

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA E RAZÃO COMUNICATIVA:
UM OUTRO DA RAZÃO OU
UMA OUTRA RACIONALIDADE?**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Mauricio Cristiano de Azevedo

**Santa Maria, RS, Brasil
2007**

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA E RAZÃO COMUNICATIVA:
UM OUTRO DA RAZÃO OU
UMA OUTRA RACIONALIDADE?**

por

Mauricio Cristiano de Azevedo

**Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
do Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito para obtenção do grau de
Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Santa Maria, RS, Brasil

2007

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA E RAZÃO COMUNICATIVA:
UM OUTRO DA RAZÃO OU UMA OUTRA RACIONALIDADE**

elaborada por
Mauricio Cristiano de Azevedo

como requisito para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Comissão Examinadora:

Amarildo Luiz Trevisan , Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Marcelo Fabri, Dr. (UFSM)

Nadja Mara Amilibia Hermann, Dra. (PUC-RS)

Sueli Menezes Pereira, Dra. (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 12 abril de 2007.

Para Bibiana, inspiração e tempestade, e para
Gustavo, que reaviva a criança adormecida dentro
de mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Dario Luiz Pereira de Azevedo e Vera Marlene de Azevedo, por me introduzirem no caminho da vida, a eles acrescento minhas irmãs Simone de Azevedo e Isabel de Azevedo, por serem parte de uma família que nunca negou apoio e presença nos momentos difíceis, nem a partilha da alegria nos momentos felizes.

Ao Professor Amarildo Luiz Trevisan por acolher meu projeto e acreditar em minha capacidade, pelos diálogos e pela criação em conjunto que me orientaram a seguir o caminho correto, ensinando-me assim a valiosa lição de que o medo de errar é o primeiro e o maior de todos os erros. Extendo esse agradecimento ao Professor Noeli Dutra Rossatto pela co-orientação e lições de prudência.

Agradeço também aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, por ampliarem os horizontes de minha compreensão nesses dois anos de Mestrado. Esse agradecimento é válido também para outros tantos professores dessa universidade com os quais pude aprender e partilhar saberes, em especial aos Professores Valdir Estefanello, Ada Silveira e Lia Reiniger.

Meu agradecimento é também dirigido à Banca Examinadora dessa Dissertação: Professora Nadja Hermann, Professora Sueli Pereira e Professor Marcelo Fabri, por aceitarem o convite de compor a banca e pelo trabalho, paciência e disposição em ler a Dissertação.

Agradeço a todos os colegas do Curso de Mestrado em Educação, pelos excelentes debates e por tornarem o Centro de Educação um lugar bom de se estar e de se aprender. Essas palavras são também dirigidas a todos os colegas integrantes do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação; e de modo especial à Cristiane Ludwig, Irene Mônica Knapp e Maiane Hatschbach Ourique, com as quais aprendi o verdadeiro sentido de trabalhar em grupo.

Aos amigos, imprescindíveis quando as coisas vão mal e inesquecíveis quando a felicidade é conjunta, meu muito obrigado! Em especial a Juliano Pacheco da Luz, Luiz Eduardo Reiniger, Luis Fernando Pigatto Gerber, Valnir Bittencourt dos Santos e Maria Zebina Silveira

Aos bons interlocutores pelas tantas contribuições, Maurício Beck e João Ourique.

E como não poderia deixar de ser agradeço a todas as alunas dos Cursos de Docência Orientada.

Ao ser humano é dada a missão de fundar uma concordância intrínseca entre ambas as suas naturezas (sensível e racional), de ser sempre um todo harmonioso e de atuar empenhando toda a sua humanidade de plena voz. Mas essa beleza de caráter, sendo o fruto mais maduro de sua humanidade, constitui apenas uma idéia da qual ele pode tentar aproximar-se, mas que nunca pode alcançar totalmente apesar de todo o esforço.
(Friedrich Schiller)

Não existe beleza na miséria.
(Renato Russo)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E RAZÃO COMUNICATIVA: UM OUTRO DA RAZÃO OU UMA OUTRA RACIONALIDADE?

AUTOR: MAURICIO CRISTIANO DE AZEVEDO

ORIENTADOR: AMARILDO LUIZ TREVISAN

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 12 de abril de 2007

O trabalho consiste numa análise bibliográfica e fílmica, que visa um exercício de hermenêutica reconstrutiva das *Cartas para uma Educação Estética do Ser Humano*, de Schiller, em sua conexão com a racionalidade comunicativa de Habermas. A conexão se processa, pois no seu *Discurso Filosófico da Modernidade* Habermas dedica uma passagem à análise das Cartas de Schiller. Os fenômenos prevalentemente analisados, além de contemplar uma explanação da *Bildung*, são enfocados também pelo viés das relações de proximidade entre a racionalidade estética e a racionalidade ética. Nesse sentido, buscamos retirar a estética e a arte do confinamento de ser tradicionalmente consideradas um território do “outro da razão” teórica, passando a compor com os elementos sensíveis e com a eticidade um “outro horizonte teórico”. Assim, a via para a compreensão do outro envolve, mais do que uma abertura à alteridade dentro da racionalidade tradicional, *uma abertura a uma outra racionalidade*. E isso não apenas para que se mantenha a compreensão da tradição, mas também para que se dê conta de problemas em que a própria tradição não conseguiu avançar. Essa *outra racionalidade* que aqui buscamos tematizar é a questão estética em seu nexo de articulação com o problema ético, numa abordagem que ganha força dentro do ambiente filosófico contemporâneo. Para isso lançamos mão de um suporte empírico, o filme *Sociedade dos poetas mortos*, interpretando-o como uma metáfora educacional onde os problemas da rigidez da tradição são postos em contraste com as mudanças geradas pela aproximação dos elementos da experiência estética. Por fim, com a intenção de abertura ao debate, coloca-se a questão da força formadora em nossa época.

Palavras-chave: Filosofia; Estética; Educação Estética; Hermenêutica; Racionalidade Comunicativa.

ABSTRACT

Masters Dissertation
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

AESTHETIC EDUCATION AND COMUNICATIVE REASON: AN OTHER OF REASON OR ANOTHER RATIONALITY?

AUTHOR: MAURICIO CRISTIANO DE AZEVEDO

ORIENTATOR: AMARILDO LUIZ TREVISAN

Date and Place of Defense: Santa Maria, 12 de abril de 2007

Bibliographic and filmic analysis towards an exercise on a reconstructive hermeneutics reading of Schiller's *Letters for an Aesthetic Education of Human Being* connected to the communicative rationality in Habermas. This connection is processed due to Habermas' dedication of a passage on this *Philosophical Discourse of Modernity* to the analysis of Schiller's Letters. The prevalently analysed phenomena, besides contemplating an explanation on the *Bildung*, are focused also on the view of the relations of proximity between *aesthetic* rationality and ethical rationality. In this sense, we seek to retrieve aesthetics and art from the confinements of being traditionally considered a territory belonging to "the other of reason" of theory, going on to compose along with the sensitive elements and with ethnicity, and "another theoretical horizon". Thus, the way towards comprehending the other involves, more than an opening within traditional rationality, an *opening towards another rationality*. And this not only so that the comprehension of tradition is maintained, but also for the awareness of problems in which tradition wasn't able to advance. This other rationality we here seek to approach is the aesthetical issue in its articulative nexus with the ethical problem, in an approach that gains force within the contemporary philosophical environment. For such purpose we use an empirical support in the form of the movie *Dead Poet Society*, interpreting it as an education metaphor where the problems of traditional strictness are contrasted with the changes brought on by the approximation to the elements of aesthetic experience. Concluding, we bring forward, intending on opening a debate, the issue of the formative force of our time.

Key words: Philosophy; Aesthetic; Aesthetic Education; Hermeneutics; Communicative Rationality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Sociedade Dos Poetas Mortos</i> - 1'05"	70
Figura 2 - <i>O deus da gruta</i> - 58'43"	71
Figura 3 - <i>Nuwanda</i> - 65'47"	72
Figura 4 - <i>Oh Captain, My Captain</i> – 118'26"	74
Figura 5 - <i>Sobre os telhados do mundo</i> - 119'32"	75

LISTA DE ANEXOS

Ficha Técnica Do Filme “Sociedade dos Poetas Mortos”	95
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O PROJETO DE SCHILLER PARA UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA DA HUMANIDADE.....	18
1.1 Princípios gerais da ética estética	20
1.2 Da formação da capacidade de sentir ao caminho da constituição do Estado Estético	28
1.3 Da possibilidade da formação de um conceito puramente racional de beleza como resgate do ideal da formatividade iluminista.....	31
1.4 Sobre a origem da beleza: um excuro aos domínios da consciência	37
1.5 A teoria dos três estados como ascensão à vida ética.....	45
2 A CRÍTICA DE HABERMAS AO PROJETO DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE SCHILLER	49
2.1 Um crítico da modernidade entre os modernos	49
2.2 Abertura hermenêutica e a proposta de Habermas para uma racionalidade comunicacional.....	53
2.3 Aproximações entre a educação estética e a racionalidade comunicativa.....	56
3 SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS: UMA METÁFORA EDUCACIONAL..	61
3.1 O episódio do manual de literatura.....	62
3.2 A Sociedade dos Poetas Mortos	65
3.3 A luz do saber e a dissolução da Sociedade dos Poetas Mortos.....	68
4 COMO DISCUTIR A FORÇA FORMADORA EM NOSSA ÉPOCA?	76
4.1 Cultura estética ou estetização da cultura?	76
4.2 Sobre os limites necessários no uso de formas belas.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
BIBLIOGRAFIA	91

INTRODUÇÃO

A intenção central desse estudo consiste em fazer um trabalho de hermenêutica reconstrutiva¹ para resgatar o projeto de Schiller (1759-1805), contido na *Educação Estética do Ser Humano em uma Série de Cartas*, averiguando as possibilidades de estabelecer nexos com a teoria da ação comunicativa, de Jürgen Habermas. A possibilidade de realizar tal investigação brota do fato de Habermas realizar uma breve, porém contundente, crítica ao projeto filosófico-educativo schilleriano na obra *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Para tanto, buscamos apresentar de modo amplo as principais idéias contidas nesses textos, na medida em que possam interessar às discussões e reflexões relacionadas à educação. A estratégia argumentativa adotada procura também contrastar pontos de divergência e explicitar algumas aproximações teóricas que podem ser depreendidas das posições desses autores.

O desenvolvimento do pensamento de Schiller, especialmente a partir da nona carta, possui um aprofundamento da abordagem metafísica direcionada ao problema da consciência. É possível afirmar que, em seu ponto crucial, a tese schilleriana conduz a uma investigação que poderíamos chamar de *antropologia fundamental*, no sentido de que educar o homem exige antes compreender o ser humano. Tomando alguns elementos de Schiller, tais como a tematização da consciência, a busca por uma fundamentação última, o trato metafísico da questão, podemos também afirmar que sua filosofia é marcadamente uma filosofia situada no paradigma do sujeito. No entanto, Habermas vê nas cartas um escrito que critica programaticamente a filosofia de seu tempo (modernidade) e deposita sua confiança no aspecto comunicacional da arte. Embasamos nossa questão na afirmação de Habermas, de que “Schiller entende a arte como uma razão comunicativa que irá se realizar no estado estético no futuro” (1990, p. 51).

Daí decorrem duas conclusões: a primeira é que se Schiller está entre os modernos e critica a modernidade, então a própria crítica do espírito de seu tempo, no caso a modernidade, é um assunto filosófico que já aparece nos autores modernos. A segunda, é que a interpretação de Habermas faz entender que a arte, para Schiller, é uma razão

¹ A hermenêutica reconstrutiva habermasiana permite fazer uma apropriação do passado de acordo com o que pretendemos realizar nessa pesquisa, isto é, “propicia a recuperação do passado, não em sua integridade, como legado intocado da tradição, mas em sua dimensão crítica” (Cf. TREVISAN, 2000, p. 237).

comunicacional e, nesse sentido, a transição paradigmática não implica diretamente no esgotamento e finalização do projeto moderno.

Então observamos em Schiller um posicionamento crítico em relação ao projeto de formatividade que se inaugurara no século das luzes e que tinha como tom dominante o discurso científico. Assim como a metafísica é convertida em disciplina científica, a política, a ética, e inclusive a estética deveriam ser reestruturadas e assentadas em fundamentos seguros, desde que primassem pelos procedimentos e métodos científicos. A justificativa para tanto era o grande progresso técnico obtido desde a matematização das ciências da natureza. Em outras palavras, o conhecimento sistematizado deveria colonizar todas as áreas do saber. Para Schiller, a abordagem da arte como modo do pôr-em-obra da verdade, em detrimento do discurso científico e de sua conformação política, deveria guiar a formatividade humana para que não se repetisse o ‘banho de sangue’ da Revolução Francesa. Assim, no projeto de Schiller *a arte alia-se à educação com vistas à preparar a humanidade para o exercício autêntico de sua liberdade e de seu sentido de espécie*. Por fim, o *artista político-pedagógico*, persuadindo o estudante pelo desenvolvimento do gosto, é capaz de propiciar a esse estudante a influência positiva do gosto na ação, contribuindo para a formação da liberdade política e pessoal, instigando a espontaneidade da ação moral. Mas como entender essa realocação das esferas da racionalidade - esferas da ciência, moralidade e arte -, que surge como consequência possível do próprio projeto da formatividade iluminista?

Para ilustrar tal problemática com maior fluidez, analisamos o filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, produzido em 1989, com roteiro de Tom Schulmann e direção de Peter Weir. Justifica-se a escolha desse filme como suporte empírico para nossos estudos, pela abordagem de uma situação de vivência educacional e por tratar dos temas das artes e da beleza como fio condutor da relação educativa. Assim nos permite fazer uso de ricas metáforas e analogias, abrindo o texto para a consideração da importância da questão estética e para a possibilidade de ensaiar aspectos teóricos em conexão com outros, de cunho mais prático.

Estabelecido então o horizonte onde podem ser visualizados alguns dos entrelaçamentos entre a ética e a estética, buscamos expor então, conforme descrito acima, um exemplo concreto onde a beleza, a educação e a ação se tocam e podem provocar transformações vivenciais no ambiente pedagógico. É também desse modo que, resgatando o que foi discutido previamente, partimos para a discussão efetiva das teorias de Schiller e de Habermas, abordadas sob o prisma das vivências educacionais apresentadas no filme.

Por fim, avançamos desse ponto de toque, entre a pesquisa bibliográfica e a interpretação do filme, para a discussão de algumas idéias presentes no âmbito pedagógico atual. Elas serão abordadas através do conceito de ‘força formadora’ (*Bildende Kraft*), cunhado por Schiller. Analisamos aí brevemente a questão da estetização do mundo da vida, do arranjo teórico das esferas da racionalidade por Schiller, e por fim, revisitamos alguns lugares de suas prescrições para a educação, expresso no uso de formas belas, com fatores limitantes, evitando assim a hegemonia unilateral de qualquer uma das três esferas: teórica, moral e estética.

A partir de Descartes, e mais tarde com acento em Kant, os rígidos processos de fundamentação que buscaram converter a investigação filosófica em um domínio das ciências, em especial das ciências empíricas, por conta de seus bem sucedidos desenvolvimentos processados em uma velocidade quase vertiginosa, acabaram tirando do alcance da tarefa filosófica, tornada meramente epistemológica, questões que não se submetem ao alcance do discurso científico em sentido estrito.

De acordo com Trevisan (2000, p. 82)

Os rígidos critérios de demarcação do que pode e do que não pode ser considerado ciência torna aceitável, verdadeiro ou real somente o conhecimento provado pelo saber científico-positivo da razão iluminada. Logo, os sonhos, as fantasias, a corporeidade, enfim tudo o que é *não-idêntico* e constitui o *outro da razão* está fora desse esquema mental e, portanto, deve ser reprimido ou controlado como suspeito de irracionalidade.

