geisteswissenschaften*, e o quanto tal distinção repercute no método, dadas as especificidades do objeto (MOURA, 2013).

5 HEIDEGGER, 1995.

de operar a filosofia da educação como uma tentativa de tradução e atualização desta tradição tanto na pesquisa quanto no ensino em filosofia da educação. Fundamentalmente, temos desenvolvido ensino e pesquisa em filosofia da educação mediante o suporte do texto clássico identificado com a área.

A ideia é a de que o próprio exercício interpretativo através de elementos dados também destaque a contribuição da perspectiva interdisciplinar como modo de ampliar a interpretação do humano e sua formação, tendo em vista sua situação hermeneuticamente dada e que imprime, na própria filosofia da educação, possibilidades e limites desta traduzibilidade, dados pelo alargamento de um campo de visão e racionalidade. Tal alargamento do campo de visão implica o diálogo com outras abordagens presentes no horizonte formativo do humano. A partir deste exercício interpretativo que demanda a atitude reflexiva, encontramos um sentido formativo na disciplina de filosofia da educação que, por sua vez, pode levar o aluno a uma autoformação.

É oportuno também pensar que a filosofia da educação precisa ter no seu horizonte a compreensão de que a formação contém, ao mesmo tempo, a demanda de um devir, algo de uma ordem indeterminada, assim como certa demanda formal e normativa; ou seja, ela produz-se no mediado e no imediato. Pois, educação, enquanto formação espiritual implica em exercício constante, de uma vida inteira, de formar a si mesmo. Vai além do ensino, mas não lhe é excludente, na medida em que este participa, mas não determina os contornos do desenho particular e solitário que cada um faz de si. Ao contrário, a ideia é a de que, por ex., a escola possa ser um lugar de fortalecimento da formação espiritual e o ensino, por sua vez, uma experiência de descobertas e inventividade do humano (algo pelo qual Nietzsche clamava, especialmente nos escritos sobre educação). Portanto, este entendimento de formação

... espera, especialmente, contribuir para a formação (*Bildung*) e para a educação dos indivíduos desenvolvendo sua capacidade de julgar. Nesse ideal de formação, no qual se forma um senso comum a todos e um sentido do que é comum e justo, se produz uma elevação ao universal, mas que não é o universal da lei científica. Ele corresponde, sobretudo, a um ultrapassamento de nossa

particularidade, que nos abre para outros horizontes e que nos ensina a reconhecer, humildemente, nossa própria finitude. (GRONDIN, 2012, p. 64)

Além disso, há que se considerar, também, nesta incursão, o elemento significativo da abertura hermenêutica, quer dizer, a *disposição* para o diálogo, retomada fortemente desde a tradição por Gadamer (1997). A abertura hermenêutica é o que sustenta a possibilidade do acontecimento do diálogo, a partir do qual nos projetamos no mundo e ele mesmo se projeta sobre nós. Nossa condição contém um mundo e a linguagem é a ponte entre os mundos. Ela é o elemento comum entre humanos.

Percebemos com esta perspectiva filosófica um câmbio de paradigma a partir do qual o aspecto intersubjetivo é determinante porque o reconhecimento da "própria finitude", conforme sugere o autor, estaria no sentido do acontecimento da presença do outro, mediando horizontes, ultrapassando o que poderia transformar-se no aspecto possível do *vitiosum* da subjetividade. Aliás, Gadamer chama a atenção para o fato de que o próprio compreender já é um movimento radical de abstração do eu para o outro (GADAMER, 2001), uma situação limite, de finitude e transformação de um lugar. Para deixar vir o outro, em alguma medida o eu deve calar, morrer. Logo, percebe-se também uma evidente tensão neste esforço interpretativo que se dá pela necessária manutenção de uma presença do intérprete porque ele projeta sua historicidade naquilo que interpreta e somente assim poderá fazê-lo. Afinal, alguém esvaziado de sentidos poderia reconhecer sentidos no que lhe sobrevêm?

