

O VALOR FORMATIVO DE NARRATIVAS BIOGRÁFICAS: UM EXPERIMENTO DE PENSAMENTO SOBRE AMIZADE, SENSIBILIDADE ESTÉTICA E DOCÊNCIA

THE FORMATIVE VALUE OF BIOGRAPHICAL NARRATIVES: A THOUGHT EXPERIMENT ON FRIENDSHIP, AESTHETIC SENSITIVITY AND TEACHING

EL VALOR FORMATIVO DE LAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS: UN EXPERIMENTO MENTAL SOBRE LA AMISTAD, LA SENSIBILIDAD ESTÉTICA Y LA ENSEÑANZA

Matheus Barbosa Ribeiro¹

Marcus Vinicius da Cunha²

Greicilene Santana de Azevedo³

Erika Natacha Fernandes de Andrade⁴

Código DOI

Resumo

Este artigo argumenta que a leitura de narrativas biográficas contribui com a formação de professores, por constituir um meio eficaz para o desenvolvimento da sensibilidade estética necessária à docência. Os conceitos centrais do artigo referentes ao ofício docente são fundamentados na filosofia educacional de John Dewey. A primeira seção discute o que motiva a escolha de um personagem a ser biografado, concluindo ser a busca pelo estabelecimento de relações de amizade, no sentido conceituado por Aristóteles. A segunda seção analisa que narrativas biográficas de artistas também possuem valor formativo. Em sintonia com a proposta deweyana, as seções finais do artigo apresentam a narrativa de um professor que lê a biografia de Henri Matisse para firmar laços de amizade. Neste caso, utiliza-se um experimento de pensamento, método de natureza retórica e dialética que é útil quando não se pode recorrer a dados empíricos ou se acredita que a teorização não produzirá o efeito desejado.

Palavras-chave: John Dewey. Experiência Estética. Experimento de Pensamento. Formação Docente.

Abstract

This article argues that reading biographical narratives contributes to teacher training, as it is an effective means of developing the aesthetic sensitivity necessary for teaching. The central concepts of the article

¹ Universidade de São Paulo, Rio de Janeiro, Brasil. Email: matheusbr@usp.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1572-2164>

² Universidade de São Paulo, Rio de Janeiro, Brasil. Email: marcusvc@ffclrp.usp.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8414-7306>

³ Prefeitura Municipal de Corumbá, Brasil. Email: greicilene.santana@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-1669-1247>

⁴ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil. Email: erika.andrade@ufms.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2711-481X>

regarding the teaching profession are based on John Dewey's educational philosophy. The first section discusses what motivates the choice of a character to be the subject of a biography, concluding that it is the search for establishing friendships, in the sense conceptualized by Aristotle. The second section analyzes that biographical narratives of artists also have formative value. In line with Dewey's proposal, the final sections of the article present the narrative of a teacher who reads the biography of Henri Matisse to establish bonds of friendship. In this case, a thought experiment is used, a method of rhetorical and dialectical nature that is useful when empirical data cannot be used or when it is believed that theorizing will not produce the desired effect.

Keywords: John Dewey. Aesthetic Experience. Thought Experiment. Teacher Training.

Resumen

Este artículo argumenta que la lectura de narrativas biográficas contribuye a la formación docente, ya que constituye un medio eficaz para desarrollar la sensibilidad estética necesaria para la enseñanza. Los conceptos centrales del artículo sobre la profesión docente se basan en la filosofía educativa de John Dewey. La primera sección analiza qué motiva la elección de un personaje sobre el cual escribir, concluyendo que es la búsqueda de establecer relaciones amistosas, en el sentido conceptualizado por Aristóteles. La segunda sección analiza que las narrativas biográficas de los artistas también tienen valor formativo. En línea con la propuesta deweyana, las secciones finales del artículo presentan la narrativa de una maestra que lee la biografía de Henri Matisse para establecer lazos de amistad. En este caso se utiliza un experimento mental, un método de carácter retórico y dialéctico que es útil cuando no se pueden utilizar datos empíricos o cuando se cree que teorizar no producirá el efecto deseado.

Palabras clave: John Dewey. Experiencia Estética. Experimento Mental. Formación de Profesores.

Introdução

Narrativas biográficas recebem especial atenção no círculo acadêmico dos historiadores. Embora as pesquisas que as fundamentam sejam conduzidas sob a égide de diversos enquadramentos teóricos e metodológicos, o interesse comum se justifica pela afirmação de que biografias permitem elucidar aspectos marcantes da trajetória de uma sociedade ou, mais amplamente, de toda a civilização (Avelar, 2010; Avelar & Schmidt, 2013; Borges, 2014). Os motivos que levam um pesquisador a realizar esse tipo de empreendimento podem ser identificados, portanto, no âmbito das circunstâncias de seu ofício. Mas o que dita a escolha de um personagem em particular, e não outro qualquer, a ser biografado?

A primeira seção deste artigo buscará oferecer resposta a essa indagação, de modo a reunir elementos para enfrentar questão semelhante no campo educacional. Diante do fato de que pesquisadores da educação também se ocupam da produção de biografias, levados por motivações comuns aos demais historiadores e estimulados por temáticas próprias dessa área, a pergunta que então

se formula é sobre o que professores podem usufruir da leitura de narrativas biográficas. A segunda seção procurará mostrar que o contato com biografias de educadores enriquece a formação de quem trabalha em escolas e que esse mesmo resultado pode ser alcançado por meio de relatos biográficos de personagens estranhos à área da educação. Narrativas sobre a vida de artistas, por exemplo, podem despertar a sensibilidade do educador e, assim, cumprir um propósito formativo.

As reflexões contidas na referida seção têm por pressuposto um tipo de professor e, mais precisamente, uma concepção de educação. A associação entre a palavra *sensibilidade* e a prática docente deriva da filosofia educacional de John Dewey (1959a; 1959b; 1971), para quem a docência não é um ofício dedicado a transmitir conhecimentos prontos e valores estabelecidos pela tradição, mas um empreendimento destinado a ensinar o estudante a pensar reflexivamente. A pedagogia deweyana propõe um ensino pautado na experiência, o que se traduz como uma investigação em busca de respostas a problemas significativos para o educando, de modo a fomentar o envolvimento pleno de seu organismo – sentidos, intelecto e emoções – nos desafios apresentados pela escola.

A realização dessa proposta, cujas implicações políticas serão abordadas na segunda seção deste artigo, requer do professor uma atitude de abertura para o mundo, condição esta que denominamos *sensibilidade estética*. Essa expressão decorre da conjugação da teoria educacional deweyana com a teoria estética formulada por Dewey (2010) no livro *Arte como experiência*, produzindo a tese de que o trabalho docente possui as mesmas qualidades que o trabalho do artista; a docência é uma arte que exige de seu executor a capacidade de lidar criativamente com o complexo fenômeno da pluralidade de vozes que se faz presente no espaço escolar (Nascimento & Cunha, 2025).