A coisa-em-si indiscernível pode somente ser pensada mas não conhecida, pois não se deixa apreender através dos esquemas conceituais, embora permaneça negativamente presente como algo que existente, mas não manifesto. Nesse modo de pensar o que não cai sob o esquema do conceito não pode ser abarcado pela rubrica de racional. Assim passa a constituir uma região marginal, um *outro da razão* judicadora, um outro que não é reconhecido como outro, gerando assim um domínio racional excludente, o que nos permite compreender a configuração de uma ética de cunho subjetivista-individualista e uma estética confinada a um plano de inferioridade, por não ser suportada pelo entendimento. Temos aqui a compreensão da pergunta lançada no título deste estudo, que é perpassada nos capítulos que o compõe.

Acreditamos assim ser possível dar por estabelecida a questão que põe em diálogo o projeto da educação estética, de Schiller, com a teoria da razão comunicativa, defendida por Habermas. Ela se dá na forma da pergunta: *como é possível se constituir uma razão*

comunicacional pela via da intersubjetividade, situada, portanto, no paradigma pós-metafísico, a partir de um discurso filosófico voltado a um projeto estético-educativo de cunho metafísico? Por hipótese, assim como Habermas entende a razão comunicacional, que foge, em princípio, da instrumentalização, a arte seria, para Schiller, o lugar de antecipação da utopia, denúncia e anúncio das condições de vida não fracassadas. Ela é, então, para Schiller, o “cimento ideológico” capaz de superar a fragmentação e a fratura em que o paradigma da relação sujeito e objeto jogou a humanidade. Logo, extrair desse núcleo da arte elementos reforçadores da visão de totalidade daria mais consistência, em Habermas, às relações intersubjetivas, as quais, porque situadas no âmbito da contingência, tendem a se estruturar de maneira fragilizada. A arte seria, enfim, a infra-estrutura garantidora de qualquer projeto pedagógico nutrido pela razão comunicativa.

A proposta de abordagem do trabalho se dá a partir da hermenêutica. A justificativa no presente caso se dá por duas razões. A primeira diz respeito à intenção do trabalho hermenêutico que é o “acordo na coisa” (Gadamer, 1994) através da fixação de um ponto médio, o qual poderia produzir a compreensão do todo na confluência de suas partes. Essa intenção de acordo é justamente buscada no significado comum pela via da linguagem, abandonando assim as pretensões de infalibilidade (universalidade e imutabilidade) constituintes da ciência e da filosofia metafísica moderna².

A segunda refere-se ao plano da aplicabilidade, sendo que o recurso à hermenêutica é feito quando o “acordo na coisa” não existe, ou então quando tal acordo é reconhecido como problemático (ou incorreto) entre aqueles que pretendem a situação de consenso. A estrutura circular da compreensão consiste na articulação entre todo e parte e entre parte e todo. Ainda segundo Gadamer (1994, p. 63), as partes são definidas a partir do todo, e o todo, por sua vez, é definido pelas partes. Mas assim não se afirma que a visão de conjunto se resume a uma mera soma das particularidades que o constituem, pois, ampliando a sua compreensão, amplia-se também a compreensão do sentido guardado nos detalhes. Esse retorno às singularidades e a explicitação do sentido guardado por elas gera, por seu turno, uma ampliação na abrangência da compreensão de totalidade.

²Essa compreensão do procedimento científico é bem própria da hermenêutica gadameriana. Habermas também irá discordar dela pela influência que recebeu de Karl Popper (autor pós-positivista), o qual considera as verdades da ciência tão frágeis e criticáveis quanto as verdades das ciências sociais e humanas. Portanto, a posição de Habermas é que a compreensão contemporânea de ciência pode abrigar eventualmente elementos universais, mas não imutáveis, sendo que o modo de pensar que levou a ciência ao contrário dessa compreensão foi o cientificismo, que é a crença falsa na racionalidade do progresso, isto é, foi uma ideologia e não uma filosofia da ciência.

No entanto, como essa figura em questão apresenta-se na metáfora do círculo hermenêutico da compreensão, não há como fixar, *a priori*, um ponto de partida seguro e de onde deve partir-se, desde sempre, para a compreensão correta. Isso revela que na visão de Gadamer a hermenêutica não pode arrogar-se o título de um *método* infalível de compreensão como garantia da revelação da verdade. Assim, tanto quanto é possível preencher a expectativa de sentido de um fenômeno analisado num dado momento, a possibilidade do fracasso da compreensão sempre acompanha o ato da tentativa de compreender em outro momento. Desse modo, como o círculo encerra na forma de um movimento contínuo a ida do todo às partes e vice-versa, o ato de compreender começa sempre de uma pré-compreensão – ou compreensão prévia – colhida na experiência. Por exemplo, este próprio texto, ao passo que vai sendo escrito, e posteriormente lido, deve obedecer às regras sintáticas e semânticas da língua portuguesa, sob pena de, em alguns momentos, por descuido, fracasso na tentativa de ser compreendido, ou por mero erro do autor, acabar por não preencher a expectativa de sentido visada. No entanto, outros círculos de sentido se articulam e o texto pode também fracassar pragmaticamente por acabar, em seu todo, incitando uma ação contrária do leitor em vistas das expectativas do autor. Consideremos que não seja esse o caso.

Para evitar que o desenvolvimento aqui proposto retorne ao emaranhado categorial do pensamento metafísico, permanecendo assim no chão comum da linguagem, o procedimento adotado pede que se tome precaução frente a grande abstração que os termos *parte* e *todo* podem adquirir. Para tanto, como estratégia discursiva, a proposta é que, sem gerar confusão nas esferas de sentido, mas justamente pela sua aproximação compreensiva, substitua-se a noção de parte pelo termo *sintagma* e a noção de todo, pelo termo *paradigma*. Termos esses tomados de empréstimo da teoria semiótica, mas usados com tal flexibilidade que não venham a comprometer a hipótese da compreensão mediada lingüisticamente, posição da qual a hermenêutica lança mão.

As unidades sintagmáticas de interpretação dizem respeito às unidades mínimas, geradoras de sentido dentro de um todo discursivo dado³. É a partir dessas unidades que se vai ao todo. Sendo que esse todo é unidade máxima de sentido dada e que não deve ser

³ A noção de *todo dado*, insinuada anteriormente, é um recurso para que se evite a ida à totalidade absoluta ou à pretensão de universalidade das explicações possíveis. Desse modo, proceder a partir de um todo previamente dado implica, na análise e na ciência, em uma subdivisão de outros todos já dados e nunca em uma divisão inicial. Já na síntese, o todo dado diz respeito a um paradigma definido: um texto, uma imagem, uma música, um ritual sagrado, um programa televisivo ou uma biblioteca, por exemplo, que pode vir a compor um contexto maior de sentido, no qual converte-se em unidade sintagmática a passa a corresponder a um componente de um paradigma maior, mas que nunca atinge ao fim a condição de paradigma totalizante ou definitivo. Tal posição poderia ser chamada de *transcendência fraca* ou *transcendência curta*.

confundido com a validade de sentido universal moderna ou com o absoluto pretendido pela dialética idealista – ponto que será abordado logo adiante. Essa ida das estruturas sintagmáticas até a unidade maior, ou unidade paradigmática de sentido, é feita na intenção de explicitar sua compreensão. No entanto, cabe lembrar que os componentes sintagmáticos só recebem sentido na sua relação com o todo dado e vice-versa.

Seguindo a substituição anteriormente apontada, o todo dado, agora designado *paradigma*, recebe pleno sentido quando da *confluência de sentido dos sintagmas que o constituem*. Não pode então ser definitivo, tendo em vista que se modifica dentro de sua retroalimentação, em função das unidades sintagmáticas. Seu caráter de temporalidade, que é a condição que garante o seu estado de não poder ser definitivo, encontra necessidade de modificação quando o acordo na coisa é rompido, ou então reconhecido como sendo problemático. Isso exige um novo retorno aos sintagmas, que, ao fim, doarão novo sentido ao paradigma sucessivamente. A correta compreensão do paradigma gera, por sua vez, uma ampliação na compreensão dos sintagmas. Tal movimento de circularidade e de mutualidade na geração de sentido leva à conclusão que a linguagem, seus termos, usos e conceitos, faz referência direta e constante a outros registros da própria linguagem, ao modo de uma reação em cadeia, o que acaba por afastar a noção de referencialidade a objetos, condição de possibilidade da filosofia do sujeito.

Esse modo de abordagem estende-se de forma híbrida à leitura não somente de textos escritos, mas também de quaisquer artefatos da cultura, como obras de arte, narrativas míticas, música, peças visuais etc, e, nesse caso específico, à interpretação de algumas imagens do filme *Sociedade dos Poetas Mortos*. Encontramos essa chave para leitura de textos audiovisuais nas palavras de Peruzzollo, para o qual, aprender a ler signos é:

Colher os sinais, isto é, captar os traços nas suas relações significantes de tal modo que se possa ver neles o que eles pretendem estimular em termos de significação. O processo de leitura, seja de um texto lingüístico seja de um texto incônico, é sempre um percurso que segue a remissiva de signos para signos, operando a recomposição, isto é, às vezes restituindo o movimento original e, maioria das vezes, compondo uma seqüência/percurso diferente daquele da autoria, a fim de construir uma mensagem e/ou organizar informações. (2002, p. 101)

Assim, a substituição dos termos: *parte e todo*, por *sintagma e paradigma*, é feita para evitar a confusão com a (ou o retorno à) pretensão de universalidade da metafísica e ao absoluto pretendido pelo idealismo. Mas porque abandonar tal aparato categorial, por simples gosto?

Na verdade, não se trata de dar as costas à modernidade e sim de precaver-se contra uma de suas grandes aporias: que foi a pretensão de um sistema explicativo da totalidade dos fenômenos possíveis. Nesse modo de pensar, fenômenos lingüísticos e não-lingüísticos eram todos colocados em um mesmo grupo, o que acabou por gerar uma confusão de esferas. O mundo era tomado como portador de sentido para além da mediação da linguagem, por conta do sistema de representação na figura da consciência. O que ficou aí em litígio é que, mesmo as impressões mais simples sobre qualquer fenômeno, só podem ser transpostas em idéia ou em proposição por um enunciado lingüístico. Para além disso, o que se tem são meras percepções sensoriais que não podem ser partilhadas pois, ao intencionar a comunicação de tais percepções, já se está na ordem da linguagem. Convém mais uma vez dizer que este texto trata de problemas relativos à ordem da linguagem.

1- O PROJETO DE SCHILLER PARA UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA DA HUMANIDADE

A arte nunca é, regra geral, um mero fim. Ela só se constitui como fim ao passo que também é meio. Esta seria a arte de *per se* e, neste caso, diz-se dela que a si mesma se basta. É a idéia de arte pela arte, que supõe, já no Século XVIII, uma independência do fazer artístico frente ao poder político, religioso, utilitário ou comercial. É este sentido de discurso estético que surge com Baumgarten e é desenvolvido, a ponto de achar-lhe os princípios racionais *a priori*, expostos por Kant na *Crítica da Faculdade de Juízo*.

Ao passo que o homem não pode ser tomado como mero meio no âmbito do agir moral, a arte não é puro fim, pois não há arte fora da arte, ou seja, a arte (sentidos produzidos) é o próprio produto da arte (produção de sentido), enquanto fazer artístico, enquanto fazer-se arte. Tais relações de meios e fins comuns ao agir moral e à arte, são tomadas como argumentos imbricados para que tais rubricas do saber estejam posicionadas no campo da razão prática. Assim, como apenas o homem age moralmente e agindo moralmente produz moralidade, apenas o homem produz arte e somente ele a experiencia. Deste modo, se tomada como meio ela resulta em produção de sentido. Ela surge dela mesma e a ela mesma se produz enquanto fim de seu próprio processo.

No pensamento do iluminismo alemão e mais especificamente na figura de Kant, cristaliza-se a idéia da arte como *um fim sem finalidades*. Mas isto não quer dizer que podemos partir para o campo da contingência pura afirmando que a arte é algo destituído de sentido. Ao contrário, o sentido da arte o dá o artista e também o fruidor quando entram em diálogo no chão comum que é o discurso ou a linguagem estética. As finalidades da arte não são deste modo definidas *a priori*, mas somente *a posteriori* onde, no espaço vazio da abertura dessa finalidade, emprestam-lhe fim os sujeitos que interagem no discurso estético.

É justamente no reconhecimento da possibilidade de preenchimento da expectativa de sentido que os componentes inerentes à experiência estética, seja o belo ou o sublime, adquirem força criadora engendrando a liberdade política e a ética, que por sua vez condicionam a possibilidade da produção da arte. Enquanto processo, o belo gera a liberdade e a liberdade gera a arte, em graus cada vez maiores. Esse modo de pensamento de matriz iluminista é, em síntese, o ideal da *Bildung*.

Encontramos tal argumentação elaborada com o mais alto grau de refinamento nas *Cartas sobre a educação estética do ser humano* de Friederich Schiller. Passamos agora a análise dos elementos mais significativos do programa de Schiller para uma educação estética.

O princípio norteador do trabalho de Schiller é o princípio da dignidade humana, tomada como a verdadeira realização da natureza humana, por intermédio do artifício, do livre jogo e da reflexão. O desenvolvimento de suas investigações está direcionado para o entendimento, afastando-se assim do meramente sensível.

Para Schiller a construção da liberdade política é a mais perfeita de todas as artes, de modo que voltar os olhos ao campo da moral constitui um objeto de estudos de interesse mais imediato e dominante em sua época. Schiller busca não dar voz ao gosto do século e embrenha-se no caminho do extemporâneo. Seu maior objetivo é demonstrar que a arte é consequência da liberdade, mas chegar à liberdade envolve guiar-se pela beleza. E é através da experiência do belo contida na educação estética que os homens ascendem progressivamente à liberdade. O princípio que dá garantia para esse argumento diz que tudo o que é válido para o âmbito da moral é válido em grau superior para o âmbito da estética.

Parafraseando Schiller podemos dizer que o espírito do tempo faz com que a arte se afaste de sua busca da idealidade e imprima nos homens o sentimento da necessidade do *princípio da utilidade*. A verdadeira estética é dissolvida na estesia da parafernália onipresente do mercado e quando o instrumentalismo do entendimento, na forma da ciência, faz a arte romper a fronteira de seus domínios (razão estético-expressiva) faz também com que ela atue como uma forasteira entre os homens. Desta forma, o espírito humano debruça-se sobre a política e lega à ela as rédeas da condução do destino da humanidade. E crê-se que tal debate faz a humanidade avançar em seu aprimoramento enquanto espécie. No entanto, na esfera política é o interesse que está em jogo e isto pede a participação na forma do interesse daquele que pensa por si próprio, do homem que já atingiu a maioria intelectual definida como horizonte do projeto do esclarecimento. Abandonar a minoridade e servir-se de seu próprio entendimento pressupõe a idéia de liberdade individual e se seguimos a argumentação de Schiller devemos expor a condição de possibilidade desta liberdade. Para ele “é pela beleza que se caminha para a liberdade” (SCHILLER, 1994, p. 31). É isso que ele pretende demonstrar e que esperamos poder acompanhar de modo satisfatório no desenvolvimento de suas teses.

1.1- Princípios gerais da ética estética

Se considerarmos que a natureza não legou ao homem premência alguma sobre outros produtos seus, agir na estreiteza de seus limites de liberdade constitui-se no princípio condicionante da experiência de fundação da razão. Isto proporciona ao homem um elemento novo que consiste em fazer o caminho temporal inverso dos processos vivenciados e observados, estabelecendo relações de fins e meios e de causas e conseqüências. Também o libera da urgência da necessidade física e corpórea imediata, coisa que faz aos poucos e quando é possível, - o que equivale a dizer que não acontece em todos os lugares e situações -, levando-o a preterir a necessidade física em função da necessidade moral. A interpretação tradicional de tal fenômeno afirma que, se o homem não está mais submetido aos ditames da natureza, pode automaticamente, submetendo-se aos ditames da razão, ingressar no mundo ético, reino da liberdade. No entanto, o homem, ao reconhecer-se humano dá-se conta de estar envolvido pelo Estado⁴, e tem sempre nesta descoberta a sensação de ter chegado atrasado ao momento da escolha, que supõe liberdade, mesmo que na forma de um elevado grau de estreiteza. Mas o que faz com que passemos do estado de natureza para o Estado de leis racionais exclusivamente pelo caminho da motivação racional? Para Schiller é a força do contrato, de cuja assinatura e concordância não podemos declinar de participar, ou seja, somos coagidos a ingressar em suas fileiras. Vejamos como isto se dá.