Esta digressão filosófica, na esfera da educação escolar, nos leva a perceber a importância do surgimento de outro paradigma, menos centrado na figura do sujeito epistêmico. Sabemos o quanto as experiências educativas e pedagógicas carecem de fundamentos necessários para alimentar um constante pensar sobre si mesmas. Também não desconhecemos as dificuldades que os profissionais envolvidos nas tarefas de educar e de ensinar trazem com relação a não só se apropriarem das referências teóricas basilares para todo e qualquer empreendimento de natureza educacional, como também de teorizar, eles próprios, sobre o seu fazer cotidiano. De fato, pensar e teorizar sobre a educação não é das tarefas mais fáceis, pois

exige o paciente trabalho de elucidação de premissas e valores que regulam a escolha de meios e de fins, ambos voltados à promoção do humano e dos seus possíveis. É sob essa perspectiva, a de refletir sobre estratégias que contemplem a promoção do humano em toda a variedade permitida por essa condição, que escolhemos investigar alguns dos aspectos envolvidos na formação humana.

Primordial para a educação, o conceito de formação é, contudo, por demais amplo e fluido – a depender de contextos, autores, aplicações e até mesmo de projeções imaginárias e poéticas relativas ao humano e ao seu destino. O conceito é, desse modo, de difícil aproximação porém, não impossível.

Em que pese a relevância de algumas referências acumuladas para a constituição de “quadros mentais” básicos acerca da ideia de formação ao longo do tempo, não se encontram esgotadas as possibilidades analíticas, interpretativas ou heurísticas do conceito em exame. Até porque, a amplitude e a fluidez referidas não permitem formulações completas. Esta natureza conceitual indócil, resistente às tentativas de limitar o seu conteúdo, bem como as de paralisar no tempo e no espaço suas aparições, coloca ao pesquisador uma série de dificuldades. Contudo, não nos parece irrelevante o esforço de identificar alguns aspectos, dentre tantos, que giram na órbita do conceito de formação humana.

A polifonia antes indicada aparece no texto enquanto vozes que entregam ao leitor diferentes abordagens do conceito de formação para fazer pensar as tensões entre natureza e cultura. Assim, os autores/intérpretes das perspectivas com múltiplas possibilidades recairão sobre as forças formativas que estão “dentro” e “fora” dos sujeitos ou indivíduos resultantes dessas mesmas forças, considerando-se aqui, dimensões estendidas daquilo que chamamos ou entendemos por humano e por cultura. Trata-se de observar, através de pesquisa teórica, a interação entre polos simultaneamente opostos e complementares e do como pode ser produtiva a tensão entre ambos na direção de formulações formativas ou educativas que tenham por finalidade a promoção desse mesmo humano e dessa mesma cultura.

A discussão em torno das tensas relações entre *natureza e cultura* propõe um problema filosófico-educacional da maior relevância: o de estabelecer um equilíbrio possível, por uma sofisticada dialética, entre o “ponto de dentro” e o “ponto de fora”, ponderando ainda

que, em se tratando de experiência humana, ambos inexistem em sua forma pura.

Hans-Georg Gadamer apresenta a formação humana na trama da tradição humanista voltada a uma mediação entre subjetividade e intersubjetividade, o que faz do autor uma referência na hermenêutica filosófica contemporânea marcada pelo horizonte filosófico heideggeriano, no qual as questões humanas estão marcadas pela finitude. Assim, o paradigma encontrado nesta perspectiva filosófica é o de uma pós-metafísica, porquanto o humano insere-se, desde sempre, na história, em possíveis e limitações (GADAMER, 1997). Sobremaneira, no campo da educação, possibilidades e limitações são experienciados cotidianamente, o que confere à área certa constituição de uma filosofia prática, intrinsecamente formulada com base em uma antropologia filosófica (STEIN, 2010), marcando as práticas pedagógicas: a educação é o lugar do tratamento concreto do humano. Tal perspectiva antropológica na filosofia da educação possibilita contemplarmos nossa dimensão de natureza – nossa base biológica, operando em nós como um *a priori*, e, as dimensões simbólicas da cultura, fabricadas na e pela formação humana, i. e.,

... o ser humano é aberto para o mundo e, por isso, é formador de mundo, isto é, do espaço de sua compreensão. Isso não significa apenas a possibilidade de o ser humano ser pensado como independente de um habitat que lhe constitua o espaço de sua mobilidade. Essa ausência de habitat, porém, não elimina a estabilidade e a orientação que lhe fornecem as instituições que constituem a cultura. (STEIN, 2010, p. 200).

Assim é que nosso investimento será o de pensar as possibilidades da educação, isto é, de formação humana, que abrigue ou, pelo menos considere, a generosidade analítica, interpretativa, inventiva e, por que não ambivalentes permitidas pelos autores em exame? Começemos pela interpretação do texto de Rousseau quanto ao tema da formação mediante a tensão entre natureza e cultura.