A ideia de que biografias estranhas à educação podem ser úteis ao desenvolvimento da sensibilidade estética do educador será defendida nas seções subsequentes deste artigo por meio de um experimento de pensamento, recurso argumentativo ainda pouco conhecido na área da educação, mas muito comum na filosofia, tal como será explicado oportunamente. Por ora, basta saber que essa modalidade de experimento é empregada quando não se pode recorrer a dados empíricos ou quando se considera que a explanação teórica não produzirá o mesmo efeito na defesa de uma tese.

É o caso do presente artigo, no qual um experimento de pensamento servirá para aproximar o leitor, o máximo possível, da experiência estética vivida por um professor que lê a biografia de um artista.

A utilização desse recurso pouco usual e o formato de sua escrita serão inspirados em *O mundo inteiro como lugar estranho*, livro em que Néstor Canclini (2020) associa reflexões de natureza científica com situações imaginárias – um intelectual sendo entrevistado por um jornalista, pesquisadores dialogando informalmente durante um congresso etc. Esse modo de argumentar, que lembra a literatura de ficção, tem o intuito de quebrar o estranhamento produzido pelo mundo tecnológico e instaurar um clima de familiaridade com o leitor, de modo a ampliar o alcance das ideias em exame.

O protagonista do experimento de pensamento apresentado será um professor que lê sobre a vida e a obra de Henri Matisse, e o que se espera do leitor do presente texto é tão somente a disposição para ingressar nesse universo que, embora fictício, conterá cenas e raciocínios plausíveis. Espera-se que a plausibilidade das situações crie certo vínculo entre o leitor imaginário, o que interage com a biografia do artista, e o leitor real, o que lê este artigo, de maneira a desencadear uma discussão acerca de sensibilidade estética e sua relevância na formação docente.

Biógrafos e biografados

Alberto Dines (2012) dedicou três décadas a compor e recompor a biografia de Stefan Zweig, escritor austríaco de grande sucesso na primeira metade do século XX, cuja origem judaica o fez abandonar a Europa e vagar pelo mundo, até suicidar-se no Brasil em 1942. Dines trabalhou como professor universitário, mas sua atuação mais notável foi no jornalismo, setor que acolhe com frequência a iniciativa de biografar personalidades de relevo, com o mesmo objetivo que anima os pesquisadores *stricto sensu*. A narrativa da vida e da morte de Zweig ajudam a desenhar o cenário do que foi o mundo europeu – e brasileiro, em parte – antes e durante a ascensão do nazismo, mas outros personagens poderiam cumprir o mesmo propósito. Afinal, o que levou Dines a escolher esse, e não outro qualquer, para biografar?

A leitura do livro de Dines (2012), *Morte no paraíso*, revela que Zweig tornou-se quase uma obsessão para o autor, tamanha a sua dedicação em localizar e checar fontes – cartas, fotos, entrevistas, matérias jornalísticas etc. –, analisando em pormenor e exaustivamente a enorme quantidade de material que conseguiu recolher. Mas ele não declara as razões de sua escolha. Não declara, mas permite interpretar. Quando criança, Dines frequentava uma escola judaica que recebeu a visita de Zweig em 1940.

O fato foi registrado em fotografia reproduzida no livro, na qual se destaca o pequeno Alberto, que, em desobediência ao que fora ordenado aos demais alunos e autoridades presentes, é o único a inclinar a cabeça, olhando sorrateiramente na direção do ilustre visitante.⁵

Pode ter sido um gesto fortuito, mas o fato de reproduzir a foto em seu livro, destacando a si mesmo em conduta tão inusitada, é um indício de que, desde menino, Dines nutria por Zweig uma paixão incomum. Como diz Avelar (2010, p. 166), o desafio das biografias é que, “ao falar do seu personagem, o biógrafo, de certa forma, fala de si mesmo, projeta algo de suas emoções, de seus próprios valores e necessidades”. Em grego, as paixões – *pathos* – se contrapõem a *logos*, sendo, portanto, aquilo que não se pode expressar e controlar por intermédio da razão. Aristóteles (2011) as considera decisivas para a formação da pessoa, pois elas constituem as “causas das mudanças nos nossos julgamentos” (*Retórica*, II, 1378a20). A paixão talvez despertada naquele dia levou Dines não somente a escrever um livro sobre Zweig, como a ser um dos mais respeitados especialistas na obra zweiguiana.

Se aos julgamentos correspondem ações, pode-se dizer que Dines foi motivado pela paixão que Aristóteles (2011) denomina *amor*, ou *amizade*. Dentre as muitas causas desse sentimento, o Estagirita menciona uma que se pode aplicar ao autor de *Morte no paraíso*: amamos aqueles com quem compartilhamos os mesmos bens e os mesmos males; com quem temos amigos e inimigos comuns (*Retórica*, II, 1381a5). Essa paixão, em que predomina a racionalidade, difere de *eros*, termo intimamente associado ao “elemento passional e alógico”, mas ambos tendem ao mesmo fim, que é a aproximação afetuosa (Reale, 1995, p. 16).

Um ensaio de Michel de Montaigne (2016, p. 220) é inteiramente dedicado a esse tema. Tentando explicar seus sentimentos por Étienne de La Boétie, o pensador afasta-se da racionalidade e abraça o passional, concluindo tratar-se de uma “força inexplicável e fatal” que não consegue definir.

Em suma, isso a que chamamos comumente amigo e amizade não passam de ligações familiares, travadas ao sabor da oportunidade e do interesse e por meio das quais nossas almas se entretêm. Na amizade a que me refiro, as almas entrosam-se e se confundem em uma única alma, tão unidas uma à outra que não se distinguem, não se lhes percebendo sequer a linha de demarcação. Se insistirem para que eu diga por que o amava, sinto que o não saberia expressar senão respondendo: porque era ele; porque era eu.

⁵ A reprodução da fotografia encontra-se na p. 155 de Dines (2012).

Nada se sabe sobre os sentimentos do menino Alberto, mas não é difícil imaginar o quanto uma criança judia pode ter se sentido afetivamente próxima de um escritor exilado de sua terra natal pelo nazismo. O próprio Zweig, famoso pelas biografias que escreveu, escolhia seus personagens movido pela proximidade afetiva, como analisa Dines (2012). O austríaco procurou traços de si mesmo em Maria Antonieta, Freud, Dostoiévski e tantos outros. Alguns deles foram alçados à condição de amigos genuínos, como Tolstói, com quem dialogou acerca do significado da arte. “Como lançar um olhar impiedoso, comprometido com a veracidade, sobre pessoas, sobre fatos e sentimentos, mantendo a ética? Qual o sentido e o valor da manifestação nessa Terra dos artistas?” – assim, Kristina Michahelles (2020, p. 10) resume as indagações que Zweig procurou responder ao biografar o escritor russo.

A biografia zweigiana de Tolstói foi lançada em 1928, quando as sombras do nazismo ainda não se abatiam sobre o mundo. Naquela ocasião, Zweig podia se ocupar de questões existenciais e éticas concernentes à produção artística, buscando dialogar com um amigo que também as enfrentara. Quando escreveu a narrativa biográfica sobre Michel de Montaigne, a situação era outra. Dines (2012) conta que Zweig a esboçou em seus últimos meses de vida, tendo sua atenção dispersada pelos materiais que vinha reunindo sobre Balzac. Mas o pensador renascentista venceu: o homem que, cansado das disputas religiosas que afundavam a Europa, foi para a torre de um castelo e ali redigiu seus magníficos ensaios, tinha semelhanças demais com o biógrafo que, para se distanciar da insânia bélica mundial, escolheu morar em um bangalô na inóspita Petrópolis.