A perda da dimensão da experiência originária é que faz com que o Estado Contratual, artificialmente construído, seja também justificado com um argumento artificial que o opõe ao estado natural, sem que este último seja experimentado. Resta ao homem assentir na transição do estado natural para o Estado contratual por decreto da determinação racional, acreditando na promessa de que ao abandonar o reino da necessidade, representado pela natureza, ingressaria num suposto reino de liberdade, representado pelo contrato. A normatividade de tal modo de vida não encontra outra justificativa que não a coibição da força física pela coerção da lei; no entanto essa lei em sua origem mesma encontra o artifício da mão humana.

Para destituir de sentido o modo de vida do contrato e efetivar o modo de vida ético, cabe ao homem encarar como inexistente o Estado contratual destruindo o fundamento que o sustenta. Ele é não outro que a realidade objetiva. Se os ditames da razão são cegos e sobre

⁴ Para elucidar o uso do termo 'estado', que em língua portuguesa denota mais de um sentido, usaremos o vocábulo '*estado*', para designar o termo alemão '*Zunstand*' que se refere a uma condição em que se está, como nas expressões 'estado de ânimo' e 'estado estético'; e '*Estado*', que corresponde a '*Staat*' e denota a instituição, ou corpo político de uma nação, como 'Estado contratual' e 'Estado estético'.

eles se deve perquerir para que se manifestem de modo consistente, então se pode perguntar pelas condições sobre as quais uma comunidade de fala, culturalmente unida, explica o princípio de unidade daquilo que se chama realidade e que deve ser a mesma e a única para seus integrantes. Se os homens partilham dessa visão, e deles ela emana até a esfera de universalidade, o componente subjetivo, antes escamoteado, agora aparece. E da sociedade do contrato, regressamos em paralelo ao estado natural, pois o princípio de unidade e causa normativa segue sendo a consideração da força. E assim sendo, a humanidade pelo contrato não atinge o modo de vida ético. O Estado Ético continua a ser mera possibilidade sem efetivação ou voz.

Temos então dois estados e duas figuras de homem, que para Schiller, ao fim devem ser postas em complementaridade, embora haja uma relação de condicionamento entre elas. Do estado natural Schiller deriva o ‘homem físico’ de caráter concreto. Já no estado ético é encontrado o ‘homem moral’. A razão suprime o estado natural, mas não faz isto sem pôr perigo à existência do ‘homem físico’ e o faz com a promessa de um ideal social que é meramente potencial e não efetivo. De outra parte a supressão do homem ético não ameaça sua existência enquanto materialidade, mesmo que a garantia esteja na mera animalidade de sua natureza. Tendo sido rejeitada a via do contrato, surge a pergunta de como passar do estado natural ao estado ético sem uso de poder coercitivo.

Ele considera a sociedade física existente no tempo, que é sempre movimento e não pode deter sua dinâmica, mesmo que a vontade assim o queira. Somente o poderia fazer na forma de Idéia, mas esta é fundada na noção de imutabilidade, daquilo que permanece, e é o espaço onde o ‘homem ético’ deve ser construído. Este é o Estado Ético, que guarda o princípio de dignidade humana e não pode parar o estado de natureza sem ameaçar a existência do homem, o que atentaria contra seu próprio princípio. Logo, é necessário buscar apoio fora da natureza de um lado, mas também fora do Estado Ético que ainda é possibilidade, ou seja, ainda deve ser formado, pois é ponto de chegada e não de partida.

Para Schiller a resolução desta questão pede que a arbitrariedade⁵ do caráter físico seja afastada da matéria e que o caráter moral seja aproximado dela, com a finalidade de produzir um terceiro caráter, que, por sua relação intrínseca com os outros dois, possa garantir a transição do domínio da mera força ao domínio das leis. Isto deve ser feito sem que se atente contra o caráter moral e também sem que submeta risco à existência física do homem, ou seja,

⁵ A idéia subjacente aqui diz que a natureza é o reino da necessidade e o ‘mundo humano’ é o reino da contingência. Não tencionamos agora entrar no mérito desta dicotomia.

a transição não pode desrespeitar o princípio de dignidade. A passagem de um estado a outro se dá quando o homem penhora o caráter estético sensível à ética invisível, e assim engendra a sociedade livre do domínio da mera força. A este argumento, convencionou-se chamar de teoria do terceiro estado ou teoria do Estado Estético.

Se o ambiente de discussão dentro da teoria contratualista postula homem e Estado como ora bons, ora maus, numa combinação de opostos⁶ em que o mau corrompe o bom, a abordagem de Schiller, que nega a solução pelo contrato, quer chegar à ética pela estética e fundar a primeira na segunda, constituindo assim uma via riquíssima para tratar o princípio do acomunamento humano enquanto vida ética livre de coerção, para além do jugo do contrato. Sua proposta procura combinar o elemento subjetivo com o objetivo; isto se dá nas figuras do homem e da sociedade, que é cristalizada na forma do Estado. Convém lembrar aqui a forte influência que a Revolução Francesa exercia no pensamento social de então, no qual a monarquia foi abolida em favor de um Estado de inspiração republicana, fundado em leis e regido pela ética. Não convém aqui abordar o sucesso ou fracasso que este tipo de proposta logra na história, mas sim buscar compreender e reconstruir a tese de Schiller e seu programa da educação estética, isto devido à sua importância histórica e à influência que exerce até hoje em alguns pensadores que se ocupam com os temas da educação, das artes, da formação (*Bildung*) e da cultura.

De acordo com Schiller somente um povo que leve o caráter moral ao aspecto preponderante de sua cultura pode tornar inofensivas as transformações do Estado pautadas por princípios morais, e só ele garante a duração do resultado organizado desses princípios. Só assim a existência física do homem não é ameaçada pelo corpo das leis que procuram ser a unidade constitutiva do Estado. Mas como se desenvolve o caráter moral? Vejamos. O estado de moralidade almejado pelo contrato ou pela idéia de autonomia advinda do dever moral começa por deslocar a vontade para a cadeia de causalidade, na qual existe necessidade e constância. Esse deslocamento pressupõe a ação de força da lei ética, na busca da configuração da 'boa vontade'. Mas sua procura acaba por encontrar determinações contingentes na vontade humana e a esperança de que coincidam as necessidades físicas e morais é vã, pois tal coincidência é somente encontrada de forma especulativa no plano do absoluto. A boa vontade faz apelo ao corpo religioso e a moral torna-se moralismo, ou seja, a coerção que brota desta situação remete novamente para um contrato, agora religioso, que fixa

⁶ Referimo-nos aqui principalmente às teses de Thomas Hobbes (1588-1679) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), e na querela de suas considerações, nas quais não penetraremos.

a regra da ação na forma condicionante do ‘como se’, em que pesa a idéia regulativa como possível existência da divindade.

De modo que, se a busca é por uma ação ética não dependente de coerção ou modelamento da vontade, esta ‘consciência moral’ deve brotar naturalmente do ser humano sem o artifício da lei ou do uso da força, logo ele tem de ser consequência da espontaneidade do homem. Assim tal qual o artista que busca a espontaneidade da ação criadora, na sociedade verdadeiramente ética o homem busca agir eticamente de modo espontâneo. Uma das implicações deste projeto antropológico é a subsequente falta de necessidade do *cálculo hedonístico* ou o recuo do pensamento estratégico dos melhores meios. A razão regulativa, que não desaparece, embora sofra um redimensionamento de posição que a faz avançar de uma mera deontologia, recuperando sua articulação com o componente teleológico, encontra então um ponto de coincidência com a naturalidade do impulso; e a vontade, que se achava livre, mas estática, frente à encruzilhada entre o dever e a inclinação, não mais necessita ser coagida, nem mesmo pela moralidade religiosa preconizada em nome do bem. Assim, a vontade está habilitada a exercer o papel de legisladora universal. No entanto, se o inatismo foi rejeitado há muito tempo e os princípios unificadores da razão não podem mais ser adotados sem a supressão da pluralidade da existência individual na forma de uma vontade que é ação, como a humanidade pode alcançar a espontaneidade ética?

A resposta a tal questão aponta para uma nova relação de co-incidência, expressa agora nas figuras do sujeito transcendental, de caráter mais geral possível, e do sujeito empírico, sempre individual. Aqui se expressa uma polaridade entre o homem vivendo no tempo e, portanto, dentro da finitude e do alcance limitado de suas ações individuais; e do sentido que aponta para o pólo do infinito, do ser possível, da doação de fins últimos à sua própria ação. A articulação desta polaridade não lega ao homem sua existência física fora do tempo, mas empresta o caráter de fim aberto e deliberável às suas ações dentro do próprio tempo, conectando e pondo em ação condicional recíproca as duas esferas da razão prática, a saber, a normativa ou regulativa (dever) e a reflexiva ou estético-expressiva (poder). Assim, constitui-se idealmente o estado como forma objetiva e canônica da pluralidade não suprimida pela unidade da razão, ao qual todos tentam se associar.

No entanto, aqui cabe refrear o julgamento, pois as várias rubricas definitórias sob as quais caem os seres humanos constituem nada mais do que maneiras pelas quais os estados podem afirmar-se no indivíduo. Isso se dá por conta da concepção unilateral de moralidade, pois ao passo que o ser humano reprime o ser empírico o estado suprime o indivíduo. Assim,

o ser humano se torna estado e o homem no tempo avança para se tornar homem na idéia. Como fazer para que o aspecto formal do pensamento quebre essa relação? Para Schiller um caminho para pensar esta questão é seguir uma idéia de complementaridade entre a exigência da razão e a exigência da natureza, a unidade e a pluralidade respectivamente. A direção aqui parece ser a da formatividade, mas que continuará inacabada se o caráter ético só puder ser atingido pela supressão do caráter natural. Do mesmo modo, a lei que suprime a pluralidade revela uma constituição política de Estado inacabada e pernicioso. O Estado deve abarcar no seu corpo jurídico (enquanto julgamento) tanto o objetivo e genérico, quanto o subjetivo e específico.

Segundo Schiller, o artesão e o artista ao modelarem a massa amorfa, tratam-na com violência e revelam interesses diversos. Isso não pode ser feito pelo artista pedagógico e político, pois não é na matéria amorfa da idéia que este atua. Seu material e sua tarefa são o humano e seu objetivo revela consideração pela matéria somente se o todo serve às partes as partes podem submeter-se ao todo. Nas palavras de Schiller (1994, p. 35)

Mas precisamente porque o Estado deve ser uma organização que se forma através de si própria e para si própria, também ele só pode tornar-se real se as partes se tiverem sintonizado no sentido de ascender à idéia de todo.

A idéia que está por trás deste raciocínio é a de que o único modo do Estado lograr êxito é dado quando os homens tomam uns aos outros como tomam a si mesmos. Mais do que uma referência da moralidade religiosa de Schiller, o que fica posto em jogo é que o moral não pode suprimir o natural, o princípio de identidade de onde atua a razão não pode destruir a diferença que é concreta na existência. Outra característica que afasta esta consideração do ‘amor ao próximo’ do cristianismo é que o homem não pode estar em auto-contradição, pois só o ‘homem em acordo consigo mesmo’ pode gerar o acordo dos homens uns com os outros. É desta consideração que brota a idéia do estado tornar-se apenas um intérprete do belo instinto que é, em essência, manifestação de uma legislação interior. Quando a consideração da subjetividade é anulada, quebra-se o equilíbrio e a coerção da lei entra em ação fazendo com que o princípio de acomodamento, cristalizado na forma de Estado, torne-se vítima do homem, que por seu turno será vítima do poder constrangedor e coercitivo do corpo social, que se levanta aniquilando a individualidade.

Exemplos de homens contraditórios são o selvagem e o bárbaro. O selvagem é, para Schiller, aquele homem no qual o sentimento domina o princípio racional, este modo de vida

humana revela desprezo pela arte e nutre profunda intimidade com a condição de natureza que é o arbítrio da força. O bárbaro situa-se no lado oposto desta polarização. Seu atrelamento ao princípio racional dissolve o sentimento, e revelando repulsa pelo elemento natural, acaba deflagrando um destino mais triste que o do selvagem, pois se torna escravo de seu escravo, segue cegamente os ditames da razão e delega a tutela de sua liberdade justamente à sua criatura: o Estado.

Analogamente, no estado estético, em relação aos outros dois estados, “o homem cultivado faz da natureza sua amiga e honra a sua liberdade, refreando apenas a sua arbitrariedade” (ibid, p. 35). Aqui se reafirma a tese recorrente deste texto de Schiller: a razão não pode ferir a pluralidade da sociedade física, ao passo que o instinto não pode danificar a moral. A proposta de Schiller reside em encontrar a equidistância entre esses dois pontos.

A situação moralmente prejudicada, o Estado interventor e atrofiado, e a crise de valores referenciais revelam, segundo Schiller, a crise da formatividade preconizada pelo iluminismo, que, a seu ver, fica a meio caminho de sua efetivação.

O iluminismo do entendimento, de que se gabam, não sem razão, as camadas requintadas, demonstra em geral uma tão reduzida influência nas mentalidades, no sentido de enobrecê-las, que reforça antes a corrupção por meio de máximas. (...) A cultura, longe de libertar-nos, apenas desenvolve, com cada força que forma em nós, uma nova carência. (...) a máxima da obediência passiva vigora como se fosse uma forma superior de sapiência (Ibid., p. 37).

Schiller talvez seja o primeiro a perceber o processo inflacionário que a razão constitutiva (cognitivo-instrumental) sofre desde sua primeira elaboração dentro do sistema kantiano em detrimento da razão moral-prática e da razão estético-expressiva. A ciência invade o campo do agir e da arte e com a premência da deontologia sobre a teleologia engessa o desenvolvimento do projeto iluminista pondo em conflito a unidade pretendida pela razão e a pluralidade imposta pela existência no plano da natureza. A política, mesmo que em sua forma mais idealizada, é por si só incapaz de retirar o homem desta situação e restabelecer a unidade de sentido da vida humana. Isto se deve ao fato de que a conquista da autonomia almejada na ação pelo dever é sempre ponto de chegada, lembremos da segunda crítica de Kant – *Crítica da razão prática*-, em que o homem não é apenas meio, mas também fim em si. A nós parece que Schiller dá atenção ao caráter aberto da razão reflexiva que se expressa no gosto e na arte, e à sua condição de ponto de partida, de tarefa aberta a realizar. O raciocínio aqui se refere ao princípio, já mais que insinuado, que diz ser a razão estético-

expressiva nunca um fim sem meio, ou seja, que consiste num projeto a concluir, a ser posto a termo para que a humanidade saia da armadilha em que entrou ao apartar meios e fins e também unidade e pluralidade. A unidade do sentido pode e deve ser resgatada pela dimensão estética da razão.

O resultado da leitura da humanidade feita por Schiller é o quadro de crise de valores e de perspectivas. A ferida aberta da humanidade moderna encontra sua causa na cultura. Ao contrastar ao homem moderno o homem grego, temos talvez a visão mais clara do caminho sem norte que o humano percorre em busca de respostas que não obterá se não souber por elas perguntar da maneira adequada. O homem grego é sempre um indivíduo de seu tempo, o homem moderno, imerso no turbilhão da pretensão de totalidade e universalidade a que foi levado pelo antropocentrismo, sempre extemporâneo. E sendo assim se este último quiser olhar para o que acontece consigo, terá de fazê-lo sob a forma do esforço de erguer-se do chão suspendendo suas próprias tranças, ao estilo do Barão de Münchhausen. O homem moderno deve afastar-se se quiser contemplar o mundo no qual se insere, deve ser homem extemporâneo. No entanto, ao modo de uma reação em cadeia, o homem moderno diagnostica a causa mais remota de sua crise na dicotomia entre sentidos e espírito iniciada pela sofística grega⁷.