Para tanto, perguntemos sobre o lugar que ocupava a ideia de *natureza* na vida intelectual do século XVIII. Importa considerar isto, para que nos aproximemos da forma pela qual esse ponto é

visto pelo filósofo genebrino. De início, o seu uso aplica-se a um vasto domínio que vai da imensidão do mundo físico até os confins do mundo intelectual e moral. Depois, para a decepção dos próprios intelectuais iluministas, o conceito não é claro e, segundo Paul Hazard, não há um consenso quanto ao seu entendimento (1934, p. 201-2) e (1983, p. 269 e ss).

De qualquer modo, o século XVIII via na natureza a origem e o fundamento imanente da verdade, uma fonte legítima de certezas e evidências e foi partindo dessa premissa que Rousseau definiu a “natureza” como tudo aquilo que vem antes do hábito. Diante disso, como preservá-la mediante o inevitável processo de socialização pelo qual todos os homens deverão passar? É nesse plano que a educação aparece como uma das modalidades ou manifestações humanas mais relevantes e complexas do processo de formação.

Essa natureza está na espécie e em cada um dos indivíduos, sendo simultaneamente universal e particular e há que primeiramente ser sentida e descoberta pelas forças corporais e espirituais como tal para, a partir daí, não ser afugentada ou mesmo soterrada pelas forças da cultura. A formação humana e sua tradução especificamente educativa aos moldes rousseauianos é vista, dessa forma, como realização dos desígnios da própria natureza. E, em termos mais amplos, como um diálogo profícuo entre a natureza e a cultura.

Mas, para que nos aproximemos um pouco mais da complexa relação estabelecida por Rousseau entre natureza e cultura, é preciso que enfrentemos a difícil tarefa de compreender, juntamente com Jacques Ulmann, que o papel da educação é o de atualizar a própria natureza humana considerando as condições reais da sociedade degradada e de suas instituições que não bem “desnaturam” o homem, ou seja, o de “realizar uma natureza impedida”, já que “a natureza humana inicialmente está finalizada até as suas profundezas, mas chega um momento em que esta finalidade cessa de ser perfeita, se desarranja, se quisermos” (1987, p. 45). Tal finalidade, coberta por aluviões sociais, não se atualiza socialmente como deveria.

O desequilíbrio provocado pelas instituições sociais que não bem desnaturam o homem não para por aí. É preciso considerar que não escutar a voz da natureza e fugir angustiadamente para um futuro ilusoriamente projetado encontra, nos excessos da faculdade racional,

uma segunda fonte de desequilíbrio especificamente humano. Ela, a razão, chamada certamente pela natureza a desenvolver-se, fecha as portas aos seus "outros". Dentre eles, o sentimento que, em Rousseau, opõe-se à potência desregrada de virtualidade que carrega a faculdade racional, mas, se emanado da consciência – espécie de reservatório inato dos valores estético-morais – representa o ponto estável da natureza humana. Sentimento esse que, primordialmente, bifurca-se em "amor de si" e em "piedade" e que mais tarde, a depender de condições históricas ideais, poderá manifestar-se de dois modos: o primeiro, atualizado socialmente de maneira a não se transformar em egoísmo; o segundo, metamorfoseado em sentimento de justiça. E para isso concorre a razão sã, cujas fronteiras estão delimitadas pela capacidade de elucidar aquilo que é de fato importante para nós.

Acerca da função da razão na antropologia de Rousseau, Jacques Ulmann esclarece:

Uma vez que a ação humana não pode mais conservar a ingenuidade do comportamento animal porque o homem saiu, pela reflexão, desta confusão com a natureza, é preciso que a razão, responsável por uma separação que corre o risco de tornar-se uma oposição à natureza, imponha-se sobre ela para definir uma representação da natureza que guiará a ação do homem equilibrado (1987, p. 79).

Em síntese, a razão deverá trabalhar para não afastar o homem da natureza, isto é, de si próprio. Daí que razão e sentimento natural não sejam excludentes. Porque, assim como o sentimento, é ela também natural. O que importa, pois, é refletir sobre as condições mesmas de seu desenvolvimento, desenvolvimento este certamente condicionado pela desenvolvimento da vida social e cultural. Progresso da razão e avanço da sociabilidade ou da cultura são, dessa maneira, solidários.