Ambos tinham afeição pelo Novo Mundo. Nos habitantes originários brasileiros que visitaram a Europa, Montaigne (2016) viu qualidades frontalmente opostas à atrocidade e à arrogância de seus concidadãos. O livro que Zweig (2022) escreveu sobre o Brasil cunhou o epíteto *país do futuro*, decorrente de sua esperança na união de todos os povos em torno do ideal de paz universal, independentemente de etnia e outros qualificativos de distinção. A opção pelo pensador renascentista permite enxergar com nitidez a fonte das biografias zweigianas. Sempre determinante, a paixão o levava a buscar alguém para dialogar, um amigo, e, nesse derradeiro caso, um companheiro para compartilhar suas angústias sobre o que acontece depois que os canhões se calam. Zweig tinha certeza de que nada de bom aconteceria; tanta certeza que optou por não esperar o término da II Guerra Mundial.

O livro sobre Montaigne é finalizado com a narrativa de um episódio curioso. Pouco antes de sua morte, tendo dito que “talvez apenas o amor ainda o pudesse despertar”, viu surgir uma jovem que afirmava ter grande paixão por seus livros: “Ela os ama, os idolatra, ela busca seu ideal nesse homem” (Zweig, 2015, p. 100). Zweig conta que Montaigne

(...) confia a ela sua mais preciosa herança: a edição de seus *Ensaios* depois de sua morte. E agora resta apenas uma coisa àquele que estudou a vida e cada uma das experiências aí contidas, e mesmo a última de sua vida: a morte. Ele morre sabiamente, assim como viveu sabiamente. (Zweig, 2015, p. 100-101).

Um artista desperta da morte quando sua obra é preservada e quando alguém se dedica a apresentar sua vida às novas gerações. Stefan Zweig teve a mesma sorte que Michel de Montaigne, pois a paixão de Alberto Dines, semelhante à que animava a jovem renascentista, levou o escritor austríaco ao encontro de muitos leitores. Mas o que os leitores usufruem da leitura de sua biografia?

Melhor ainda: o que os leitores poderão encontrar em uma biografia qualquer? Além de satisfazer sua curiosidade – natural, digamos assim – por conhecer mais intimamente a vida alheia, em especial a vida de quem admiram, os leitores conseguirão obter informações sobre uma época, sobre como se produz em determinado setor de atividade, sobre a metodologia de uma boa investigação historiográfica etc. Mais do que servir à composição de cenários da vida real, narrativas biográficas podem ser formativas, contribuindo para criar inéditas disposições intelectuais e afetivas perante o mundo. Mas, se o leitor for alguém envolvido profissionalmente com a educação, de que lhe servirá manter contato com esse tipo de trabalho acadêmico ou jornalístico?

Biografias e professores

No prefácio a um livro que reúne biografias de diversos educadores, Bernadete Gatti (2022, p. xii) oferece algumas pistas relativas ao significado das narrativas biográficas na área de educação.

Cada educador é nesta obra inserido com mestria em seu tempo e contexto sociocultural e político pelos autores que assumiram a tarefa de trazê-los à luz. Educadores que em sua geografia de ação deixaram marcas na história da educação deste Brasil, um país tão diverso e extenso, com suas peculiaridades regionais e locais derivadas dos modos de sua colonização pela repartição em capitâncias hereditárias. (...) e que mais recentemente se fortaleceu muito

com a construção de sua Constituição Nacional de 1988 e, na educação, (...) com sua Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Ambas inspiram um sentimento de communalidade brasílica e a preservação do diverso na União.

A prefaciadora da coletânea sugere que narrativas sobre a vida de educadores cumprem o mesmo objetivo de qualquer outra biografia, tal como foi mencionado na primeira seção deste artigo: os leitores têm a oportunidade de interagir com situações relevantes da história do país em que viveu o personagem biografado e aprender com essa experiência. Gatti (2022, p. xiv), no entanto, propõe algo além disso: “A inspiração, interpretação ou releitura do passado, vivido e pensado, ajudam a ampliar compreensões para o enfrentamento dos novos desafios que historicamente estão aí ancorados”. Esse destaque traduz a ideia de que relatos biográficos não servem apenas à transmissão de informações, mas visam à construção de disposições concernentes à cidadania.

Ler a biografia de um educador pode incentivar o professor a compor a sua própria história, tornando-se propenso a interferir na realidade, pois esse tipo de relato constitui um movimento que articula o passado, o presente e o futuro.

Educadores que deixaram memórias podem não só nos ajudar a compreender as raízes, mas também nos desafiar com sua perspicácia e espírito inventivo para apreender as circunstâncias atuais, bem como para reconstruir perspectivas, propostas e formas do agir educacional. Ajudam-nos a refletir e a construir escolhas. (Gatti, 2022, p. xiv)

A seção anterior deste artigo registrou que os pesquisadores de vidas alheias são movidos por alguma paixão ao escolherem o personagem a ser biografado – fenômeno que provavelmente ocorre da mesma forma na área de educação. Não foi o caso de Paolo Nosella (2022), que, ao ser convidado a escrever sobre José de Anchieta na referida coletânea, pensou em recusar, considerando que o personagem encontra-se por demais distante do período histórico e das temáticas de suas investigações.

O jesuíta não foi visto como um amigo, inicialmente. Mais tarde, porém, o pesquisador mudou de ideia. Nosella (2022, p. 3-4) conta que Anchieta chegou ao Brasil com 19 anos de idade; ele, com 25, para ser missionário da mesma congregação religiosa; morou durante algum tempo na residência onde o padre passou os últimos anos de sua vida, e ali interagiu com suas cartas, “à guisa de leitura edificante e aculturação”. Assim, Anchieta tornou-se para ele um “longínquo confrade”. Confrades não são

necessariamente pessoas que se amam, amigos, segundo o vocabulário aristotélico das paixões, mas que compartilham os mesmos projetos de vida, os quais, no caso em pauta, dizem respeito à educação.

O fato é que, ao elaborar a biografia do jesuíta, o autor construiu um poderoso elo temporal, oferecendo aos professores de hoje uma importante contribuição derivada da história de um clérigo que viveu há séculos. Anchieta, conclui Nosella (2022, p. 14), foi “um intelectual orgânico, moderno, do projeto colonizador”, que “vivia dentro de si uma profunda ruptura epistemológica”: protagonizava o “projeto econômico, político e cultural de uma das mais importantes colônias do século XVI”, ao mesmo tempo em que “acreditava pertencer a um grupo de religiosos exclusivamente ligados a Cristo e aos apóstolos na missão de conquistar o mundo inteiro à fé cristã”.

Os educadores – como todos os seres humanos, aliás – são atravessados por inúmeras contradições. Contradição, “chave fundamental de leitura” adotada por Nosella (2022, p. 5) para entender Anchieta, é também a chave da contribuição formativa oferecida pelo pesquisador. Os professores leitores dessa narrativa biográfica certamente terão motivos para pensar sobre as ambiguidades presentes em suas próprias atuações profissionais. Talvez eles também se tornem amigos do clérigo jesuíta, tal como Nosella tornou-se, e se sintam mobilizados a refletir sobre os condicionantes de seu ofício.