Por outro lado Schiller reconhece que a complexidade crescente do mundo e a exigência humana de repostas sempre mais exatas leva necessariamente ao advento da ciência experimental e à hipertrofia da razão. Por conta disso o método fracionador da ciência moderna aparece como tábua de salvação para a abordagem de problemas complexos, e mais, sua promessa de sistematização e sucesso leva o mesmo homem a supor a transposição da cientificidade empírica para o campo das humanidades e das investigações sociais, resultando em uma imagem de homem fragmentado, contradito a si próprio. As capacidades e o potencial humano de criação e interpretação são então tomados como compartimentos isolados e não permutáveis gerando a figura do especialista, do homem de artes, do homem prático e do moralista. A formação é intensificada para que saiba cada vez mais sobre cada vez menos, resultando na figura do profissional, categoria que, além de ser socialmente utilitarista, gera cisão entre modos de atuação e sua imbricação em termos de estratificação social, prestígio e poderio financeiro. Concentra-se assim poder e decisão nas mãos de poucos, justamente quando a promessa e o discurso foram tensionados para a liberdade

⁷ Na contemporaneidade tal questão será abordada por alguns autores numa crítica dura à razão e à lógica, como Nietzsche e Heidegger.

política, a igualdade social e a fraternidade interpessoal. Lembremos novamente da Revolução Francesa que se desdobrou em distanciamento progressivo de seus princípios tendo por resultado o império napoleônico. Desde então são praticamente incontáveis as propostas teórico-políticas que se arrogam como as mais eficazes para devolver à humanidade o seu sentido pleno.

Fica então plantada a questão sobre a possibilidade de restabelecimento da unidade da natureza humana através de uma arte superior. Isso é possível? A resposta de Schiller é afirmativa e, a despeito das acusações de utopia estética, a ressonância da teoria schilleriana encontra fôlego até nossos dias, que somam já duzentos anos desde a sua morte.

Ao mesmo tempo em que responde afirmativamente à questão anterior, Schiller nega a capacidade do Estado em poder realizar tal intento, dando como justificativa à sua resposta o fato de ser o próprio Estado o causador da crise. Em sua visão, mesmo o estado ideal, preconizado pela razão, não está habilitado a ser o depositário de tal anseio, sendo que é apenas uma elaboração teórica que não está posta e deve ser construída e implementada. Assim, qualquer tentativa de restabelecimento do ideal político deve ser considerada extemporânea, e, se partir de dentro da própria política não passará de uma tentativa quimérica. Mas devemos desesperar? Não, pois o elemento estético é inserido na argumentação e propõe-se a alterar as matizes do quadro ao qual estamos voltados.

Para Schiller o homem deve, por primeiro, reparar sua cisão interna e desenvolver sua *natureza* até ela se tornar a artista da realização da obra política da *razão*. O caráter do tempo deve libertar-se da degradação atual, afastando assim a violência cega da primeira, de um lado, ao passo que, de outro, se reaproxime da verdade, da simplicidade e plenitude da última. Mas o caráter de urgência não se converte em desespero, e a tarefa é assinalada como um projeto que necessita de ‘mais de um século’ para ser levado a termo. Frente a isso a filosofia abandona esse extrato de problemas por parecerem mais poderosos do que seu raio de ação. Essa atitude filosófica deve perdurar até sempre? Cremos que não! Mas a abordagem epistemológica da filosofia parece ter esgotado seu alcance, usando de todas suas ferramentas e curvando-se frente à situação. Enquanto a naturalização do *status quo* for encarada como um *desde sempre* e o filósofo seguir seu caminho erguendo os olhos às estrelas para encontrar uma verdade última e definitiva, ascendendo desde os fundamentos de sua torre de Babel, confundirá o céu com a água e o reflexo daquele que nesta se espelha, para que um dia termine por afogar-se, sem que a criada, às gargalhadas, possa resgatá-lo do fundo do poço. Uma tarefa que visa o bem comum pede uma responsabilidade e uma ação comum.

1.2- Da formação da capacidade de sentir ao caminho da constituição do Estado Estético

Após percorrer todo o ambiente do seu tempo lendo-o desde a perspectiva da ética política, e não encontrar, como resultado de suas considerações, mais do que desajuste e contradições, Schiller prossegue na nona carta, à exposição de seu programa de educação estética. A dedução obtida desde o quadro anterior é que o instrumento que aponta para a realização do humano em sua plenitude deve estar fora do estado de constituição bárbara, este instrumento é a ‘arte do belo’ em que as fontes puras e claras afirmam-se como imortais através do tempo.

Para evidenciar isso, é exposto um paralelo entre arte e ciência, que são encarnadas na figura do artista e do filósofo. Schiller começa pela consideração de que ambos são independentes em relação ao poder positivo e ao produto de convenções humanas, e ambas são, por essência, imunes ao arbítrio do homem. O legislador, que com sua tarefa cerceia e oculta seus campos de atuação, mesmo que queira, não conseguirá dentro deles reinar.

Mas de que modo esses homens lêem e relacionam-se com o espírito de seu tempo? Segue Schiller: “embora o artista seja filho do seu tempo, grave seria para ele se fosse simultaneamente o seu discípulo ou mesmo seu favorito” (ibid., p 46). Então temos a *primeira prescrição* do projeto da educação estética schilleriana: o jovem, que é comparado à figura de um lactente, deve ser nutrido com o ‘leite’ de uma época melhor e deve também ser posto em maturação sob o ‘longínquo’ céu grego, até que retorne ao seu tempo convertido à maioridade. A nosso ver, tal consideração reflete mais do que um estudo de história. Revela a ação pedagógica de ser posto em contato com o próprio processo de ‘construção’ do mundo iniciado na antiguidade grega. Além disso, reflete-se nessa prescrição o caráter de apropriação das formas mais elementares e não corruptíveis pela ação do tempo, que, como podemos observar, faz o homem sempre recomeçar sua caminhada quando o espírito do tempo subtrai o sentido uno de sua vida, revelando o componente de historicidade inalienável de cada momento tido como presente. Ao voltar ao tempo do qual é filho, este homem não alegra seus pares com sua aparição, mas faz verter da matéria do presente a própria imutabilidade da forma que, “do éter demoníaco de sua natureza bela” faz saltar aos olhos a corrupção do humano gerada pela sua consideração de descontinuidade entre o homem e o humano, tanto na ordem da idéia (uno e múltiplo) quanto na ordem do tempo (indivíduo e espécie).

Mas se este artista, ao invés de corromper o acordo do espírito do tempo, for por ele corrompido? Para evitar que isso aconteça Schiller pede ao artista o esforço de desprezar o

juízo da época, liberando-se assim do ativismo fútil e da impaciente exaltação do espírito, que o impele, por um lado, a deixar marcas na fugacidade do momento e, por outro, tomar como seu limite o real produzido na imediaticidade da vida material. Para tanto, deve trabalhar com a poderosa fusão do possível com o necessário, visando o pólo da infinitude, que escapa da contingência do alcance do tempo presente. Nas palavras do autor: “que seja por ele cunhado na ilusão e na verdade, nos jogos da sua imaginação e na seriedade dos seus atos, cunhado em todas as formas sensíveis e espirituais e lançado em silêncio no tempo infinito” (ibid., p.47).

Ainda na nona carta encontramos uma *segunda prescrição* ao “jovem amigo da verdade e da beleza”: dar ao mundo no qual atua a ‘orientação’ para o bem, deixando a cargo do tempo a tarefa providencial da evolução. Cabe assinalar aqui que tal idéia não coincide com a noção da ‘boa vontade’ kantiana calcada no dispositivo do ‘como se’, já abordado. As ‘ações orientadas para o bem’ partem do ensinamento da elevação dos pensamentos ao nível da necessidade e da eternidade, assim transformando, seja agindo ou formando, em eternidade e em necessidade o objeto *espontâneo* dos impulsos humanos. E inclinando o edifício da ilusão e da arbitrariedade, fora do humano (em suas ações e instituições) e dentro dele (em seus sentimento e pensamentos), fará assim o jovem (ator e formador) deixar em ruínas o que se acreditava ter fundamentos e duração inalteráveis. Mas por que é pela arte que deve ser formado o homem? Ao resultado da exposição feita anteriormente, na qual se chegou à inapropriação da via política e da ética por suas características intrínsecas, se junta o argumento de que *é pelo gosto que deve ser pego o educando*, pois esse é mais casto que o sentimento ou a moral. Temos já de modo insistente, que, se o acento da ação for dado nestas últimas características não se conseguirá mais do que ver máximas retorquidas e atos julgados contraditos. Estendendo este plano de ação centrado na educação estética ao modo de um desenvolvimento processual, para Schiller, a aparência superará a realidade e a arte sobrepor-se-á à natureza.

Partindo da detecção do duplo desvio do caminho imposto a si pela própria humanidade, deduzida do diagnóstico do conflito do espírito do tempo, Schiller fixa sua argumentação no sentido da recuperação da determinação do humano por ele mesmo (autodeterminação) através do caminho da beleza. Por que da escolha da beleza? Que outros objetivos menores podem ser alcançados se, num primeiro momento, não se leve a cabo a tarefa almejada? A primeira das questões encontra sua resposta no caráter de universalidade da beleza, que faz com que ela caminhe simultaneamente na direção do bárbaro e do selvagem, realizando pela educação estética, também de modo simultâneo sua dupla tarefa, a

de *intensificar* em paralelo o que é potencial não efetivado em ambos; e a de *dissolver* a preponderância dos extremos solidificados em um e outro. Em relação à segunda questão Schiller aponta para tarefa não menos importante, embora menos impactante -visto que sua consistência é de meio e não de fim definitivo-, *da formação da humanidade pela cultura estética*. Uma crítica se insinua aqui, a de que já há muito existe uma concepção solidificada do papel pernicioso que a arte exerce na idéia de uma República constituída pelo empenho racional. A referência é clara ao projeto platônico.

Schiller a rebate partindo da consideração de que o homem de gosto não cultivado e que despreza a forma estética, vê o discurso gracioso ou belo como um embuste e recusa-se a concordar com seu aspecto formal por pensar estar sendo subornado no plano racional por conta de uma suposta ‘moeda falsa’ produzida pela beleza. Recusa-se este homem ao fino trato entre os seus por ver nas ações movidas por esta disposição uma possível hipocrisia com que os outros lhe tratam, sendo a delicadeza e a beleza do agir, sinônimos de afetação e falta de motivação racional, acusando de néscios os que ao seu discurso não abrem o espírito. Tal modelo de homem quando tomado de sua forma efetiva acaba por não agradar a ninguém, nem a si mesmo, conduzindo, por conta própria, sua vida às cadeias da infelicidade.

No ponto final de tal projeto de vida humana encontra-se a abertura da formulação ética aristotélica, que agrega ao componente da justiça a noção de felicidade. Schiller considera o arrazoado de Aristóteles sobre a arte como dotado de validade e grande consistência. Refere-se aí aos conseqüentes perigos asseverados pelo último, quando da tomada do instrumento da arte por mãos inábeis, que conduzem ao erro e à injustiça, fazendo com que a humanidade siga, nas épocas de abertura ao gosto dissociado de reflexão, discursos falazes envolvidos em uma capa bela e agradável.

Então, não aceitando a solução platônica do banimento da arte por um lado, mas valorizando os exemplos fortes que depõem contra as civilizações que priorizaram o gosto, em detrimento da liberdade política ou de outros componentes eminentemente éticos, exemplos estes surgidos ao fazer a leitura histórica sob o prisma empírico, Schiller parte para a procura de um conceito puramente racional de beleza. Esse conceito deve servir de critério de avaliação, para se saber se o que foi chamado de beleza até então merece realmente este título. Deste modo, o conceito de beleza a ser obtido não pode partir de derivações de casos fáticos do próprio uso do conceito de beleza. Como empreender tal investigação?

1.3- Da possibilidade da formação de um conceito puramente racional de beleza como resgate do ideal da formatividade iluminista

A proposta metodológica que surge no fim da *décima carta* consiste em agrupar os fenômenos individuais e mutáveis que, por convenção, caem sob o conceito de beleza, para descobrir neles, por comparações e abstrações sucessivas, aquilo que é invariável e universal em todas estas manifestações. Assim, rejeitando a via da contingência e o recurso à experiência física isolada como critério, por necessidade, chegar-se-á ao ponto de apresentar a beleza como uma condição *sine qua non* da humanidade. Poderia aqui ser retorquido o método de investigação em questão, *método transcendental*, pois este apresenta a má circularidade de afirmar a sua consequência como princípio. A pretensão é pôr ordem à experiência independentemente dela, mas usa, no entanto, como princípio, a manifestação experiencial dela mesma, e que ao fim não pode derivar dela nem ser tomada como sendo parte sua, visto que o ponto de chegada da investigação é tomado como a condição mesma que a possibilita constituir-se.

Para diluir o aspecto de auto-recorrência que faz com que tal método fique a meio caminho da dependência temporal, e dos princípios formais que pretende derivar de fora da temporalidade, Schiller lança mão do recurso ao absoluto, o qual não sofre mudança, logo não depende da temporalidade como fundamento. Por outro lado, haverá o fluxo temporal que implica em mudança, mas não pode dissolver aquilo mesmo que está posto em sua base, o que garante o princípio de permanência dentro da sucessividade da mudança. Em outras palavras o tempo a tudo dilui, menos ao absoluto, que, por definição, é aquilo que não pode ser decomposto ou diluído; ao passo que o absoluto a tudo fixa, fazendo com que algo seja sempre o que é, exceção do tempo, tomado como a condição de sucebilidade da própria sucessão, e como tal não podendo ser parado. Temos novamente a concepção arquitetônica schilleriana que opõe opostos para deles derivar a *mediania*⁸. Mas por que a opção pela mediania? Lembremos que o objetivo norteador do trabalho de Schiller é restabelecer o equilíbrio harmônico e dinâmico entre a unidade dada pela razão, sem anular ou subordinar a pluralidade da existência individual. Somente assim a humanidade poderia sair da condição de aporia que impede a realização da natureza integral do homem. Podemos identificar a origem

⁸ Lembremos da sociedade física, que não pode parar sem pôr em risco a pluralidade das existências, e que, no entanto, pede por um princípio unificador contínuo como garantia da geração de identidade, de unidade e de reciprocidade entre as partes, na forma de uma sociedade ética

de tal condição exatamente no pensamento iluminista, mais especificamente em Kant⁹, onde o princípio unificador da razão deve pôr ordem e a submeter a multiplicidade do material da experiência. Ao ‘desinflar’ a esfera da razão constitutiva, calcada na prevalência da figura da *apercepção transcendental*, Schiller pensa poder restabelecer a harmonia entre as três esferas da razão levando ao termo o projeto da formatividade (*Bildung*) preconizado pelo iluminismo. Vejamos como se dá essa tentativa.

Para Schiller a abstração, quando levada ao grau máximo, irá mostrar duas situações-limite no humano e que o constituem simultaneamente como *algo que permanece o mesmo* e como *algo que muda sem cessar*. Ao primeiro chama-se pessoa (ente), que se define pelo que é. Ao segundo chama-se *estado*, que se mostra como *está*. Aquele designa o sujeito, este as suas determinações. Ao permanecer o que é altera-se o modo como está, e ao mudar o estado há a permanência do que é. No plano do absoluto os dois fatores coincidem, mas na perspectiva da finitude humana eles se distinguem, implicando no fato de nem a pessoa ser fundada no estado e nem o estado na pessoa.

Se a permanência não decorre da mudança, então a pessoa tem sua fundamentação em si própria. Chama-se isso de *ser* e ser de modo absoluto é *liberdade*. O fundamento do que muda não pode estar em si próprio, visto que não permanece, que escapa a si mesmo, logo simplesmente *está*, não é de forma definitiva. Isso implica em que o que muda depende de um fundamento exterior. Assim estar e devir (vir a estar) dependem do *tempo*. A sucessão então é a condição para que algo suceda, e isso não muda. O estado é uma forma de existência determinada em que a pessoa está, logo o humano é antes devir do que ser, pois se não está de um modo determinado, não está de nenhum modo. Ao fim, “o ser humano seria portanto a unidade constante que permanece sempre a mesma nas marés da mudança” (ibid., p.53).