Poderíamos nos contentar com essa última síntese, mas o que de fato ocorre é a dificuldade de manejar uma filosofia da educação na qual a sociedade e a educação aparecem, ao mesmo tempo, como fontes de corrupção e de redenção. Talvez seja esta simultaneidade de direções que dificulte nossa compreensão quanto aos pressupostos que sustentam o modelo formativo e educacional rousseauiano.

De fato, tanto o termo *natureza* quanto as ideias de *cultura* e *educação*, a depender do sentido que adquirem ao serem utilizados – e nem sempre tornado claro pelo autor – são carregados da ambivalência característica da escrita ensaística de Rousseau: ora se excluem, ora se fundem.

Relativamente ao primeiro termo, Pierre Burgelin sugere que a voz da natureza, em Rousseau, é, ao mesmo tempo, composta de trevas e de luzes; é poder, convite, germe e floração; vai das funções psicológicas à consciência moral, inclui e exclui a sociabilidade, o capricho sexual e o amor conjugal. A voz da natureza exclui ciência e reflexão, mas apela à razão, designa a campanha verdejante e seu autor, liga-se à bondade e torna-se estranhamente enigmática (1969, p. 69).

Quanto aos outros dois termos, observa-se, no texto rousseauiano, dois sentidos principais. Primeiramente, a educação como assunção da própria natureza – nesse caso, desdobrada numa rica e ordenada paisagem interior, numa espécie de conteúdo da própria consciência, fruto de uma arte que não aparece, princípio fundante do que Rousseau chamou de “educação negativa”. A educação negativa deve ser entendida como princípio e não como uma prescrição pedagógica a ser aplicada ao pé da letra, cujo valor heurístico é o de condenar todo e qualquer tipo de doutrinação e de apontar para a criação de artifícios que favoreçam uma espécie de faseologia maturacional ritmada pelo estado natural compreendido, como querem Abbagnano e Visalberghi:

Imaginar o estado de natureza ou imaginar a solitária formação de Emílio não são negações da sociabilidade ou socialização, mas experimentos mentais necessários para dar-mo-nos conta dos requisitos que também a socialização deverá satisfazer para enriquecer em vez de limitar a espontaneidade originária do homem. (1987, p. 391)

É preciso preparar e fortalecer o corpo e as faculdades humanas como condição para enlances significativos ou plenos de sentido com a cultura e com a sociedade. Todavia, tais artifícios não deverão aparecer, orientação rousseauiana de validade metodológica para abstrair as possibilidades da natureza humana em circunstâncias

favoráveis, tanto no âmbito da espécie quanto no terreno das individualidades.

Contudo, a ideia de *educação*, conforme já indicamos, pode aparecer numa segunda acepção, agora como extensão de uma cultura que se opõe à natureza.

Tanto na pequena região de Vaud, cantão suíço e cenário para o romance epistolar *Júlia ou a Nova Heloísa*, quanto nos prados nos quais cresce Emílio e, principalmente, nos cenários dos *Devaneios do Caminhante Solitário*, o convite de Rousseau parece ser o de abandonar o universo da cultura, que associa ao da maldade. Contemos com o apoio das palavras de Hauser:

A verdadeira originalidade de Rousseau consistiu em sua tese, tão monstruosa em suas implicações para o humanismo iluminista, de que o homem culto é um degenerado e toda a história da civilização uma traição de destino original da humanidade, de que, portanto, a doutrina básica do iluminismo, a crença no progresso, quando analisada em detalhe, não passa de uma superstição. (1995, p. 570)

Natureza e cultura excluem-se, já que associados estão a processos ilegítimos de socialização, à exclusividade da razão como guia seguro de pensamento e de ação, à confiança cega no progresso que, inevitavelmente adviria do cultivo das “luzes”. Todas essas escolhas fabricantes do homem cindido entre seus desejos e os deveres encontram-se liquefeitas, se movidas por uma harmonia entre o que vem de dentro (natureza) e o que vem de fora (cultura e educação), em benefício de demarcados fins, dentre eles o da também utópica superação das contradições humanas. Ainda assim, mesmo que esse exercício analítico esclareça parte da questão da contradição entre natureza e cultura, permanece a fertilidade da aparente falta de rigor no emprego de ambas as forças formativas.