Estas análises indicam uma possibilidade de resposta à indagação formulada na presente seção: o que um leitor envolvido profissionalmente com a educação pode usufruir da leitura de uma biografia? A resposta é que narrativas biográficas são textos que podem despertar no professor a paixão da amizade; são relatos que podem levar pessoas distanciadas no tempo e no espaço a se tornarem amigas ou, pelo menos, confrades, uma inspirando e questionando a outra. Se o biografado for um educador, é grande a expectativa de que a magia do encontro ocorra com certa facilidade, mas, e se não for assim? Se for alguém de outro setor de atuação, o encontro amoroso será igualmente concretizado?

Será que professores deveriam ler apenas relatos sobre Anchieta, Anísio Teixeira, Paulo Freire e outros ilustres mestres dessa categoria, acreditando que somente com eles poderão estabelecer laços de amizade? Para professores, livros edificantes acerca de educação; para médicos, literatura especializada em saúde; para artistas, vigorosos tratados sobre arte; e assim por diante. Eis uma indicação problemática porque uma sociedade em que cada pessoa lê somente o que diz respeito à sua própria área de atuação é uma comunidade que pensa a si mesma de maneira limitada. O dinamismo de uma sociedade depende

de indivíduos competentes para enfrentar os desafios de seu ofício, é verdade, mas também dispostos a encarar as responsabilidades envolvidas no exercício da cidadania.

Essa disposição requer personalidades plenas, o que, segundo John Dewey (2010), se alcança por meio de experiências estéticas, expressão que designa vivências singulares, marcantes, capazes de influenciar a pessoa em todas as instâncias de sua vida, o que inclui, evidentemente, as circunstâncias de seu trabalho. A filosofia deweyana sugere que, para ter experiências dessa natureza e com elas adquirir sensibilidade estética, é preciso estar aberto à multiplicidade do mundo. A educação moderna tende a nos privar de nossas “sensibilidades espontâneas naturais, aquelas respostas imediatas que são o coração da experiência estética”, ocasionando, assim, a perda da “sensibilidade vital” que se encontra de maneira efetiva nos artistas criativos (Dewey, 2003, p. 372).

Dewey (2003) refere-se aos cientistas, cuja visão do mundo é usualmente empobrecida pelas exigências de objetividade e produtividade inerentes à sua atividade. Mas a análise é válida para qualquer profissional, pois o fenômeno em pauta decorre do modelo mecanicista que limita a construção mental do homem moderno, qualquer que seja a sua área de atuação. A sensibilidade estética é um traço pessoal, mas não inato; pode-se desenvolvê-la por intermédio do contato com diversas situações, até mesmo com aquelas que são aparentemente irrelevantes.

A experiência, nesse sentido vital, define-se pelas situações e episódios a que nos referimos espontaneamente como “experiências reais” – aquelas coisas de que dizemos, ao recordá-las: “*isso é que foi experiência*”. Pode ter sido algo de tremenda importância – uma briga com alguém que um dia foi íntimo, uma catástrofe enfim evitada por um triz. Ou pode ter sido algo que, em termos comparativos, foi insignificante – e que, talvez por sua própria insignificância, ilustra ainda melhor o que é ser uma experiência. Como aquela refeição em um restaurante parisiense da qual se diz “*aquilo é que foi uma experiência*”. Ela se destaca como um memorial duradouro do que a comida pode ser. (Dewey, 2010, p. 110-111, grifos do autor)

O desenvolvimento da sensibilidade estética requer uma atitude de abertura para o mundo, o que, no âmbito do que se discute nestas páginas, pode ser traduzido como abertura para conhecer personagens estranhos à área de atuação do leitor. Dewey (2010, p. 109) explica que “temos uma experiência singular quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução”, produzindo impacto sobre a pessoa. Mas esse resultado não será alcançado se o professor considerar perda de tempo

interagir com relatos sobre as vidas de Michelangelo, Nelson Rodrigues, Tim Maia, Stefan Zweig e outros que não tenham proximidade com seu ofício.

Para ampliar a discussão desse obstáculo, vale citar novamente Dewey (2010, p. 136), para quem a concretização de uma experiência estética exige “rendição”.

Em grande parte de nossa interação com o que nos cerca, nos retraímos, ora por medo – nem que seja de gastar indevidamente nossa reserva de energia – ora por preocupação com outras questões – como no caso do reconhecimento. A percepção é um ato de saída da energia para receber, e não de retenção da energia. Para nos impregnarmos de uma matéria, primeiro temos de mergulhar nela. Quando somos apenas passivos diante de uma cena, ela nos domina e, por falta de atividade de resposta, não percebemos aquilo que nos pressiona. Temos que reunir energia e colocá-la em tom receptivo para *absorver*. (Dewey, 2010, p. 136, grifo do autor)

É óbvio que a leitura da biografia de um personagem estranho pode ser feita por mero entretenimento, ocasião em que o leitor se renderá facilmente, não se sentirá retraído, não terá medo nem dificuldade de reconhecimento. No entanto, o processo de sensibilização estética a que Dewey se refere tem contornos mais graves. Sua metáfora *mergulho* transporta a imagem de quem se lança nas águas de um rio não somente para se divertir, mas com algum objetivo formativo. Trata-se de encontrar a energia necessária para absorver, incorporar, assimilar, compartilhar ideias e sentimentos, como quando se dialoga com uma pessoa por quem se nutre a paixão da amizade.

Relatos sobre pessoas que dedicaram suas vidas à arte oferecem excelentes contribuições para a formação de professores, sugerindo a criação de procedimentos educacionais inventivos, éticos e reflexivos (Siqueira, 2017; Coffacci & Andrade, 2019; Paré & Andrade, 2019; Andrade, Cunha & Veruez, 2024). Por mais estranhos que sejam ao universo da educação formal, os artistas, portanto, enquadram-se no rol de potenciais amigos dos educadores, podendo auxiliar no desenvolvimento de uma sensibilidade pedagógica de natureza estética, nos termos da filosofia deweyana. O encontro amoroso, porém, dependerá de como o professor leitor fará a leitura da biografia do artista. O estranhamento poderá persistir ou ceder.

Um experimento de pensamento

Experimentos de pensamento fazem parte da tradição dos escritos da área de filosofia. Basta lembrar a parábola da caverna elaborada por Platão (2006) para conduzir o leitor d'*A república* à tese da separação entre os planos do sensível e do inteligível; e *Emílio*, a narrativa romanceada escrita por Rousseau (1999) para justificar filosoficamente a sua proposta educacional. Em ambos os casos, personagens fictícios interagem em ambientes igualmente fictícios criados com o objetivo explícito de pôr em discussão determinadas concepções teóricas.