Justamente por não devir, por estar fora da inconstância do tempo e afirmar-se sempre como uma tendência, como aquilo que somente é, a divindade não possui determinação, o que suprime sua manifestação como existência fática. Logo, à divindade o recurso é negado, e o princípio de conformidade advindo do ‘*como se*’ é tirado de jogo como princípio regulador da ação. Mas o fim da atividade humana deve orientar-se para o pólo da infinitude, como já foi dito antes, sem nunca atingí-lo de modo definitivo. A assunção de um estado definitivo seria uma contradição em termos. Então, retornamos ao extrato das considerações iniciais que

⁹ Cabe aqui considerar a presença de um Schiller kantiano e de outro, anti-kantiano. Schiller parte da postulação kantiana das três esferas da razão, mas rejeita a solução do problema pela premência da unidade constitutiva da razão. No entanto, isto não quer dizer que Schiller rejeite o sistema kantiano, apenas insere um redimensionamento em sua arquitetura com o objetivo de garantir o ideal da *Bildung*.

postulam a arte como um fim sem finalidade e o homem como fim em si, o que nos orienta à ação fundada na manifestação da existência do humano formando-se humano simultaneamente enquanto indivíduo e espécie, e o fundamento que se alicerçava no ‘modelo’ dado pela divindade, passa a ser dado na mutabilidade do estado humano pelo processo de sua formatividade. Em outras palavras o fim visado no pólo da infinitude passa a ser a *formação humana (Bildung)*, com a peculiaridade de nunca ser forma definitiva.

Schiller salienta que os princípios orientadores da formatividade são dois. O primeiro deles é chamado de *princípio da manifestação absoluta da capacidade*, que consiste em tornar realidade e efetividade tudo o que é possível na natureza humana. O segundo é o *princípio da absoluta unidade de manifestação*, que dá o caráter de necessidade a tudo o que é real. Isso remonta à definição de Schiller da educação pelo belo que faz coincidir a necessidade da liberdade com a realidade temporal da vontade, no âmbito da ação ética espontânea, cumprindo então a dupla exigência que esses princípios prescrevem: a de dar materialização de tudo o que é interno e dar forma temporal a tudo o que é externo, assim restabelecendo a harmonia entre a unidade e a multiplicidade.

Na décima segunda carta Schiller apresenta essa dupla tarefa da formatividade sob a figura de dois impulsos: o impulso sensível e o impulso formal. O primeiro deles vem da existência física e ocupa-se em situar o humano dentro dos limites do tempo. É o que ele chama de a *matéria do tempo*, que consiste no próprio processo de mudança e não numa concepção de materialidade física. Lembremos aqui da sociedade física, que está no tempo e não pode parar. Mas aquilo que se situa no tempo, tem o caráter de sucessão e esta manifestação do presente faz com que tudo mais se anule, inclusive na existência humana, quando o real se sobrepõe ao possível. Logo, a exclusividade do impulso sensível gera um alto grau de limitação quando preenche a unidade de tempo, pois no presente contínuo o homem *está*, mas não *é*. Esse princípio desperta e desenvolve as disposições, mas ao fim impossibilita seu aperfeiçoamento. Torna-se então necessário o alargamento do ser em oposição à limitação do impulso sensível. E isso é realizado pela articulação desse com o impulso formal (ou racional) que afirma a existência do humano, trazendo-o pela unidade à diversidade fenomênica. O princípio formal afirma o que persiste no tempo, dentro do fluxo das mutações de estado, assim o ser humano *é* e não só *está*. Esse princípio garante a identidade dentro da determinação eterna, suprimindo o fluxo temporal e a continuidade do movimento de mudança, e assim funde, na figura do eterno, realidade e necessidade.

Enquanto o impulso sensível cria casos, o impulso formal outorga leis, no conhecimento, as leis do juízo, e, na ação, as leis para a vontade. Assim, conhecendo e agindo a partir do conhecimento, afirmamos um estado de nosso sujeito, sacando-o do tempo e pretendendo que todos os seres humanos caíam sob a lei formulada, dando ao estado um estatuto de universalidade e de necessidade. No sentimento, a verdade cristaliza-se como o agora e o aqui do sujeito temporal; ao passo que no pensamento diz-se que algo assim o é, produzindo verdades *atemporais*. Obtemos deste modo a unidade ideal da consciência que abarca em si todos os fenômenos, e já não nos encontramos mais no tempo, mas é o próprio tempo que se encontra em nós. Constituímos não mais indivíduos, mas uma espécie capaz de juízo universal. Mas como se articulam os dois impulsos não ficou ainda claro. Vejamos.

De início os dois impulsos podem parecer completamente apartados, no entanto, é por limitação que se aproximam. Esse esgotamento do conceito de humanidade, insinuado anteriormente é dado em direções opostas e um terceiro impulso que possibilita o trânsito entre os outros dois, aparece senão como impensável, no mínimo como não justificável. Tal sensação surge por esses impulsos expressarem tendências contrárias, sendo então apontados como contraditórios. Mas para Schiller isso não ocorre e ele rebate o argumento da colisão dos princípios dizendo que estes não correspondem à mesma ordem, à ordem das coisas e à ordem de seus estados. O impulso sensível exige mudança, mas não no domínio da pessoa, ao passo que o impulso formal exige unidade e permanência, mas não do estado que é mutável. Assim, a aparente contradição não passa de uma confusão de esferas. No entanto, a sua divisão de domínios possibilita uma articulação, a qual implica em desvantagem mútua do alcance de cada um. Temos então a tarefa da cultura, que é exercer vigilância com vistas ao limite recíproco e proporcional da atuação de um sobre o outro. Essa dupla tarefa consiste em preservar a sensibilidade do ataque da liberdade e, ao mesmo tempo, assegurar a proteção da personalidade contra o poder das sensações. O elo que fixa o objetivo comum é a *formação*, também dada deste modo em duplo sentido: formação da capacidade de sentir e formação da capacidade racional, contemplando a primeira e a segunda tarefa da cultura respectivamente. A perfeição da capacidade que resiste à mudança (razão) deve residir na possibilidade máxima de autonomia e intensidade. A diversidade no campo de formação da receptividade varia na ordem direta de uma maior apreensão do mundo e das disposições que o humano desenvolve em si. A compreensão do mundo, que é tão maior quanto maior for a liberdade conquistada pela razão, faz com que seja maior também a formatividade criada no seu exterior.

De posse disso Schiller deriva a dupla tarefa da educação. Por primeiro deve consistir “em proporcionar à capacidade receptiva os contatos mais diversos com o mundo, intensificando ao máximo a passividade no plano do sentimento” (ibid, p. 57). Por segundo, deve “assegurar à capacidade determinativa a máxima independência em relação à capacidade receptiva, intensificando ao máximo a atividade no plano da razão” (ibid, p. 57). Esta fórmula representa o estado ideal da formação. No entanto, a relação pode ser invertida de duas maneiras. Pode, transferindo a intensidade da atividade para a passividade e priorizando o impulso material, converter a capacidade de receptividade em capacidade determinativa. Pode também subordinar a extensividade do passivo ao ativo, substituindo a capacidade determinante pela receptiva. No primeiro caso o humano nunca será ele próprio, no segundo nunca o deixará de ser. A personalidade deve ser mantida, pelo impulso material, dentro dos limites, o mesmo acontecendo com o impulso formal em relação à receptividade. Tal quadro pede uma dupla abertura e uma dupla delimitação recíproca.

Esta é em suma a tarefa da razão, mas também é somente uma tarefa da razão, visto que, por constituir a perfeição da existência, é a realização da idéia de humanidade, que aponta para o pólo do infinito, podendo ser aproximado através do tempo, mas nunca atingido em plenitude. O princípio que anima tal busca diz do humano que “deve sentir porque tem a consciência de si e assumir a consciência de si porque sente.” (ibid, p. 60).

A situação de dupla delimitação põe os dois impulsos em relação, mas eles continuam a apresentar disposições e caracteres em parte independentes, na forma de necessidade recíproca. A exigência do impulso sensível é a mudança e seu pedido é pelo conteúdo do tempo, ao passo que o impulso formal quer estancar as mutações e suprimir a sucessão temporal. Ao impulso que corresponde a essa zona de atuação em caráter de necessidade de um impulso sobre o outro, Schiller chama *impulso lúdico*, que teria sua atuação fixada em suprimir o tempo dentro do próprio tempo, conciliando assim devir e ser absoluto e harmonizando mudança (diferença) e identidade. Na atuação do impulso lúdico, o que fica aberto em um impulso é o que fica limitado ao mesmo tempo em outro. Sua dupla articulação faz com que aja na receptividade como constituidor do objeto e na produção como receptor do objeto constituído, limitando assim ambos os impulsos simultaneamente e imprimindo no ânimo um limite físico-moral coincidente. Ele dará, necessariamente, contingência às estruturas formais e materiais, estabelecendo um jogo entre os dois impulsos, purgando da suspeita de acaso a determinação da co-incidência entre perfeição e felicidade. E, justamente

por dar forma à matéria e realidade à forma, retira da situação de contradição os sentimentos e a razão e reconcilia os interesses das duas legislações.

Schiller denomina o objeto do impulso sensível como *vida*, que comporta todo ser material e toda a experiência imediata dos sentidos. Ao objeto do impulso formal dá o nome de *figura*, que apreende todas as características formais das coisas e todas as relações das mesmas com as faculdades conceituais. Ao terceiro impulso, ou *impulso lúdico*, cabe a determinação de *figura viva*, que relaciona todas as características estéticas dos fenômenos sob a rubrica de *beleza*, e o faz por meio do jogo. Deve-se observar, porém, a condição de que nem tudo o que é vivo é belo e de que nem tudo o que é belo é vivo. É necessário que a vida seja figura e a figura seja vida fazendo o belo sempre referência a um componente do sentimento e a um do entendimento. Isso nos conduz à questão da gênese da beleza.

Para Schiller é só na união do impulso formal com o material que se consuma o conceito de humanidade em sua acepção perfeita. Se a razão exige este conceito de humanidade com união perfeita de opostos, exige também que haja beleza. Podemos, pela experiência, saber *se* a beleza existe, ou então *se* a humanidade existe, mas nem por isso a experiência nos possibilita saber *como* é possível a humanidade ou *como* pode ser a beleza. É nessa intersecção que o *jogo* estabelece um limite ao humano através do impulso lúdico e só assim faz com que ele, o humano, alargue-se e seja completo. O próprio ideal de beleza da razão faz com que um ‘ideal de impulso’ acompanhe o homem em seus jogos de representação. Assim, o belo dita ao humano a formalidade absoluta e a realidade absoluta como exigência da razão, na forma de uma lei dupla em que “o ser humano *deve apenas jogar* com a beleza e *deve jogar apenas* com a beleza” (Ibid, p. 64). Respeitando esta delimitação do conceito de jogo, o ser humano só realiza plenamente o conceito de homem quando joga e só joga quando é homem no sentido pleno. A essa união indissolúvel e dinâmica de frêmito e fleuma não corresponde conceito nenhum no entendimento ou palavra alguma na linguagem. Mas a clareza disso só a atingiremos adiante, depois de verificar a indeterminabilidade de estados que o belo gera na consciência.

Ainda com relação à conjugação dos impulsos, Schiller fixa que o ideal superior do belo deve ser buscado no equilíbrio dos opostos, ideal que nunca é efetivado, revelando sempre a preponderância de um sobre o outro na forma de uma oscilação, em que, ora um, ora outro, determinam à consciência. De modo que, o belo na idéia é uno e indivisível e na experiência é duplo, por conta do duplo efeito, ao molde de uma equilibração, a qual faz com que haja uma única ação, que, com efeito de reciprocidade, garante dissolução e

intensificação dos impulsos, simultaneamente. O impulso dissolvente mantém tanto o formal quanto o sensível dentro de seus limites, ao passo que o impulso intensificante garante a força independente de cada um. Se no ideal há um belo uno que garante os dois fatores, na recorrência à experiência se encontra existência efetiva de beleza. Isso pode ser pensado ao modo de um paralelo em que na idéia temos a felicidade ela toda e na experiência encontramos apenas seu modo de existência na figura de dias felizes.

A recondução do condicionado para a condição, ou seja, das formas belas para o conceito de beleza, constitui a tarefa da educação estética, assim como a do agir para a reflexão constitui a tarefa de uma formação física e moral. A educação estética, jogando com os impulsos enérgico e dissolvente da beleza, tem como fim a equilibração do caráter físico com o moral. No primeiro caso, aumentando a tensão entre ambos, resolve o problema da coação moral; no segundo, dissolvendo a animosidade gerada entre eles, resolve a coação física.

Schiller chama de tenso o ser humano sujeito às coações da sensação e sujeito às coações por parte do conceito, sendo independente qual dos dois atua de forma exclusiva, denominando liberdade a conjugação dos dois. O ser sensorialmente tenso necessita da ação da forma, ao passo que o espiritualmente tenso necessita da ação da matéria. A beleza dissolvente age no homem físico exercendo a moderação como forma tranqüila da vida selvagem, fazendo-o da sensação passar ao entendimento. No homem moral sua ação consiste em equiparar a forma abstrata com energia sensível, levando-o do conceito à intuição e da lei ao sentimento.

1.4- Sobre a origem da beleza: um excuro aos domínios da consciência

Para verificar a origem da beleza no ânimo humano é preciso lançar mão da consideração de um estado intermédio entre matéria e forma, conseqüentemente entre passividade e atividade, ao qual o homem chega pela beleza. Assim, a ação da beleza pretende ligar a sensação, calcada na experiência, com o pensamento, calcado na razão. No entanto, das considerações anteriores divisou-se a diferente natureza de tais estados, o que não permite a atuação da beleza como um caractere de sobreposição dos dois. Mas partindo das mesmas considerações é possível identificar na consciência dois estados de determinabilidade, uma passiva outra ativa. Deve aqui ser definido o estado de determinabilidade, e Schiller o faz, fixando-o como um estado anterior às determinações dos impulsos, mas por isso mesmo

sujeito às determinações dos mesmos. Como o homem é antes vida ou existência e somente tal condição o possibilita a adquirir o caráter racional, a primeira determinação à consciência indeterminada se dá pelas impressões dos sentidos. Ainda sobre a determinabilidade deve ser dito que é infinita de tempo e espaço nos oferecimentos que lhe são feitos à faculdade da imaginação, mas, se nada foi determinado, ainda nada foi excluído, o que leva a caracterizar tal estado como uma ‘infinidade vazia’, mas não como ‘vazio infinito’. Assim, antes da determinação tem-se uma infinidade de possíveis determinações, ao passo que na temporalidade de sua efetivação apenas uma recebe a condição de ser *realidade*. Desse modo recebe então a consciência um conteúdo e através disso um limite, e, ao principiar a realidade, perde-se a infinidade. Do mesmo modo ao imaginar-se que, para que haja uma figura impõe-se limite ao espaço infinito, imagina-se que para haver uma mudança no fluxo do tempo, o todo temporal deve receber uma divisão. Disto deriva que a realidade só é atingida através de limites, e ao afirmar-se algo, nega-se todo o resto (outro algo), ou seja, só há determinação com a supressão da determinabilidade.

Ao algo ‘a partir do qual’ se procede à exclusão, liga-se o ato de negação como algo positivo (com o ato da afirmação), e de onde, partindo-se da ausência de posição, algo é ‘posto’, é também com isso ‘oposto’ em relação a outro algo. Assim, se julgar ou pensar é ação, o ato de pensamento é resultado temporal dessa ação e o pensado seu produto dentro da inserção de conteúdo à ‘infinidade vazia’. Antes da determinação do espaço ou do tempo não há para nós qualquer espaço ou tempo. Por outro lado, sem a absolutidade do espaço ou sem a eternidade do tempo, não haveria possibilidade de determinação, mesmo havendo infinidade de determinações possíveis. Isso se mostra como uma afirmação de dois sentidos ao mesmo tempo, e não consiste em contradição, mas antes em expressão paradoxal, de onde o ilimitado (todo) só se atinge a partir do limitado (parte) e o ilimite (todo uno) torna possível haver limites (todo dividido).