Depois de Rousseau, seguimos com Nietzsche para compreendê-lo, desde sua abordagem sobre as tensões existentes entre natureza e cultura. Ressaltemos, entretanto que avaliar, em qualquer circunstância, significa o uso de valores, não existe inocência em avaliação. Avaliação é interpretação, perspectivismo, disputa por lugares e espaços, pois, interpretar algo implica pôr-se na coisa em

alguma medida. Diria Heidegger (1995) que se trata de um projetar-se nela, daí o sentido atribuído do implicar-se enquanto um estar ali, nela, o que nos leva ao lugar mesmo, alçando o perspectivismo a um patamar de destaque no horizonte nietzschiano: o humano põe-se em *agonística* por seu lugar, seu território. Dessa entrada com Nietzsche, cabe destacar a avaliação que faz da tensão entre educação e natureza:

A primeira natureza. Conforme nos educam hoje, adquirimos primeiro uma *segunda natureza*, e a possuímos quando o mundo diz que chegamos à maturidade, emancipados, tornados úteis. Somente um pequeno número é bastante serpente para largar esta pele um dia, quando sob sua envoltura chegou à maturidade a *primeira natureza*. Mas na maioria das pessoas o germe se atrofia. (2008, p.220)

Neste contexto, formar tem sido cobrir uma primeira natureza de outra pele, dada como adequada, mais civilizada. Tal como espelha o modelo kantiano, a educação para a liberdade deveria orientar-se pela disciplina e pela lei, produtoras de uma função reguladora da moralidade, atuando pelo princípio de uma necessária e inquestionável inserção do humano no processo civilizatório (ELIAS, 2011). Todavia, Nietzsche contrapõe-se a este espelho moral no qual o humano trai sua natureza, produzindo uma antinatureza, a moral, sufocando sua primeira pele. Afinal o que existiria em nossa primeira pele para ser tão modificada? Mais impulsos vitais, menos cognição, mais afetos, menos controles e regulações? Formação implica, sem dúvida, um movimento, um deslocamento, um *devenir*. Quando nascemos, ainda não fizemos muitas travessias, existe um horizonte largo a ser conhecido. Mas, qual o deslocamento e movimento preferenciais? Em grande medida, nos desviamos dos embates, insistentemente somos seduzidos a percorrer um itinerário formativo dado como adequado.

Contudo, nossas necessidades não cansam de interpretar o mundo. Nossos impulsos, segundo Nietzsche, em luta permanente configuram interpretações que desejam a imposição de uma perspectiva. Nesse entorno, a interpretação nos põe diante do declínio ou do crescimento. Somos intérpretes quando avaliamos, e no próprio embate dessa prática existe um inacabamento

constitutivo, pois tudo pode ser avaliado/interpretado. Nesses termos, a natureza revestida pela cultura deve inibir o que insiste em mostrar-se nu, aparentemente sem valor, mas com intensidade de vida. Não está em questão fazer de Nietzsche um apologista da natureza, desprovida de qualquer função, em parte perversa, sempre impactante, incapaz de desdobrar-se em cultura. O mais importante – entender a tensão – a ponto de levar essa curiosidade às últimas consequências. Entender, se possível, por que nos escandalizamos com o que fica explícito por nossa própria natureza, uma vez que as paixões, os instintos sempre têm algo de funesto, desprovido de razão e controle. Se a natureza tem um tanto de estupidez, seria necessário aniquilá-la? Isso seria cultura? Para Nietzsche, estupidez mesmo seria aniquilar os desejos e as paixões para moralizá-los e convertê-los em condutas e atitudes universais. A moral é uma espécie de antinatureza, o que é duro afirmar quando o que temos em nosso horizonte é a formação humana como um projeto de emancipação moral. Nesse ponto, lidar com Nietzsche significa pensar com ele e até contra ele para indagar-se? O que seria espiritualizar, estetizar um desejo sem sucumbi-lo? Aprendemos excessivamente a domesticar nossa natureza e ficamos avessos a Nietzsche quando não cansa de nos lembrar da força e da potência dela, seu vigor sem travas e constrangimentos. Apreciamos ler sobre a natureza, contudo sua efetividade inquieta e perturba quando queremos praticá-la, sempre que a reconhecemos também como vontade de força, afirmação de orgulho, desejo de exclusão, vontade de domínio, ânsia de vingança. Diante dessa imensidão do inevitável, parece adequado dirigir-se aos apelos da cultura, uma espécie de cultura medicamentosa que deseja curar a natureza de seus excessos.