Embora seja um modo tradicional de argumentar, a expressão *experimento de pensamento* foi introduzida tardiamente no vocabulário filosófico, em 1811, por Hans-Christian Ørsted, e só recentemente, na década de 1980, passou a ser estudada com afinco pelos pesquisadores dessa área (Stuart, Fehige & Brown, 2018). Desde então, vários analistas discutem a sua estrutura, as suas possíveis funções e o valor de suas contribuições para a história do pensamento e para o avanço do conhecimento em setores específicos, tais como a ciência, a ética e a religião.⁶

O emprego dessa metodologia no presente artigo é amparada na caracterização feita por Nascimento e Cunha (2024, p. 3), para quem o experimento de pensamento possui um caráter retórico, tratando-se de “um empenho imaginativo que contém elementos semelhantes aos da ficção, estruturado como qualquer narrativa, com início, desenvolvimento e uma finalização”; criado por um “orador”, tal como se define no vocabulário da retórica, seu intuito consiste em sensibilizar determinados leitores ou ouvintes, definidos nesse mesmo léxico como “auditório”, visando a criar disposições para a ação.

Em consonância com essa caracterização, Goffi e Soux (2018, p. 445) explicam que todo experimento de pensamento possui certa opacidade, o que não significa “um tipo de obscuridade mística que deva permanecer envolta em escuridão”, mas de uma situação que exige esclarecimento, o que acontecerá por meio da discussão entre interlocutores reais que divergem entre si. Discutir as possíveis interpretações e implicações de um cenário imaginário é parte importante do trabalho que se realiza diante de um experimento de pensamento. É nesse aspecto que se revela a natureza dialética dos experimentos de pensamento, cujo valor reside em trazer à tona argumentos refutáveis, criando nos leitores a saudável disposição para o diálogo.

⁶ Uma amostragem da variedade do debate relativo ao tema encontra-se em um verbete da Stanford Encyclopedia of Philosophy (Thought experiments, 2023) e na coletânea organizada por Stuart, Fehige e Brown (2018), além de inúmeros outros textos – ver, por exemplo, Kuhn (2011), Elgin (2014), Nersessian (1992), Swirski (2007) e Cunha (2022).

Poderia ser feito de outro modo, evidentemente, utilizando a forma explanativa, igualmente tradicional, que se articula por meio do raciocínio lógico, puro e simples. A opção pelo experimento de pensamento decorre de seu potencial para alcançar o leitor – seja pela retórica, seja pela dialética – no espaço mais íntimo que abriga a sua sensibilidade estética. Ao realizar tal propósito, esse método revela um caráter formativo que supera os demais, em particular quando se leva em conta a proposta humanizadora presente na filosofia educacional deweyana, assumida como base teórica do presente artigo.

Como bem destacam Nascimento e Cunha (2024, p. 18), o experimento de pensamento filia-se a Dewey porque “não invoca a razão como antecedente, mas utiliza a atitude experimental para reconhecer a condição falibilista própria do ser humano e inerente a qualquer experimento”. Ao colocar em cena a imaginação dramática, tal como sugere Maxine Greene (1995), conclama-se o pensamento reflexivo a operar na confluência entre a razão e as paixões, rompendo o dualismo paralisador tão criticado pela filosofia deweyana.

Tendo em vista essa explanação, os autores do presente artigo convidam o leitor a acompanhar as reflexões de Professor, personagem de um experimento de pensamento sobre a leitura de biografias estranhas para professores. Professor leu há algum tempo um ensaio de Ray Bradbury (2004) acerca de uma pretensão que aparece em seu romance *Fahrenheit 451* (Bradbury, 2014). Nessa obra, algumas pessoas, revoltadas com a destruição de livros pela sanha totalitária dos governantes, dedicam-se a memorizar obras que julgam merecedoras de sobreviver para serem reimpressas um dia, quando a sociedade for reconstruída segundo princípios políticos menos opressivos.

No ensaio, Bradbury (2004) faz uma ressalva a essa pretensão, nos desafiando a tentar recuperar pela memória o conteúdo de obras literárias que lemos há tempos. O resultado desse exercício certamente revelará que ocorre uma transfiguração dos conteúdos lidos: os enredos, os personagens, as intrigas centrais e secundárias e os desfechos que iremos reconstruir comprovarão que nossa biblioteca mental é sensivelmente diferente da biblioteca real. Tentem seguir o proposto, provoca Bradbury (2004, p. 23), e poderão constatar “o quanto esfolaram, embelezaram, mutilaram esses livros admiráveis”.

Professor entende que, quando se lê um texto, apreende-se apenas parte de seus conteúdos, nunca a totalidade. A causa desse fenômeno talvez esteja nas vicissitudes da memória, que não possui

quantidade suficiente de arquivos para registrar tudo o que os olhos captam; ou nas peculiaridades do gosto de cada pessoa, pois, no ato de ler, a atenção é incorrigivelmente seletiva, deixando de lado qualquer assunto que vá de encontro aos interesses de quem lê; ou ainda na competência teórica, porque, para interpretar fielmente cada passagem de um texto, seria necessário possuir um aparato conceitual idêntico ao do autor – em última instância, o leitor deveria ser o próprio autor.

Professor pensa em aplicar exercício semelhante em seus alunos, para descobrir o que cada um consegue reter dos textos apresentados no decorrer do curso que ministra. Ele acredita que a conclusão não será diferente do que sugere Bradbury. O fenômeno tem proximidade com o que Harold Bloom (2003), ao analisar a história poética do Ocidente, denomina *desleitura*. E não é muito distinto do que Carlo Ginzburg (2003) apresenta em *O queijo e os vermes*, cuja narrativa descreve as estratégias utilizadas por um homem do século XVI para elaborar uma estranha cosmogonia a partir dos livros a que teve acesso. Nesse exercício, o que interessa é entender de que modo o conteúdo dos textos lidos foi transfigurado; é alcançar o cerne do processo de mutilação e embelezamento que produz a biblioteca pessoal imaginária. Professor conclui que, ao término da leitura de um texto, o que resta é uma visão parcial do que estava registrado em suas páginas. Se instado a contar o que leu, o leitor certamente apresentará uma versão reduzida do material lido, uma narrativa composta por aquilo que sua memória, seu gosto e seus referenciais teóricos lhe permitiram absorver. Bradbury (2004) sugere que, quanto maior a complexidade do texto lido, maior a deformação sofrida: romances policiais e livros infantis sobreviverão mais facilmente, ao passo que obras-primas da literatura não passarão incólumes à deformação.

Mas Professor suspeita que haja algo mais envolvido nesse processo. Em entrevista concedida ao jornalista Claudio Angelo (2004), Ernst Mayr, um dos mais destacados expoentes do darwinismo, responde à pergunta “O sr. acha que a evolução vai triunfar um dia?”.

(...) Um colega meu na Universidade da Califórnia em Riverside fez um experimento uma vez. Ele havia durante anos lecionado um curso sobre evolução e viu que sempre havia um certo número de criacionistas entre seus alunos. Um ano, antes da primeira aula, ele deu a seus alunos um questionário para responder, com questões muito simples, como “você acredita em Deus?”, ou “você acredita que cada palavra da Bíblia deve ser tomada pelo seu valor de face?” – e assim por diante. Ele obteve um bom panorama da estrutura das crenças de cada um dos seus alunos. No final do curso, durante o qual ele havia exposto todas as evidências de que a evolução é um fato, ele deu o mesmo questionário aos alunos, para ver quantos deles haviam sido afetados pelo curso e no que eles acreditavam então. Ficou chocado, porque os que

haviam se mostrado religiosos no começo responderam: “Sim, eu ainda acredito em Deus; sim, eu acredito que o mundo foi criado em seis dias” – apesar de um semestre inteiro no qual havia sido demonstrado que tudo isso era bobagem.