Se se diz, com Schiller, que o belo proporciona ligação entre a sensação e o pensamento, na forma de transição, não se quer dizer que haja preenchimento desse hiato, sendo que este é infinito e só uma nova capacidade (completamente incondicionada) pode garantir a ida do individual até o universal e do contingente até o necessário. A ação temporal desta capacidade é o pensamento e sua expressão deve ser proporcionada pelos sentidos, mas de forma que independa da sensibilidade. Sua atuação é autônoma e exclui influências estranhas, e é apenas na medida em que proporciona às forças conceituais a liberdade de expressão de acordo com suas próprias leis que a *beleza* torna-se um meio capaz de conduzir

o humano da matéria à forma, das sensações às leis, e, assim, de uma existência limitada a uma existência absoluta. No entanto, disso pode derivar o fato de haver inibição da liberdade das forças conceituais se exprimirem, como se houvesse uma determinação prévia ao *indeterminado* sendo que este último, por definição, se dá na forma de *liberdade*. Tal questão pede uma análise. Se não se recebe do exterior nada além da matéria de sua atuação, subtraí-se a matéria e a ação, antes livre, é impedida agora de modo negativo; mas, ao contrário do historicamente construído, as paixões sensíveis não reprimem em sentido positivo a liberdade do ânimo, e se se verifica isso pela experiência na história (e esse é o caso), a leitura de tal fenômeno na perspectiva aqui pretendida nos leva a concluir que tal situação não se dá por força negativa do afeto, mas antes pela debilidade da condição do próprio espírito, que renuncia livremente a manifestar-se como livre. Mas como pode o ânimo fazer isso, a saber, extrair de si próprio simultaneamente motivos de atividade e de inatividade, sendo uno e assim não podendo nunca estar oposto a si mesmo? Schiller responde a essa questão dizendo que isso ocorre pela limitação finita que cobra sua ilimitabilidade e infinitude como preço de sua constituição de primeiro impulso, de experiência originária, que dá à consciência a constituição de seu primeiro estado. O ponto aqui parece ser determinar a possibilidade da experiência, o que implica na existência necessária de uma experiência fundante. Se a consciência só se dá pela experiência, não pode haver experiência originária, a não ser que seja uma experiência constituidora da possibilidade de qualquer outra experiência no desdobrar-se do tempo.

Para Schiller, ambos os impulsos iniciais não contradizem a unidade absoluta do espírito, pois não se confundem com ele próprio: ambos existem e atuam nele sem que ele seja coincidente com eles. Sendo assim, ele não é nem forma, nem matéria, nem sensação, nem conceito, mas é por ele que se dão forma, matéria, sensação e conceito e é por eles que ele se constitui enquanto determinação que deixa de ser indeterminada. Como tendem para objetos opostos, os dois impulsos básicos coagem-se reciprocamente, impõem-se liberdade entre si pela vontade que, desse modo, manifesta-se contra ambos como um ‘poder’, como uma fundação da realidade, que exclui a coação recíproca de um contra o outro enquanto força.

De acordo com isso, o estado recebe sua determinação do exterior pela sensação, que é também involuntária e nos submete. A pessoa, a conhecemos em nós como necessária também por meio dessa sensação, só que aqui por oposição a ela. Sem isso não há consciência de si, nem vontade, o que equivale a dizer que não há aí nem exigência, nem expectativa de

razão, o que implica por fim na não realização da humanidade enquanto presença dos dois impulsos no homem. Assim, o humano torna-se humanidade para além do que queira e, graças à sensação, o homem experiêcia uma determinada existência, assim, a *consciência de si* (na forma de vontade) permite que ele experiencie sua existência absoluta. Se o impulso sensível desperta com a experiência da vida e dá início ao indivíduo, o impulso racional desperta com a experiência da lei e dá início à pessoa. E justamente quando as duas capacidades estão instaladas começa a autêntica existência humana, e mais, é somente na perda mútua da ação dos dois impulsos que principia a liberdade no homem.

Por definição, não se pode agir sobre a liberdade, mas ela deve propriamente constituir-se como um efeito da natureza e uma obra do ser humano, podendo ser *favorecida* ou *inibida* por meios naturais, sob pena de desaparecer na figura do impulso, visto que só se dá, enquanto plenitude de sentido, com o desenvolvimento e harmonização dos dois impulsos básicos, gerando o ser humano de forma completa.

Se o impulso sensível é um primeiro em relação ao impulso racional, começando com a vida, então a sensação precede a consciência e é daí que Schiller deriva a liberdade. Quando só a capacidade sensível está instalada no homem ele não constitui ainda o sentido de humanidade, mas é inegável que a sensibilidade já é um poder, e esse poder chama-se vontade. Assim, necessidade física deve dar lugar à necessidade racional (lógica ou moral). A característica mais importante nisso é que a necessidade racional não surge de algo que existe, mas que não existia, e que, no desdobramento dos estados no tempo, torna a não existir. Ela pede antes o fim da necessidade física, e isso exige um passo atrás. Então, para passar da passividade até a autonomia, deve o ser humano encontrar-se momentaneamente livre de toda a determinação, num movimento de retorno à abertura chamada determinabilidade, mas fixando a determinação que havia recebido dos sentidos, para que assim não perca a realidade. A determinabilidade ilimitada deve comportar agora a inserção do maior conteúdo possível, com vistas a destruir e a manter a determinação do estado, opondo-lhe outra determinação. Deste modo, o caminho que leva da sensação ao pensamento pede um estado intermédio onde sensibilidade e razão possuem uma ação simultânea, havendo controle mútuo no qual ambos afirmam a si mesmos ao negarem um ao outro. Isso faz com que surja da situação de não-coação a ‘disposição livre’, que se chama *estado estético* e que apresenta determinabilidade real e ativa. Cabe observar que o estado estético relaciona-se com o todo de nossas determinações, mas não é determinado por nenhuma delas.

Para Schiller, o estado de determinabilidade é determinável em dois sentidos. É determinável porque não tem a determinação do todo, não possui limite, não tendo assim realidade. E é também determinável como não determinabilidade de uma determinação exclusiva, de modo que unifica toda a realidade na forma de sua determinabilidade, que é também, ao fim, sem limite. Ao imprimir o sentido do tempo à primeira ela configura-se como um *antes*, ao passo que a expressa um *durante*. Assim, o ânimo, que é o algo da determinabilidade só é determinado na medida em que é limitado, e também só pode ser determinado por si próprio, por uma característica absoluta própria. Por conclusão temos que a determinação do ânimo, quando se dá pelo pensamento, expressa essa limitação por uma infinita força interior, ao modo de uma infinitude vazia. A disposição estética apresenta-se como a determinabilidade, sendo uma ilimitação por plenitude interior, na figura de uma infinitude preenchida.

A primeira das implicações daí advindas é que, no estado estético, o ser humano é portanto, *zero*, visto que não sofre qualquer determinação particular. Disso resulta que a disposição em que o belo coloca nosso ânimo é indiferente e infrutífera em termos de resultado para o entendimento e a vontade, ou seja, pela beleza não encontramos qualquer verdade, e não temos qualquer auxílio no cumprimento do dever.

O princípio da dignidade humana permanece completamente indeterminado por influência da cultura estética, alcançando nada mais do que uma mera possibilidade de que ele faça de si próprio o que quiser, na forma de uma devolução da liberdade de ser o que deve ser. Em outras palavras, devolve-lhe apenas a possibilidade de realizar a própria natureza, o que não é pouco. Mas, se tal característica se encontra no ser humano em seu estado indeterminado e se ele a perde ao entrar em qualquer estado determinado de consciência, é pela vida estética que alcança a liberdade de transitar de um estado a outro, cadeia do fluxo da consciência. Dito de outro modo, ela, a vida estética, é a condição de possibilidade da consciência de transitar de um estado a outro. Assim ela se assemelha à constituição originária da consciência enquanto atividade criadora, pois origina, com sua geração de liberdade, a capacidade de realização da humanidade do homem. Ao passo que sua aplicação depende da determinação da vontade.

A segunda das implicações atribui à disposição estética a suprema realidade, na perspectiva da ausência de limites pela atuação conjunta da soma de todas as forças. Ela cria o mundo, fazendo o homem transitar da mera existência fática, no plano da natureza, para a constituição das coisas e dos outros pela razão. Mas também prende o homem à terra,

fazendo-o retornar de sua constituição de unidade para a mera condição existenciária dentro dos limites da experiência possível. Assim, através da disposição estética do ânimo, o homem, por um lado, realiza sua natureza enquanto existente e, por outro, faz-se constituidor de sua construção, a que se convencionou chamar *mundo*.

É também por obra da indeterminabilidade de estado que a consciência disso não dá conta, não se apercebe o homem de si mesmo no momento de indeterminação, mas somente quando se encontra em um estado ou outro.

Assim, para Schiller, o estado estético se presta aos dois papéis, através das duas perspectivas com que podem ser lidas as características do ânimo. Então, no estado de suprema realidade, advindo da disposição estética do ânimo, também não é sem razão afirmar que, nesse estado, há o aspecto mais frutuoso no que diz respeito ao conhecimento e à moralidade, pois ao incluir o todo da humanidade, afastando assim seus limites, abarca também toda a manifestação potencial da mesma. O limite que se afasta corresponde a qualquer manifestação isolada dos outros impulsos. A disposição estética favorece todas sem distinção, e o estado estético constitui-se, desse modo, no fundamento de possibilidade de todas elas, o que equivale a dizer que ele garante em si próprio todas as condições de sua origem e duração. Somos então jogados no tempo e qualquer outro estado está na ordem da temporalidade, exigindo assim um estado anterior de constituição e um estado posterior de dissolução. É também característica de qualquer outro estado, que não o estético, que ao abrir-se à impressão sensorial perde-se a atividade, e que intensificar as faculdades conceituais implica o fechamento da receptividade.

Para Schiller, algo diferente se passa na '*fruição estética genuína*' que assenhora o homem no equilíbrio entre atividade e passividade, permitindo assim o trânsito, sem ruptura de ida e retorno, "à seriedade e ao jogo; ao repouso e ao movimento; à contemplação e à resistência, ao pensamento abstrato e à intuição" (ibid, p. 79).

A experiência estética genuína eleva a equanimidade e a liberdade do espírito em associação com a força e o vigor, e estabelece por si, segundo Schiller, a verdadeira qualidade estética de algo. No entanto, se nos encontramos, após a experiência estética, em qualquer estado determinado pela manifestação isolada de um ou de outro impulso, e esse é o caso, então concluímos pela impossibilidade de um efeito estético puro, posto que retornam, na forma de oscilação, as forças que determinam o ânimo. Novamente apontamos desde a finitude ao pólo infinito, sendo que a qualidade estética de uma obra é dada pela aproximação a esse ideal que não se deixa efetivar. Essa qualidade se deixa revelar na disposição mais geral

e na menor limitação do ânimo. Tal qualidade pode ser experimentada em obras de diversas artes ou em diversas obras de uma mesma arte.

Na *vigésima segunda* carta encontramos as considerações de Schiller sobre as artes, sua divisão e peculiaridades, bem como o elo que as une para que possam partilhar o título de arte. Vejamos.

A divisão de Schiller comporta três campos de manifestação artística: música, poesia e o que chamaremos aqui de ‘arte visual’ (pintura, escultura, arquitetura e linguagens afins). O efeito corresponde, respectivamente, à sensação agitada; à imaginação animada; e ao entendimento desperto. Isso se deve às características intrínsecas de cada uma delas. A música, por conta de sua materialidade sonora, está mais afeita aos sentidos do que o tolerado pela verdadeira liberdade estética. A poesia está mais próxima do jogo da imaginação do que o belo. E a ‘arte visual’ manifesta com mais intensidade a força do caráter determinado de seu conceito.

Quando as obras alcançam um grau superior às suas características particulares suas fronteiras de gênero se suavizam, sem que se suprimam seus dotes específicos, e essas passam a assemelhar-se entre si no modo de atuação sobre o ânimo, ou seja, pela genuinidade da experiência estética.

A obra de arte guiada pela beleza pede que o conteúdo nada faça, e a forma, tudo. E isso se dá porque o conteúdo se refere às forças isoladas, agindo a forma sobre a totalidade do ser humano. Assim, para Schiller, a tarefa do verdadeiro artista é consumir a matéria através da forma, e tanto mais força a arte terá quanto mais exercer domínio sobre a matéria, freando a prepotência e a avidez com que a mesma pretende se impor na sua relação com o fruidor. Deve manter assim o ânimo do último livre e ileso ao sair do círculo em que o artista empreende seu jogo. Assim, o último fará com que seja possível passar primeiro de um tema frívolo a outro, mais sério, e vice-versa. Deste modo, nos afastamos do caráter passional que geralmente constitui o ponto de ataque do defensor da racionalidade como impulso primeiro, e podemos retorquir sua crítica concordando com a afirmação de Schiller de que “o inevitável efeito do belo reside na liberdade em relação às paixões” (ibid, p. 81). Mas com isso devemos assumir sua conclusão de que:

Não menos contraditório (que uma arte apaixonada) é o conceito de uma arte do belo que seja instrutiva (didática) ou corretiva (moral), porque nada entra mais em conflito com o conceito de beleza do que conferir ao ânimo uma determinada tendência. (SCHILLER, 1994, p. 81).

Isso parece contradizer todo o projeto de uma ética pautada pela estética. No entanto, cabe observar que a chave que põe em movimento a relação liberdade e beleza, derivando a primeira da segunda, reside no caráter de fazer surgir a primeira no ânimo pelo *jogo entre os estados*, que deve ser tomado como meio e não como mero fim, sendo ele próprio o seu fim. A isto Schiller chama de *ação edificante da arte*.

A liberdade estética, nessa hipótese, é assim condição única e necessária para que se atinja sabedoria e mentalidade. Criando a condição de indeterminabilidade, a arte libera a verdade e o dever para que atribuam apenas a si próprios, como força determinante, a figura do ‘impulso’. A beleza não traz nenhum resultado ao entendimento e à vontade, no que diz respeito ao pensar ou decidir, mas mesmo não determinando seu uso, confere ao humano sua capacidade, fazendo desaparecer todo o apoio externo, de modo que tudo o que faz é levar a “forma lógica pura (conceito) falar diretamente ao entendimento e forma moral pura (lei) diretamente à vontade” (ibid, p. 82).

No caso da verdade, ela não é assunção de algo recebido do exterior, mas sim o resultado de uma elaboração interna na forma de atividade e liberdade. Tais características são ausentes no homem já constituído sensivelmente. Desse modo este deve poder recuperar o estado de determinabilidade da consciência antes de avançar ao domínio racional, evidenciando assim algo já contido como potencial em sua natureza. Tornando-se assim passivo-ativo, logo, por definição, estético. Para Schiller o homem, ao encontrar-se no estado de ânimo estético, além de sua natureza conter os dois elementos básicos (realização do potencial natural), o homem que já se encontra nesse estado depende do mero desafio de uma situação sublime para que haja de modo ‘heróico’ ou ‘sábio’. Ao passo que no ânimo em estado sensível todo o caminho descrito até aqui teria de ser muitas vezes percorrido.

A sensação nada determina no domínio da verdade, enquanto que a forma pode dominar o impulso lúdico dentro do campo da felicidade. Sendo assim, é dentro dos limites sensíveis que deve principiar a liberdade racional da vida ética, pois se às inclinações deve opor a vontade, volta-se ao estado de aporia e dissolução de sua determinação, em que não há mais harmonização. Mais fácil do que querer de forma sublime (escolha racional) é desejar de forma nobre (espontaneidade). O *valor da educação da cultura estética* reside em que esta pode submeter às leis da beleza aquilo que nem às leis naturais ou mesmo às racionais submete-se por arbítrio: dar forma exterior à vida interior.