Por vezes, ao perceber que esse outro rumo produz erradicação, mutilação dos desejos e instintos, escolhemos, de novo, a tensão. Não queremos aniquilar nossa natureza e, por isso, retomamos a luta que expõe forças para disputar lugares – não para produzir formas e ajustes, mas medidas no sentido grego, fazer proliferar a diferença. Diferença que se faz cultura e acontece em função de processos formativos. Como diz Nietzsche, “somos fecundos apenas ao preço de sermos ricos em antagonismos; permanecemos jovens apenas sob a condição de que a alma não relaxe, não busque a paz...” (2006, p.35). Temos vícios, desejos, instintos, preguiça,

coragem, vaidade que adornamos com a moral e também com a cultura. Precisamos dos adornos, contudo precisamos saber o que cobrem nossos depósitos mais baixos e humanos, demasiado humanos. Precisaremos de máscaras, de acessórios para estar no mundo, queremos alcançar uma medida, cada um a sua, cuja trajetória arrancada das disputas entre natureza e cultura deixa rastros de nosso crescimento e nossa autossuperação. Aprender a lutar contra a vida e suas forças sem aniquilá-la é o que devemos fazer. Paul van Tongeren, no texto “Medida e Bildung”⁶ inicia sua argumentação apresentando a crítica de Nietzsche ao termo Bildung para destacar a dimensão esquecida entre vida e conhecimento, fazendo nascer outra ideia de Bildung. Nesse ponto, destaca a ideia de medida dos gregos, conceito essencial na filosofia de Nietzsche. Uma medida que não é igual para todos e não será a mesma para todas as circunstâncias. Nesse ponto, acontecem o crescimento e autossuperação. A vida é vontade de potência, disputa lugar e tempo, precisa de uma medida para estar no mundo. Rejeita qualquer dogmática e qualquer ausência de medida. Assim, a crítica nietzschiana da cultura não produz oposição simplesmente e muito menos o *laissez faire*. Ficar fora da vida, do mundo, da disputa, da cultura impede o humano de fazer-se presente e, nesses termos, nada menos nietzschiano. Assim, segundo Tongeren, a ideia de formação em Nietzsche exclui qualquer “posição oscilante entre indiferença e utilidade”. Nesse ponto, voltamos ao tema dos valores, que remetem à criação para dar terreno à possibilidade da diferença – aquela das medidas singulares que também pode alcançar legitimidade. A medida singular, criada na força das tensões, nasce para colocar-se no mundo e agir.

Formação não pode ser, então, qualquer tipo de nivelamento e uma educação nesses termos deseja estimular nosso encontro com as tensões entre natureza e cultura para produzir atos criativos capazes de apresentar adornos estéticos entre vida e conhecimento. A vida mesmo nos força a estabelecer valores, e desse ponto até o que é mais frágil e covarde foi concebido por um valor. Disso resulta que os valores também se enfrentam para decidir o que fazer, declinar, enfraquecer, cansar, condenar.

6 O artigo foi analisado a partir da crítica da obra de Thomas E. Hart (Nietzsche, cultura e educação) escrito por Vânia Dutra Azeredo (2010).

Tomando o próprio método de Nietzsche – a genealogia – cabe verificar como os valores e quais valores tomam espaço em nossa prática produzindo declínio ou crescimento. Quando tomamos nossa primeira natureza com o intuito de desprezá-la, pois é nociva, rústica, tosca, está em questão convertê-la, sofisticá-la, envernizá-la. Optamos, então, por valores que descrevem o bom e o ruim. Em geral, absolutizamos esse olhar e, por fim, nada resta a esta primeira natureza que mereça nosso cuidado. De tudo precisamos nos livrar para outras peles assumir. Decretamos o declínio daquele que nasceu. Mutilamos a primeira natureza.