Nossas crenças primárias conduzem o processo de apropriação, ou desleitura, juntamente com os demais componentes intelectuais e emocionais que formam o que somos, determinando a transfiguração dos conteúdos. Professor intui que a explicação para esse mecanismo complexo deve estar em alguma teoria psicológica igualmente complexa, mas faz a sua própria interpretação do fenômeno: somos seres gregários, detestamos a dissonância, resistimos ao que não cabe em nossa estrutura mental. Ao ler um texto – ou acompanhar uma explanação teórica, como no caso dos alunos do colega de Mayr –, somos inclinados a buscar o que nos é familiar, o que não ameaça nossa integridade moral e intelectual. Em suma: buscamos estabelecer laços imaginários de amizade, compartilhar com alguém os mesmos bens, como diria Aristóteles.

Quando lê um texto qualquer, Professor utiliza um método que permite colocar em relevo tudo o que parece fazer sentido para ele: vai sublinhando trechos e, às vezes, escrevendo à margem uma palavra ou pequena frase que lhe permita identificar mais tarde o assunto assinalado. Ao término da leitura, retorna às passagens destacadas e compõe um novo texto, o seu próprio texto, resultante da leitura – desleitura ou transfiguração – do material lido. Assim, ele consegue estabelecer um relacionamento amoroso com o autor. Ao ler narrativas biográficas, é um pouco diferente; o laço amoroso que busca firmar não é com o autor, mas com o personagem biografado.

Quando depara com esse tipo de narrativa, Professor tem sempre em mente uma afirmação de Bloom (2002, p. 142): “A verdadeira história poética é a de como poetas suportaram outros poetas, assim como qualquer verdadeira biografia é a história de como qualquer um suportou sua família – ou seu próprio deslocamento da família para amantes e amigos”. Por isso, ao ler um livro sobre a vida de Henri Matisse, concentrou sua atenção nos trechos relativos à infância do notável pintor; e continuou assinalando outras passagens, até terminar a leitura, ocasião em que se sentiu liberado para elaborar o seu próprio texto.

Uma colega de trabalho revisou o material produzido e observou que o texto não possui qualidade acadêmica. “Onde estão as referências bibliográficas?”, disse ela. Professor explicou que a única bibliografia utilizada foi o livro de Hilary Spurling (2012), mas o retrato que compôs de Matisse não teve a

intenção de reproduzir o que está na obra, e sim construir uma versão, uma interpretação mediada por memórias e emoções advindas de sua própria experiência. Um exercício de imaginação, nada mais, norteado por um objetivo específico: pensar a si mesmo como pessoa, como pessoa professor. Professor lembrou à colega as seguintes considerações de Greene (1995, p. 77).

Escritor e leitor são responsáveis pelo universo que surge por intermédio do ato de ler. Para Sartre, isso significa um universo sustentado pelo conjunto de duas liberdades – a do leitor e a do escritor. (...) O livro torna-se uma espécie de presente, em grande parte porque se dirige à liberdade humana – a capacidade de ir além do que é, de criar identidade à luz do que poderia ser.

Além de Sartre, Greene (1995, p. 77) menciona também Roland Barthes, para quem o leitor pode “reescrever o texto que lê nos textos de sua vida”. Se fizermos assim, conseguiremos “reescrever as nossas vidas à luz de tais textos”.

Matisse, um amigo

Ele nasceu no longínquo ano de 1869 em um país distante, a França, e seu pai era dono de um armazém que fornecia mercadorias variadas para os habitantes da pequena vila, formada em grande parte por agricultores. O negócio foi crescendo, os filhos passaram a ajudar no trabalho; a vida era dura, o dia começava muito cedo e se alongava até o anoitecer. Henri-Émile-Benoit Matisse foi preparado para assumir o comando do estabelecimento comercial, que foi se expandido juntamente com o avanço da indústria têxtil e do plantio intensivo de beterrabas na região.

Quando isso aconteceu, a paisagem de Bohain-en-Vermandois foi radicalmente transformada: o desmatamento provocou a substituição da suave biodiversidade pela regularidade dos campos de hortaliças e pelo maquinário fabril pesado e poluidor. Matisse costumava dizer que, naquele lugar, se uma árvore fizesse sombra a quatro beterrabas, seria imediatamente derrubada. Ele se recorda com prazer de suas folgas de verão, quando abria caminhos na relva, apreciava as violetas, brincava nas ruínas de um castelo e ficava ouvindo as cotovias sobrevoando as plantações.

Sua relação com o pai era difícil. Exigente, aquele homem de personalidade inflexível via no filho uma criança dócil e sonhadora, mas também desatenta e sem talento. Sua mãe, ao contrário, era dotada

de espírito complacente e protetor, expansivo e animado. Na escola, o menino se incomodava com as práticas usuais de memorização e repetição aliadas a punições físicas com bastões e réguas. O pequeno Henri gostava das aulas de desenho, mas se revoltava com os exercícios de cópia mecanizada que bloqueavam sua imaginação, tão afeita aos movimentos da natureza.

Na adolescência, enquanto os amigos seguiam carreiras exitosas, Matisse tornou-se submisso, apático, caindo doente com frequência, acamado por semanas, logo deixando notar que não pretendia atender às expectativas mercantis da família. Por fim, todos se convenceram de que o armazém deveria ser comandado não por ele, mas por seu irmão mais novo. Mas qual seria o destino de Henri? A carreira militar era uma opção socialmente valorizada, mas Matisse foi rejeitado ao tentar o alistamento, fato que lhe trouxe forte sentimento de rejeição, agravando suas enfermidades.

As doenças frequentes eram uma forma de rejeição ao mundo que crescia à sua volta, fazendo dele um jovem desajustado, desajeitado, deslocado, incapaz de aceitar o fluxo do progresso à sua volta. O que o salvou foi a relação com a mãe, Anna, que o incentivava a desenhar e pintar, valorizando formas e combinações inusitadas. A salvação foi favorecida pela convivência com as tintas que eram vendidas no armazém. Feitas para pintar casas, Matisse as aproveitava para compor novos pigmentos, sempre acompanhado pela mãe, com o propósito de agradá-la.

Outra tábua de salvação foi a cultura do artesanato, com a qual Bohain-en-Vermandois obteve projeção em toda a Europa. Os artesãos dali eram admirados pela ousadia no uso das cores, pelo senso estético incomum e pela sede de experimentação. Suas produções contrastavam com a paisagem devastada e a aridez dos campos; o costume de trabalhar na porta das casas, aproveitando o momento para trocar impressões sobre tudo, contrariava o ambiente recheado de doenças, casos de alcoolismo e a monotonia típico das regiões fabris.