1.5- A teoria dos três estados como ascensão à vida ética¹⁰

Para cumprir o ‘ciclo inteiro de sua determinação’ o homem deve, segundo Schiller, ultrapassar três estados. A validade dessa norma abrange, em paralelo, filogenia e ontogenia. Em relação ao poder da natureza o homem físico sofre; o estético liberta-se; e o ético domina.

No primeiro desses modos de vida não há unidade, os seres são isolados e separados, pois não há consciência de espécie. Isso também é válido para os fenômenos já que o mundo constitui um destino e a pressão exercida sobre o homem pelo sensível o torna eternamente angustiado, só na exaustão encontra sossego e seus limites são dados pela saturação das necessidades. Assim, desconhece princípios e entre eles o mais significativo: o da *dignidade humana*. Mas esse estado, como nenhum outro, não é encontrado de modo puro, e encontram-se nele traços de racionalidade, sendo pela liberdade, a qual não possui, que pode passar a constituir com os outros o sentido maior de uma humanidade racional.

Se em um primeiro momento não há distinção entre homem e mundo, também não há para o homem um conceito próprio de mundo ou uma existência do mesmo. O mundo somente surge ao homem quando este, no estado estético, percebe-o fora de si (contemplação ou reflexão), e faz com que sua personalidade diferencie-se no amálgama inicial. Encontra-se então um primeiro grau de afastamento da passividade sensorial que surge da consideração reflexiva (reflexo da forma), que ao lançar luz na consciência, antes dispersa, passa a clarear o mundo que essa consciência visa, gerando a harmonia entre os impulsos.

O homem sai da passividade sensorial e passa à atividade fundante da constituição do mundo, mas com isso não se apresentou ainda a exigência do estado estético, pois ao caminhar para fora da esfera material passamos diretamente para a esfera formal. Schiller dá-se conta disso e nos pede um passo atrás, para que possamos observar o movimento dessa mediania entre os dois estados. Sua consideração aponta para o fato de que, na mudança de estados, entramos no reino da forma abandonando de todo o reino da matéria. Isso não é possível, pois atenta contra o princípio da harmonização na co-incidência dos impulsos, que é a condição para a autêntica condição do homem.

¹⁰ Apesar de idealmente apartados os estados nunca são isolados na experiência. Assim, a ontogenia requisita toda a evolução de um ser humano; a filogenia faz referência ao desenvolvimento de toda a humanidade; e, para Schiller, tal percurso ocorre todas as vezes que temos a percepção singular de um objeto, o que poderia abrir discussões sobre a conexão entre esta tese e outras, presentes no pensamento fenomenológico, como no caso de Hegel ou de Husserl. Mas que não cabem ser abordadas aqui.

Mas surge ainda uma questão que deve ser respondida antes de levar a argumentação ao seu termo: por que o estágio estético não é a apercepção transcendental da hipótese kantiana? Podemos respondê-la concordando com Schiller que diz ser indissociáveis na beleza os caracteres de representação e de sensação, pois se imbricam como causa e efeito de modo simultâneo e mútuo, convertendo o princípio unificador da consciência em consequência da determinabilidade possibilitada pela beleza, lembremos que não só unifica, mas também dissolve. Assim a beleza é ao mesmo tempo o nosso estado e a nossa ação.

E assim garante-se com a argumentação a assunção da hipótese da reparação das distinções dicotômicas pela afirmação em simultâneo (paradoxo) de: passividade e atividade; matéria e forma; e limitação e infinitude. No entanto, isso não confronta os princípios lógicos, pois se dão sequencialmente (racional e sensível) como estados em oscilação, sendo possível sentir enquanto se pensa e pensar enquanto se sente. A beleza oferece uma unificação (unidade estética) momentânea entre o elemento passivo e o ativo comportando a “exequibilidade do infinito na finitude, e, portanto, a possibilidade da mais sublime humanidade” (ibid, p. 91) pela formatividade estética.

Estabelecendo então, pela beleza, a situação de co-existência entre a sensibilidade e a liberdade moral, reintegra-se no homem a possibilidade de manifestar-se como espírito sem ter de furtar-se à matéria. Assim, a questão da transição da beleza à verdade, visto que a segunda está em potência na primeira, desloca-se para a transição de ‘uma realidade comum’ (meros sentimentos vitais) até uma ‘realidade estética’ (sentimentos de beleza). Como isso é possível?

Se a disposição estética do ânimo é a condição da origem da liberdade, então a arte não pode ser derivada da moralidade, não podendo haver assim arte educativa ou moralizante. Mas qual é o fenômeno que conduz o homem ao ingresso à humanidade? A resposta de Schiller, que aqui se deixa ver com clareza, diz ser “a alegria na *aparência*, a inclinação ao *ornamento* e ao *jogo*” (p. 92). O sossego da suma estupidez e do sumo entendimento, que fixam exclusivamente no *real* ignorando a *aparência*, se dá à primeira pela presença direta de um objeto sensível e ao segundo pelo abandono do conceito retornando à experiência fática. Assim a suspensão da realidade e a consideração da *aparência* fenomênica constituem um alargamento da humanidade caminhando firmemente na direção da cultura. No entanto, é necessário distinguir entre a *aparência estética* única esfera possível para livre jogo, da *aparência lógica*, que redundava em fraude. Em ambos os casos, e somente assim, a verdade é preservada. Também em ambos os casos a elaboração do material sensível constitui o ponto

de partida, mas a mera recepção da sensibilidade difere do sentido produzido pela elaboração deste material no homem ‘selvagem’, ao passo que a co-incidência de tais fatores caracteriza já a articulação dos mesmos na forma de *impulso lúdico*. Recorrer às palavras de Schiller torna o raciocínio mais preciso: “logo que se agitar o impulso lúdico, que se compraz com a aparência, seguir-lhe-á o *impulso mimético de formação*, que trata a aparência (imagem) como algo autônomo” (ibid, p. 93).

Assim o homem passa a construir um livre jogo com a criação artística, unindo pela *imaginação*, através de ligações, o que a natureza separou, e *dissolvendo* pelo entendimento o que ela lhe dá como uno¹¹. O homem estabelece esta situação de jogo justamente na *arte da aparência* e o faz por um direito derivado do princípio de dignidade, isso somente no plano teórico, ou seja, sem pretender legar existência no plano prático, não podendo assim depurar a aparência da realidade sem que liberte simultaneamente a realidade da aparência. Isto implica em que a aparência estética, derivada do livre jogo, deva observar as condições de *sinceridade* (na qual qualquer exigência da realidade seja renunciada) e de *autonomia* (dispensando qualquer apoio da realidade).

Mas como se processa a questão da aparência estética no plano da moralidade? A resposta de Schiller é que a aparência, se tem a pretensão de ser estética, não pode pretender substituir a realidade e nem necessite ser substituída pela mesma, e assim não pode pretender falsear os costumes (essência); em outras palavras, a aparência, se quer ser estética, não pode se mostrar como aquilo que não é, evitando assim a constituição da verdade ou da falsidade no mundo fenomênico, onde estes são apenas *fenômenos de verdade* ou *fenômenos de falsidade*, mas não as coisas-em-si.

Assim, e de acordo com Schiller, afirmamos que a verdadeira aparência estética, engendrada pela arte, pode agredir a ‘enganosa cosmética’ que se encontra sobreposta à verdade no presente estado do espírito do tempo e também pode, estendendo sua ação contra o falso bem sobreposto à miséria, denunciar a situação, encoberta por uma aparência naturalizante, da crise de sentido da humanidade moderna.

Por fim, no estado estético encontraríamos, mesmo que apenas como tendência ao *pólo infinito*, uma idéia reguladora que visa um horizonte de eticidade no qual:

¹¹ Em Kant tal livre jogo refere-se não ao caráter belo (mera forma sem conceito) da arte, mas sim à sua característica sublime. Schiller dissolve esta relação retirando a experiência estética do domínio do juízo, levando-o ao mundo vivido.

O comportamento é dirigido não pela imitação superficial de costumes alheios, mas sim pela beleza de uma natureza própria; onde o ser humano caminha através das situações mais complexas com uma corajosa simplicidade e tranqüila inocência, não necessitando nem de ofender a liberdade alheia para impor a sua, nem de rejeitar a sua dignidade para manifestar graciosidade (ibid, p. 102).

Mesmo tendo plena consciência de que o gosto não toma parte no fundamento da ação moral ele a influencia, ele provoca algo no agir. Assim como no processo de criação artística há um elemento espontâneo entre o pôr-criar e o criado (meios e fins), a influência do gosto na moralidade tem por meta última a constituição de uma idéia reguladora da *ação ética espontânea*.

Mas o que possibilita a Habermas denominar o projeto da educação estética por utopia estética e, ao mesmo tempo, afirmar que a arte na concepção de Schiller possa ser lida como uma racionalidade comunicativa? É disso que trataremos no próximo capítulo.

2-A CRÍTICA DE HABERMAS AO PROJETO DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE SCHILLER

2.1- Um crítico da modernidade entre os modernos

Habermas, no *Discurso Filosófico da Modernidade*, interpreta as cartas de Schiller para a educação estética da humanidade como o “primeiro escrito programático para uma crítica estética da modernidade” (1990, p. 51). Mais do que isso, para Habermas, o trabalho de Schiller apresenta uma antecipação de alguns pontos que seriam trabalhados pelos frankfurtianos no Séc. XX. Entre eles, destaca a constatação da partição conceitual desenvolvida pelos modernos a partir do sistema kantiano¹².

Seguindo o caráter sistemático do desenvolvimento do trabalho kantiano em sua matriz iluminista e aproximando-o do ideal de formatividade (*Bildung*), que é o horizonte do projeto do esclarecimento (*Aufklärung*), temos então a finalidade de seu sistema: a autonomia humana em relação a qualquer forma de poder heterônomo. Autonomia essa que, na figura da vontade, parte da subjetividade e é alçada ao papel de legisladora universal quando de sua coincidência com o dever. A derivação dessa relação é o conceito kantiano de liberdade. No entanto, se a autonomia é ponto de chegada do processo crítico de pensamento, como encontrar seu ponto inicial e elemento orientador? Em outras palavras, se o sumo bem, nesse e em qualquer mundo possível, é a boa-vontade, de onde emana o conceito e o critério de *bem*?

A resposta de Habermas a esse respeito é a de que o elemento unificador moral para os filósofos modernos é a religião. É exatamente nesse ponto que o projeto de Schiller oferece uma chave interessantíssima para tematizar a idéia de uma constituição social ética pela aproximação da estética, pois, ao traçar os contornos de uma educação estética que preencha o campo intersubjetivo da experiência, no qual se situam as ações, as exigências e as expectativas recíprocas dos agentes, a esfera política e social deixa de ser condicionada pelo poder religioso.

Nas palavras de Habermas:

¹² Kant é inserido no diálogo por conta de sua influência direta no trabalho de Schiller e também por ser uma figura chave na filosofia moderna que dá os contornos do ambiente da tradição alemã na qual Habermas está inserido. Não é nossa intenção, portanto, entrar em problemas pontuais dos textos kantianos, mas apenas trazê-los à discussão como pano de fundo que configura alguns dos principais aspectos do projeto da formação cultural (*Bildung*).

no lugar da religião deve ser a arte que pode ser ativa enquanto poder unificador, porque ela é entendida como uma ‘forma de transmissão’ que intervém nas relações subjetivas dos homens. *Schiller entende a arte como uma razão comunicacional que se irá realizar no ‘Estado estético’ do futuro.* (grifo nosso) [...] A própria arte é o médium da formação do gênero humano em verdadeira liberdade política. Não é ao indivíduo que se refere este processo de formação, mas ao contexto coletivo da vida do povo (ibid., p. 51).

A interpretação de Habermas deixa ver que esse primeiro “escrito programático” de crítica à modernidade envolve também uma crítica aos modos de vida, que começam a se desenvolver por conta da bipartição conceitual na qual se fundamenta a consciência de época moderna. Schiller destaca as características do pensador abstrato, de ‘coração frio’, que disseca as impressões, que só como um todo (em conjunto) podem mover a alma. Em contrapartida, define também o homem prático, de ‘coração estreito’, pois sua imaginação, presa nas exigências profissionais, não permite que ele amplie seu horizonte de compreensão a formas alheias e plurais de representação. Para lançar luz sobre tal questão podemos destacar alguns pontos subseqüentes da interpretação habermasiana:

Tal como o espírito empreendedor na esfera da sociedade, assim também se autonomiza o espírito especulativo no reino das idéias. Na sociedade e na filosofia formam-se duas legislações contrárias. E esta oposição abstrata da sensibilidade e do entendimento, do instinto da matéria e do da forma, subjuga o sujeito esclarecido a uma dupla coação: à coação física da natureza bem como à coação moral da liberdade, que se tornam ambas tanto mais sensíveis quanto mais desinibidamente os sujeitos tentam dominar tanto a natureza externa como a natureza interna (ibid, p. 53).

Essa compartimentação, esse ‘desencontro’ entre os mundos é, em suma, o processo de decadência da humanidade moderna. O reencontro entre as exigências do mundo físico e do mundo racional pede uma “ressurreição do senso comum destruído”. Com efeito, segundo Habermas, a realização da razão na concepção de Schiller¹³

não pode provir apenas nem da natureza nem da liberdade, mas tão somente do processo de formação que, para terminar o conflito entre aquelas duas legislações tem de isolar a contingência da natureza (...). O médium deste processo de formação é a arte (...). Enquanto que a modernidade é enredada pelos progressos da própria razão, cada vez mais profundamente, no conflito entre o sistema desenfreado das

¹³ Ricardo Barbosa interpreta as críticas de Habermas a Schiller em dois escritos distintos. No primeiro, mais do que um escrito programático para a crítica estética da modernidade, vê no projeto de Schiller as sementes das quais germinaria o movimento do Idealismo Alemão. No segundo, destaca a intenção de Schiller em encontrar um novo princípio unificador da cultura, na figura da arte, capaz de desempenhar o papel antes exercido pela religião. (Sobre isso consultar: BARBOSA, Ricardo. **A especificidade do estético e a razão prática em Schiller.** In: KRITERION, Belo Horizonte, nº 112, Dez/2005, p. 241.E ainda:BARBOSA, Ricardo. **Schiller e a cultura estética.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004. p. 7.)

necessidades e os princípios abstratos da moral, a arte pode conferir a esta totalidade bipartida 'um caráter social', porque ela participa em ambas as legislações (ibid, p. 53).

A proposta de Schiller é que a arte e o projeto de educação estética funcionem como caminho e ponto de partida para garantir a realização da totalidade ética no horizonte do projeto do esclarecimento, como tratamos no capítulo anterior. A seguinte passagem reforça nossa posição e nos dá o grau de certeza necessário para que não consideremos o projeto schilleriano como uma quimera:

Quando atribuo ao gosto o mérito de contribuir para a promoção da ética, a minha opinião não pretende significar que a parte que o bom gosto ocupa numa ação possa tornar esta última numa ação ética. O aspecto ético nunca pode ter outro fundamento para além de si próprio. O gosto pode favorecer a moralidade do comportamento (...), ele pode produzir algo moral através da sua influência. (SCHILLER, 1994, p. 125)

Com isso, acreditamos ser possível aqui colocar a questão que põe em diálogo o projeto da educação estética, de Schiller, com a teoria da razão comunicativa, defendida por Habermas. *Como é possível brotar a partir do discurso filosófico do sujeito e da representação uma razão comunicacional que se constitua pela via estética?* Para responder satisfatoriamente a essa suspeita, torna-se necessária uma análise do conceito de racionalidade comunicacional como a define Habermas, para sabermos se a hipótese de Schiller é nomeadamente uma razão comunicacional que tem seu berço dentro da monologicidade da filosofia metafísica.