Maturidade, emancipação, inserção social são termos de uma educação eficiente em dar aos humanos sua segunda natureza. A primeira teria atingido a maturidade se não tivesse sido morta antes disso. “Só as serpentes percebem isso”, e, em grande parte, o que se vê é atrofia do brilho dos inícios. Formação, nesses termos, implica estar disposto a realizar uma genealogia dos valores, solapar a confiança que temos na moral para descobrir e criar outros valores capazes de fazer acontecer outra vida. Não se trata de tudo destruir para criar o lugar vazio mas, antes, compreender os deslocamentos dados como legítimos, decifrá-los em sua utilidade e limite, configurados para nos fazer iguais, para desse ponto afirmar a diferença. Diferença que nasce da medida das vidas singulares que nos rondam e nos encantam enquanto o martelo do filósofo insiste em pensar. Formação como interpretação, formação como tempero de uma vida que ganha materialidade pelo pensamento que convoca a vida para estar no mundo a seu modo, formação como silêncio e vagar, já que a pressa quer nos fazer úteis e o excesso de comunicação nos fazer militantes. Lentidão e silêncio, ingredientes da formação.

Formação para não perecer, para alternar formas por toda a vida, escolher máscaras para viver e proteger-se, jogar com as tensões para nunca esquecer da nossa primeira natureza. Formação para amansar nossos instintos, contudo descobrir beleza neles, reconhecer o tanto de sacrifício necessário para dar lugar ao bom gosto que é oriundo de uma vida em abundância, extravagante, capaz de gastar os instintos e desejos com toda intensidade para afirmar a vida. Nietzsche, em sua defesa de uma *Bildung*, não hesita em afirmar que deve algo aos antigos e sua cultura:

... todo vir-a-ser e crescer, tudo o que garante o futuro implica a dor"... Para que haja o eterno prazer da criação, para que a vontade de vida afirme eternamente a si própria, tem de haver também eternamente a "dor da mulher que pare"... A palavra "Dionísio" significa tudo isso: não conheço simbolismo mais elevado que esse simbolismo grego, o das dionisíacas. (NIETZSCHE, 2006, p.106).

Somos tomados cotidianamente por uma espécie de miopia habitual que insiste em compulsivamente definir o que em nós é nocivo e útil para converter em atitudes boas e más. Contudo, até a pessoa mais nociva pode ser útil à espécie. Nesses termos:

O ódio, a alegria com o mal alheio, a ânsia de rapina e domínio e tudo o mais que se chama de mau: tudo é parte da assombrosa economia da conservação da espécie, certamente uma economia pródiga, dispendiosa e, no conjunto, extremamente insensata: mas que, de modo comprovado, até o momento conservou nossa estirpe. (NIETZSCHE, 2001, p.51)

O futuro do riso depende de nossa capacidade de compreender esse cenário, i.e. de, efetivamente, implicar-se nele, tal como dissemos no início de nossa conversa, constituído pelas margens entre o bem e o mal para enfrentar inclusive os sempre insistentes mestres da finalidade da existência. Será preciso rir para compreender as tantas vezes que nosso intelecto fica silenciado pelos instintos, e mais que silenciado, parece impedido de entrar em uma natureza que assusta, impacta, mas está grudada em nosso corpo. E somos um corpo onde a razão faz pausas. A natureza nos ensina isso:

Um animal que arriscando a própria vida, protege seus filhotes, ou que na época do cio acompanha a fêmea até a morte, não pensa no perigo e na morte, sua razão faz igualmente uma pausa, porque o prazer com suas crias ou com a fêmea e o temor de que lhe roubem esse prazer o domina por completo; ele se torna mais estúpido do que é normalmente, tal como

o indivíduo nobre e magnânimo. Esse possui alguns sentimentos de prazer e de desprazer tão fortes, que o intelecto tem de silenciar ou de servi-los: o coração lhe toma o lugar da cabeça e fala-se de "paixão". (NIETZSCHE, 2001, p. 56)