Além disso, na primavera e no verão a cidadezinha recebia artistas itinerantes que se apresentavam na praça. Guloseimas, brincadeiras, carroceis de madeira, quermesses, palhaços e acrobatas compunham o cenário que Matisse guardou consigo por toda a vida. Certa vez, ele contou que seu sonho era tornar-se artista circense, apresentar-se em público, cativar, emocionar, prender a atenção da plateia. Juntamente com um colega, chegou a montar um teatro de brinquedo em que ele fazia o personagem de um cavaleiro

montado sobre um caixote revestido por papeis de embrulho do armazém da família. O ápice do espetáculo era a erupção do Vesúvio!

Em 1889, durante a convalescença que se seguiu à crise provocada pela rejeição no alistamento militar, um amigo que conheceu na enfermaria tinha por passatempo fazer cópias a óleo das paisagens que avistava dali. Anna comprou para o filho uma tela e um estojo de tintas com dois pequenos cromos na tampa. Quando segurou o material, ele sentiu uma forte excitação, uma atração indescritível, e mergulhou de imediato na atividade de pintar. Matisse percebeu que aquele poderia ser o caminho de sua vida; comprou um manual prático de pintura e fez o seu primeiro quadro, o qual assinou como “Essitam” – o seu próprio nome invertido, como se olhasse a si mesmo em um espelho.

O quadro parecia uma natureza-morta flamenga, era um motivo simples, mas o importante é que refletia o primeiro surto de paixão de Matisse, algo quase animalesco, o reconhecimento de sua personalidade mais profunda. Se não tivesse feito aquele amigo na enfermaria, se não tivesse conseguido o apoio de Anna, se não tivesse pintado aquele primeiro quadro, Matisse não teria alcançado a dimensão plena de si mesmo. Dois anos depois, abandonou de vez as expectativas da família e seguiu para Paris, onde foi estudar na Escola de Belas-Artes.

Um de seus professores adotava o método de provocar os alunos, os levando a questionamentos que despertassem a imaginação. Matisse aprendeu com ele que a força de um quadro não vem de fora, mas do interior de quem pinta; as cores devem ser pensadas, imaginadas, e assim o resultado será fruto dos sonhos, das reflexões, do espírito mais íntimo do artista. Tudo o que vinha de fora dele – as brincadeiras da infância, a natureza viva e colorida e as práticas compartilhadas dos artesãos de Bohain-en-Vermandois – somava-se ao que vinha de suas impressões sobre si mesmo.

A sensibilidade estética de Henri Matisse formou-se na conjugação de diversas vozes, da ordenação social e natural da vida e de seu inconsciente. Ele morreu em 1954, aos 85 anos de idade. Dez anos antes, registrou que acreditava ter finalmente alcançado a perfeição em sua arte, uma linguagem genuína, pulsante. Sua mente, suas mãos e seus olhos fluíam sem esforço, compondo uma dança alegre que projetava suas energias com equilíbrio rítmico único. Teria Matisse realizado o encontro poético consigo mesmo? Teria ele efetivado o desejo juvenil de descobrir o avesso de Essitam?

Considerações finais

O leitor imaginário retratado no experimento de pensamento acima descrito encontrou em Matisse um amigo. As passagens assinaladas por ele na biografia do renomado pintor são indícios de seu envolvimento com o personagem biografado; são transfigurações do texto lido em sintonia com o que ele mesmo vivenciou: paisagens, processos sociais, situações familiares e experiências de sofrimento e de alegria. A narrativa biográfica relida – ou deslida – por Professor traduz o seu encontro amoroso com o biografado, ambos em busca de construir suas identidades como pessoas e profissionais.

O presente artigo não pretendeu oferecer respostas teóricas à questão central proposta: considerando a sensibilidade estética uma qualidade fundamental no exercício da docência, em que a leitura de biografias de artistas pode contribuir para a formação do professor? Em vez disso, optou por lançar mão de uma estratégia argumentativa pouco comum, o experimento de pensamento, com a intenção de despertar no leitor destas páginas o interesse por interagir com relatos semelhantes ao que foi acessado pelo personagem Professor; e interagir também com seus pares em busca de superar a opacidade inerente a este e a todo experimento de pensamento.

A tese defendida nestas páginas é que professores podem ter a sua formação potencializada pela leitura de biografias de personagens estranhos à sua área de atuação, assim como podem obter boas lições com a história de grandes mestres da educação. Com as exigências de especialização cada vez mais restritas, o mundo tecnológico tende a tornar a pedagogia um ofício voltado unicamente aos princípios de eficiência e eficácia, deixando de lado, cada vez mais, o que é próprio do ser humano. Nesse ambiente, o desenvolvimento da sensibilidade estética na formação docente revela-se mais urgente do que nunca. Criar meios para estabelecer relações amorosas pode ser um bom caminho para alcançar esse fim.

Mas esse chamado esperançoso só fará sentido no âmbito de uma pedagogia humanista, tal como se delineia na filosofia educacional de Dewey. Sem desprezar os aspectos técnicos e estruturais que compõem a escola e o ofício de ensinar, o humanismo deweyano contém forte apelo ao espaço interno de cada um, no qual reside o essencial para o exercício do trabalho docente. Dewey nos leva a refletir sobre o imperativo de desenvolver a sensibilidade estética, não no sentido solipsista, mas como um recurso para o pleno exercício da cidadania. Em *Democracia e educação*, Dewey (1959b) refere-se ao único

ambiente capaz de realizar inteiramente a educação humanista: a democracia – que é definida por ele não como um conjunto de instituições formais, mas como um modo de viver.

O modo democrático de viver pleiteado por Dewey implica o compartilhamento de ideias e emoções, o que significa empatia e respeito pelo outro, atributos que se tornam princípios éticos frontalmente opostos ao modo de viver que hoje se dissemina com alarde em nossa vida social. Extremismos de toda ordem parecem ser a tônica nas relações pessoais e no espaço público, colocando em dúvida a possibilidade da convivência harmônica entre seres diferentes. Os autores deste artigo esperam que o leitor destas páginas – uma vez sensibilizado pelo valor das narrativas biográficas – encontre meios para construir laços de amizade verdadeiros, relações mais íntimas e afetuosas com seus pares, e que isto se converta em uma nova maneira de viver a vida em sociedade.

Referências

- ANDRADE, E. N. F.; CUNHA, M. V.; VIRUEZ, T. C. S. The genesis of aesthetic sensitivity in Carolina de Jesus: challenges for educators. **Studies in Philosophy and Education**, v. 43, n. 2, p. 1–16, abr. 2024.
- ANGELO, C. Para Ernst Mayr, biologia não se reduz às ciências físicas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 4 jul. 2004. Mais, p. 4-7.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2011.
- AVELAR, A. de S. A biografia como escrita da história: possibilidades, limites e tensões. **Dimensões**, Vitória, v. 14, 2010. p. 157-172.
- AVELAR, A. de S.; SCHMIDT, B. B. **Grafia da vida**: reflexões e experiências com a escrita biográfica. São Paulo: Letra e Voz, 2013.
- BLOOM, H. **A angústia da influência**: uma teoria da poesia. Tradução Marcos Santarrita. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2002.
- BLOOM, H. **O mapa da desleitura**. Tradução Thelma Médici Nóbrega. Rio de Janeiro: Imago, 2003.
- BORGES, Raquel Czarneski. A escrita biográfica: reflexões acerca das possibilidades narrativas. In: Encontro Estadual de História, 12. São Leopoldo, RS. **Anais...** São Leopoldo: ANPUH RS, 2014. p. 1-10.
- BRADBURY, R. A transfiguração da biblioteca pessoal. Tradução Paulo Neves. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 29 fev. 2004. Mais, p. 23.