Estamos sempre diante de uma espécie de desrazão com aquilo que nos seduz, antes que possamos dizer sim ou não: pode ser um sonho, uma vontade, uma pessoa, o conhecimento. Por trás de uma tirania do desejo está o bom gosto de nossa primeira natureza e que tomada em sua intensidade para sofisticá-la em todo seu poder nos faz menos vulgares, nos encoraja a encontrar medidas para outra formação. Produz cultura sem massificar a potência. A peculiar medida de valor que somos capazes de criar quando não damos as costas à nossa própria natureza. Segundo Nietzsche, toda sociedade excessivamente regrada faz adormecer as paixões e com isso vulgariza nosso gosto. A servilidade mais sutil é aquela que acaba por decidir que deve obedecer ao incondicionado E por seguir regras que, de tão plenas, devem ser mantidas independente das condições, das perspectivas, das tensões. Acompanhando ainda nosso filósofo, cabe lembrar: "todos nós temos jardins e plantações ocultas em nós; e, numa outra imagem, somos todos vulcões em crescimento, que terão sua hora de erupção", e nesse tensionamento está a grande oportunidade de criar beleza, da mais singela a mais sofisticada, como a produzida pelo Renascimento. Assim, em diálogo com Nietzsche, aprendemos sobre formação, cultura e natureza. Outras auroras pedagógicas podem nascer desse assombro⁷ diante de nossa natureza e, ao mesmo tempo, nossa alegria em tomá-la de tantas formas possíveis a ponto de atestar que formação é por fim e ao cabo, como diz Viesenteiner (2014), uma somatória unitária de *erlebnisse* (vivências). Sem desprezar nada do que fomos, do que vivemos, todas as formas são possíveis, somos, por fim, uma somatória de formas, que jamais findam. Diante delas, o riso se faz necessário para alcançar uma leveza que encoraja, pois somos sempre ainda "animais não determinados".

7 Sobre o tema do assombro, ver Hardt (2013).

ON THE CONCEPT OF HUMAN FORMATION: TENSIONS BETWEEN NATURE AND CULTURE

ABSTRACT

This paper presents the philosophy of education from three studies that articulate the concept of human development through the tension between nature and culture. Methodologically, the text seeks to discuss the concept in view of this tension, considering the philosophical perspectives of Friedrich Nietzsche and Jean-Jacques Rousseau, interpreters of culture, nature and human formation. Inspired in these aesthetic-philosophical horizons, we propose a philosophy of education as an aesthetic-cognitive experience from which human can make his experience of self-making.

Keywords: Human formation. Nietzsche. Rousseau. Hermeneutics.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, Aldo. La ilustración en Inglaterra y Francia. In: *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

AZEREDO, Vânia Dutra. Filosofia dos valores e Educação em Nietzsche. ETD. Educação Temática Digital, Campinas, v. 12, n. 1, pg25-45, jul/dez 2010.

BURGELIN, Pierre. Émile ou d'éducation- introductions. In: *Ouvres completes. Émile*. Paris: Pléiade, 1969.

ELIAS, Norbert. Sociogênese da diferença entre Kultur e Zivilisation no emprego alemão. In: _____. *O processo civilizador. Volume 1: uma história dos costumes*. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. p. 23-28.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 2a. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. Elogio da teoria. Tradução João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2001.

_____. *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós, 2000.

GRONDIN, Jean. *Hermenêutica*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Do conceito de formação humana... - *Lúcia Schneider Hardt et al.*

HARDT, Lúcia Schneider. Entre as Manobras da Mão e do Espírito: o assombro da formação humana. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 769-788, jul./set. 2013. (Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade).

HAUSER, Arnold. Rococó, classicismo, romantismo. In: *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo (I)*. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

MOURA, Rosana S. Licenciatura em História: lugar hermenêutico para pensar sentidos de uma aula. In: Carla Beatriz Meinerz, Dóris Maria Luzzardi Fiss & Sônia Mara Moreira Ogiba (editoras associadas) *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. Dossiê Formação de professores e práticas culturais: descobertas, enlaces, experimentações, 21(24), 2013. (Disponível em <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1141>).

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce homo: como alguém se torna o que é*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. *O Crepúsculo dos ídolos, ou como se filosofa como martelo*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. *A genealogia da moral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. *Gaia ciência*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *Humano, demasiado humano*. Tradução de Paulo César Souza. São Paulo:

Brasiliense, 2000.

_____. *Aurora*. Tradução de Mário D. Ferreira Santos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Júlia ou A Nova Heloísa*. São Paulo: Hucitec, Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

_____. *Emílio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

_____. *Os devaneios do caminhante solitário*. Brasília: UNB, 1995.

STEIN, Ernildo. *Antropologia filosófica: questões epistemológicas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

Do conceito de formação humana... - *Lúcia Schneider Hardt et al.*

VIESENTEINER, J. L. O homem como uma somatória unitária de Erlebnisse (vivências) em Nietzsche. Filosofia e educação. Dossiê Nietzsche e a educação. Volume 6, número 1, fevereiro de 2014.

ULMANN, Jacques. La nature et l'éducation. Paris: Éditions Kincksieck, 1987.

Recebido julho 2014
Publicado novembro 2014