BRADBURY, R. **Fahrenheit 451**. Tradução Cid Knipel. 3. ed. São Paulo: Globo de Bolso, 2014.

CANCLINI, N. G. **O mundo inteiro como lugar estranho**. Tradução Larissa Fostinone Locoselli. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2020.

COFFACCI, E. da C.; ANDRADE, E. N. F. Fernandes. A criação na formação do pedagogo. Por que estudar Joan Miró? In: IV Congresso de Educação do CPAN e III Semana Integrada Graduação e Pós-Graduação do CPAN, Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores, 2019, Corumbá. **Anais** [...] Corumbá: Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2019. v. 1. p. 1-13.

CUNHA, I. F. Experimentos de pensamento na crise das ciências humanas e sociais: articulando duas ideias de Kuhn e o utopianismo de Neurath. **Em Construção**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 73-85, 2022.

DEWEY, J. Foreword to David Lindsay Watson's *Scientists are human*. In: BOYDSTON, J. A.; HICKMAN, L. (Orgs.). **The collected works of John Dewey, 1882-1953**. The Later Works, 1925-1953. v. 13. 2. ed. Electronic Edition, 2003. p. 370-373.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – uma reexposição. 3. edição. Tradução Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959a.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. edição. São Paulo: Nacional, 1959b.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DINES, A. **Morte no paraíso**: a tragédia de Stefan Zweig. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

ELGIN, C. Z. Fiction as thought experiment. **Perspectives on Science**, Cambridge, v. 22, n. 2, p. 221-241, 2014.

GATTI, B. A. Prefácio. In: MENEZES, Lis Angelis Padilha (Org.). **Educadores paulistas**: histórias de vida e ações no âmbito educacional. Campinas: Autores Associados, 2022. p. xi-xiv.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução Maria Betânia Amoroso. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GOFFI, J.-Y.; SOUX, S.. A dialectical account of thought experiments. In STUART, M. T.; FEHIGE, Y.; BROWN, J. R. (orgs.). **The Routledge companion to thought experiments**. London, New York: Routledge, 2018. p. 439-453.

GREENE, M. **Releasing the imagination**: essays on education, the arts, and social change. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

KUHN, T. Uma função para os experimentos mentais. In: KUHN, Thomas. **A tensão essencial**. Tradução Marcelo Amaral Penna-Forte. São Paulo: Unesp, 2011. p. 257-282.

MICHAELLES, K. Tolstói e Zweig: “aos sessenta, esconder-se na selva”. In: ZWEIG, Stefan. **Tolstói**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020. p. 9-12.

MONTAIGNE, M. **Ensaios**. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: 34, 2016.

NASCIMENTO, E. B.; CUNHA, M. V. Experimento de pensamento: retórica e educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 62, n. 74, e-36719, p. 1-23, out./dez 2024.

NASCIMENTO, E. B.; CUNHA, M. V. Pluralidade de vozes na educação: John Dewey é jazz! **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 106, e6101, p. 1-16, 2025.

NERSESSIAN, N. In the theoretician's laboratory: thought experimenting as mental modeling. **Proceedings of the biennial meeting of the Philosophy of Science Association**, Cambridge, v. 2, p. 291-301, 1992.

NOSELLA, P. José de Anchieta (1534-1597): “entrar com a deles para sair com a sua”. In: MENEZES, Lis Angelis Padilha (Org.). **Educadores paulistas**: histórias de vida e ações no âmbito educacional. Campinas: Autores Associados, 2022. p. 3-15.

PARÉ, S. G.; ANDRADE, E. N. F. A experiência de Paul Klee: contribuições para a educação. In: IV Congresso de Educação do CPAN e III Semana Integrada Graduação e Pós-Graduação do CPAN, Interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores, 2019, Corumbá. **Anais [...]**. Corumbá: Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2019. v. 1. p. 1-14.

PLATÃO. **A República**. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2006.

REALE, G. **História da filosofia antiga**: léxico, índice e bibliografia. Tradução Henrique C. de Lima Vaz e Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1995.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou Da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SIQUEIRA, J. Os Escritos de Peciar: notas sobre arte e pedagogia no atelier do mestre. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 166-189, 2017.

SPURLING, H. **Matisse**: uma vida. Tradução Claudio Alves Marcondes. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

STUART, M. T.; FEHIGE, Y.; BROWN, J. R. Thought experiments: state of the art. In: STUART, M. T.; FEHIGE, Y.; BROWN, J. R. (orgs.). **The Routledge companion to thought experiments**. London/New York: Routledge, 2018. p. 1-28.

SWIRSKI, P. **Of literature and knowledge**: explorations in narrative thought experiments, evolution and game theory. London/New York: Routledge, 2007.

THOUGHT Experiments. In: **Stanford encyclopedia of philosophy**. Stanford University, 2023. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/thought-experiment/> Acesso em: 9 fev. 2024.

ZWEIG, S. **Montaigne**. Tradução Giovane Rodrigues. São Paulo: Mundaréu, 2015.

ZWEIG, S. **Brasil, um país do futuro**. Tradução Kristina Michahelles. Porto Alegre: L&PM, 2022.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

Como citar este artigo:

RIBEIRO, Matheus Barbosa; CUNHA, Marcus Vinicius da; AZEVEDO, Greicilene Santana de; ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de. O valor formativo de narrativas autobiográficas: um experimento de pensamento sobre amizade, sensibilidade estética e docência. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 22, 2025. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/1475>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Contribuições individuais: Delineamento do estudo e coleta de dados: Matheus Barbosa Ribeiro. Delineamento do estudo, interpretação dos dados, redação: Marcus Vinicius da Cunha. Coleta de dados: Greicilene Santana de Azevedo. Delineamento do estudo e interpretação dos dados: Erika Natacha Fernandes de Andrade.

Declaração de uso de Inteligência Artificial: Os autores declaram que não utilizaram qualquer ferramenta, modelo ou serviço de Inteligência Artificial na preparação, redação, análise ou revisão deste trabalho, assumindo integral responsabilidade pelo conteúdo apresentado.

Revisora: Elena Barbosa Nascimento (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT)

Sobre os autores

MATHEUS BARBOSA RIBEIRO é mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Alfenas. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

MARCUS VINICIUS DA CUNHA é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor associado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão da Universidade de São Paulo.

GRECILENE SANTANA DE AZEVEDO é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal (UFMS-CPAN). Professora da Prefeitura Municipal de Corumbá-MS.

ERIKA NATACHA FERNANDES DE ANDRADE é doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS-CPNV).

Recebido em 08 de julho de 2024

Versão corrigida recebida em 01 de agosto de 2025

Aprovado em 22 de outubro de 2025