O que permite que Habermas leia o projeto de Schiller como uma razão comunicacional e deposite nele as expectativas de sentido da geração de um entendimento mútuo através da educação estética é a busca por um princípio unificador da cultura proeminentemente ético e que não seja mais a eticidade contratualista, nem a tradição milenar religiosa. A religião, assim como as teses contratualistas, não dão conta dos problemas emergentes na vida do mundo moderno. Se somarmos a isso o fato de que a educação formal era, assim como a política institucional, atrelada ao poder e à hierarquia religiosa, casos como o Terror, que surgiu dentro do contexto da Revolução Francesa, revelam o fracasso do poder milenar eclesiástico, em educar os cidadãos e orientar as ações políticas. Fato pelo qual não só as teorias éticas deveriam ser reescritas e renovadas, como também a educação deixasse de ser uma tarefa ligada à vida religiosa e o guardião da eticidade passasse a ser o belo instinto. Se Schiller viu esta preparação à liberdade elaborando um projeto de Educação Estética, em

outro contexto, mas com preocupações semelhantes, Habermas formulou sua Teoria da Ação Comunicativa.

O processo de fragmentação da totalidade, que é compreendido na realidade a partir da dialética, pede um segundo momento, agora hermenêutico, no qual a unidade de sentido pode ser vista como um horizonte maior no qual se articulam as reivindicações da multiplicidade das formas de vida em conexão indissociável com a unidade do sentido da espécie humana na exigência ética. Por isso, nas palavras de Habermas (1990, p. 52), “nas relações modernas da vida as forças particulares só se diferenciaram e desenvolveram ao preço da fragmentação da totalidade”.

O caráter social-revolucionário que Habermas atribui ao projeto de Schiller como um processo de formação que diz respeito ao ‘contexto coletivo da vida do povo’ também aproxima a posição de ambos autores, pois em seus sistemas a filosofia moderna e monológica do *eu* deve estender-se ao plano comunicativo e intersubjetivo das relações sociais.

Para Habermas (ibid., p. 52), Schiller:

Insistiu no significado restritivo da faculdade de julgar estética para fazer desta, de fato um uso histórico-filosófico. Para isso ele misturou tacitamente o conceito kantiano de faculdade do juízo com o tradicional que, na tradição aristotélica, nunca perdeu inteiramente a ligação à concepção política do senso comum.

No entanto nem tudo é aproximação entre os dois autores e Habermas por várias vezes qualifica como utópico o projeto schilleriano. Como na seguinte passagem: “a utopia estética de Schiller claro que não visa uma estetização das relações de vida, mas sim o revolucionar das relações de entendimento recíproco” (ibid., p. 54). A nós parece que Habermas dá especial atenção aos componentes estéticos e antropológicos do projeto de Schiller, pensando justamente a educação como um âmbito de sentido menor, esquecendo assim o papel estratégico e crítico que a educação opera nesse mesmo âmbito social. Se aceitarmos com Habermas a posição utópica de Schiller também negamos o papel reiteradamente social-teleológico que a educação desempenha no projeto schilleriano. E isso implicaria, por fim, na assunção de componentes utópicos na própria teoria habermasiana, pois os pontos de aproximação em ambos os trabalhos são marcadamente explicitados pelo próprio Habermas.

Ao nosso ver, os elementos que compõe a Educação Estética e também os que nutrem as expectativas de sentido da TAC, funcionam mais como metas teóricas, como idéias

reguladoras, da quais nos aproximamos, fazendo as mediações necessárias, mas não atualizamos suas pretensões de todo, tendo em vista o caráter de falibilidade da verdade produzida nos âmbitos teórico-científicos, por estarem submetidos às mudanças e à temporalidade. cremos que isso ocorre à maioria, senão à totalidade dos projetos teórico-filosóficos.

2.2- Abertura hermenêutica e a proposta de Habermas para uma racionalidade comunicacional

O trabalho filosófico e a atividade hermenêutica, como quer Habermas, nas ações comunicativas do cotidiano, só se põe em movimento com a assunção dos elementos orientadores da hipótese da Teoria da Ação Comunicativa (1999, v. 1). Aqui tentamos derivar da TAC quatro desses elementos, que pensamos poderem ser radicalizados na busca de sua conexão com a vivência educativa. São eles: a) o autoreconhecimento do pertencimento a uma comunidade de fala; b) a exclusão e a recusa da coerção pelo poder econômico, social ou político como parâmetro da ação argumentativa ou incremento na aceitação de argumentos; c) a perspectiva comum da geração de consenso; d) e o reconhecimento de tal consenso como falível, entrando em litígio todas as vezes que o acordo na coisa é tornado problemático ou considerado como quebrado pelos participantes na comunidade de fala.

Sem a observação desses elementos orientadores do discurso não há o estabelecimento de situação comunicativa. Isso se deve ao fato de que a interrupção do caminho de retroalimentação discursiva possibilita apenas a produção de pseudo-diálogos¹⁴, pois não há o que Habermas chama de *interpenetração comunicativa*, que é construída na “prática comunicativa do cotidiano, [na qual] as interpretações cognitivas, as expectativas morais, as expressões de valorações *têm de qualquer modo que se interpenetrar*” (HABERMAS, 1989, p. 33, grifo nosso). Dessa maneira, partindo das situações comunicativas do cotidiano tenta-se criar uma práxis discursiva, cuja meta comum é abandonar o discurso monológico da filosofia do sujeito.

No primeiro ensaio do livro *Consciência Moral e Agir Comunicativo*, intitulado *A Filosofia como guardador de lugar e intérprete*, tal questão é colocada e pede um

¹⁴ Podemos definir como pseudo-diálogos àqueles em que os elementos orientadores da ação comunicativa não são observados; ou seja, não há orientação ao consenso; há o uso coativo das várias formas de poder, que barram a assunção do melhor argumento; e é desfeita a idéia de comunidade de fala, que observa os objetivos comuns dos participantes do diálogo, o caráter falível do consenso produzido e inibe a pretensão de uma última palavra irrevogável no discurso.

deslocamento do raio de ação da atividade filosófica. Deste modo a filosofia, sob pena de seu despedimento, deve abandonar “o papel do juiz que fiscaliza a cultura, em proveito do papel de um intérprete-mediador” (ibid., p33). Isso revela uma filosofia de vocação pragmatista – mas que guarda um elo indissolúvel com a atividade hermenêutica –, a partir da qual age como mediadora entre a tradição histórica e os avanços técnico-científicos e culturais, agindo também como intérprete desse campo movediço que é a distância temporal entre a produção/criação e sua interpretação, com vistas ao impacto em extensão prática que provoca no mundo da vida.

Estar em situação comunicativa implica em dialogar e também em posicionar-se na dimensão intersubjetiva da experiência da linguagem. Há então a emergência da fundação de uma outra forma de racionalidade que não objetifique o outro, mas sim que constitua o eu e o outro, mutuamente e simultaneamente, na radicalidade de sua diferença, que se dá na experiência de suas alteridades recíprocas.

Com efeito, a mera relação eu-outro ainda não é uma passagem definitiva ao campo intersubjetivo da experiência, pois permanecendo na bi-polaridade eu-outro, na figura de um eixo fixo, o eu ainda impera, pois é ponto de partida e de retorno que volta sempre a abrigar-se sob o guarda-chuva da auto-consciência.

Como romper esse eixo e constituir uma vida comunitária, sendo e agindo como um entre outros, como, por exemplo, numa situação educativa em que os horizontes de discurso podem ser fundidos para geração de uma comunicação plural e não-distorcida? Encontramos uma via para desenvolver tais idéias na TAC, de Habermas (1999), da qual faremos uma análise bastante sucinta.

Na abertura do primeiro volume da TAC, Habermas define a análise da racionalidade como o tema central da filosofia desde os antigos gregos. Para ele, “o pensamento filosófico nasce da reflexivização da razão encarnada no conhecimento, na fala e nas ações. O tema fundamental da filosofia é a razão” (HABERMAS, 1999, p. 15). Cabe então elucidar o que pode ser entendido por razão.

A expressão “razão encarnada” revela que o tema da racionalidade não co-incide com o conceito de razão como uma faculdade abstrata do espírito humano tal qual queriam os autores modernos. A razão se deixa ver através da análise do conhecimento, da linguagem e das ações humanas, sendo esses os verdadeiros traços característicos do humano em suas relações com o mundo, com a natureza, consigo mesmo e com os outros. Dessa forma,

abandonam-se as investigações que procuravam abordar a razão como algo de que o ser humano é dotado e são postos novos caminhos para a tematização da racionalidade, caminhos que procuram desvendar o caráter de racionalidade do qual fazemos uso em nossas vivências.

Encontramos em Anísio Teixeira, um autor pragmatista, uma definição de racionalidade que nos auxilia nessa investigação: “racionalidade, razoabilidade e razão significa apenas relação, adequação entre meios e fins, como é aliás o seu sentido usual” (TEIXEIRA, 1967, p. 67). Sua transformação em faculdade deu-se pela promessa da conquista das verdades primeiras, as evidências do discurso apodítico, inquestionáveis e verdadeiras por si mesmas, e que geraram a expectativa de sistemas totalizantes e infalíveis de explicação dos fenômenos, desde que observadas as condições de irrefutabilidade dos conhecimentos científicos. A supremacia da modalidade apodítica do discurso gerou, dentro da história do pensamento humano, a possibilidade de derivar uma racionalidade implícita na própria origem da linguagem, e alimentou esperanças da linguagem ela mesma escapar de sua constituição como construção humana. O giro lingüístico do século XX pôs abaixo tal tese, mostrando o caráter arbitrário da origem da linguagem e seu surgimento como oralidade expressada pelas narrativas míticas, explicitando assim que a esfera estética do sentido antecipou-se à tentativa das descrições fiéis da natureza, das quais a linguagem exata das ciências empíricas é uma consequência¹⁵.

Albrecht Wellmer, em seu artigo *Razão, utopia e a dialética do esclarecimento*, discute a noção de ‘racionalidade comunicativa’ presente na TAC, como um enfoque teórico que diferencia a obra de Habermas dos trabalhos de Marx, Weber e de Adorno/Horkheimer:

Habermas pretende que a noção de racionalidade comunicativa está contida implicitamente na estrutura de fala humana como tal, e que significa o estandarte básico de racionalidade que compartilham os falantes competentes, ao menos nas sociedades *modernas*. [...] Isto significa que a racionalidade comunicativa significa também uma atitude (racional) específica que os indivíduos adotam para com os outros e para si mesmos, assim como uma relação específica de reconhecimento mútuo *entre* diferentes indivíduos (WELLMER, 1994, p. 90-91, grifo do autor).

Há então uma mudança significativa do estatuto da racionalidade presente nas correntes filosófico-epistemológicas, pois não se trata mais de conhecer ou desconhecer algo, tendo por resultado enunciados verdadeiros ou falsos em sua correpondência com estados de coisa no mundo. Tem-se com isso um ganho substancial pois projetando-se adiante do

¹⁵ Sobre isso consultar TREVISAN, A. L. *Terapia de Atlas: pedagogia e formação docente na pós-modernidade*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

‘espaço unidimensional’ das relações lógicas entre proposições, essa outra racionalidade, a racionalidade comunicativa, abriga sob seu teto o ‘espaço bidimensional’ da intersubjetividade, possibilitando a geração de um reconhecimento mútuo entre os falantes e, por fim, desobstruindo o caminho ao outro. Desse modo a racionalidade comunicativa daria conta de problemas éticos, essencialmente construídos na interação com outros, em que o exercício da racionalidade exige que se vá além do ego monológico.

2.3- Aproximações entre a educação estética e a racionalidade comunicativa

Para Habermas, filosofia designa o esforço da explicação do mundo em seu conjunto, buscando demonstrar a unidade de sentido na diversidade dos fenômenos. Os princípios que tornam possível esse esforço de explicação são apresentados como racionais, ou seja, princípios que partam da linguagem, que é compartilhada e comum a todos – diferentemente da revelação divina, da manifestação do gênio ou do intelecto arquetípico. Somente pela linguagem podem ser geradas situações de acordo, face a divergência e fragmentação que surgem do confronto de diversos pontos de vista; em outras palavras, face ao reconhecimento das diferenças que não devem ser anuladas pelos discursos da identidade. Tal posição implica em uma consideração muito interessante de Habermas (1994, p. 306) acerca do espírito de época da modernidade:

quase ninguém estaria em desacordo com respeito a que tais distâncias e oposições aumentaram e se identificaram na época moderna, que se converteu em um tema filosófico de primeira classe desde o Séc. XVIII. (...) essa pluralização de universos de discurso divergentes pertence à experiência especificamente moderna.

A própria possibilidade de divergência de opiniões é um fenômeno que surge no pensamento moderno, por conta de processos críticos e não ortodoxos de pensamento, como no caso da filosofia oficial e eclasiástica da medievalidade. Mas, mesmo sendo uma consequência do projeto do esclarecimento, o fechamento discursivo que aí se processa, ao se deslocar a posição do teocentrismo antigo, provoca a centralidade da ciência e do discurso científico. O lugar ocupado por Deus na metafísica dogmática é destinado ao sujeito na epistemologia moderna. A hierarquização dos saberes posiciona o discurso científico moderno no topo daquilo que os homens podem conhecer, os resultados da ciência se tornam envoltos em uma aura de magia e a aposta na possibilidade de trazer à luz todo e qualquer fenômeno faz com que o saber sistematizado se afaste progressivamente do mundo-da-vida.

Com isso não se quer um retorno à constituição dogmática do saber. Habermas assinala claramente essa preocupação ao distanciar os princípios racionalmente motivados que caracterizam a filosofia, daqueles decorrentes do discurso teológico ou especulativo:

A filosofia vem se esforçando desde suas origens por explicar o mundo em seu conjunto, a unidade na diversidade dos fenômenos, com princípios que há de buscar na razão e não na comunicação com uma divindade situada além do mundo, nem sequer remontando-se ao fundamento de um cosmos que compreende natureza e sociedade (HABERMAS, 1999, p. 15)

Se a primeira das duas formas de expectativas equivocadas do discurso filosófico é abertamente direcionada ao fechamento da via teológica, a segunda mina as pretensões de um sistema científico omnisciente isolado do mundo vital. As seguintes questões podem nos levar a refletir sobre tais posições defendidas por Habermas: 1) Por que a ciência enveredou por esse caminho? 2) Por que essa expectativa de sentido não é considerada como passível de efetivação? 3) Como abrir caminho para que as diferentes concepções de mundo sejam tomadas como ‘diferentes formas da verdade’?

Schiller se dá conta da corrupção dos antigos princípios políticos que relacionavam parte e todo: humano e humanidade. Podemos aproximar isso do que ele chama de *princípio da dignidade humana*, que deve ser o condicionante de uma ética verdadeiramente autônoma e que consiste no direito de qualquer homem em ser tratado como um fim-em-si e não somente como meio para um fim instrumental, exterior à reciprocidade da própria ação eticamente motivada.

Para Schiller é a beleza que cumpre a função de uma mútua influência e delimitação entre a pluralidade da existência e a unidade racional, ou então entre a exigência física e a lei moral. A concordância entre esses dois caracteres fundamentais do humano é o grande desafio na conjugação da unidade de sentido, pois para tanto deve ser garantida a coexistência, mesmo que áspera, das diferentes formas de vida, incluindo a multiplicidade de valores e crenças a elas pertinentes, evitando ao mesmo tempo a produção automática da incompatibilidade dessas diferenças.

Os ‘elementos ideais do discurso’, delineados na TAC e já expostos acima, devem agir conjuntamente para que se garanta a atualidade da intersubjetividade orientada pela expectativa da reciprocidade. Se os homens voltam-se à reflexão resgatando e garantindo a unidade temporal dos fenômenos (unidade da subjetividade), não podem perder de vista a dimensão pragmática da racionalidade (diferentes subjetividades) que se reporta a fazer coisas

no mundo. Deste modo, quando entramos em acordo na linguagem com vistas à ação, esse acordo mostra o aspecto condicionado da coisa e não a coisa como condição do acordo. Assim, se o fim entra em debate, passa a ser condicionado pelo meio, e o meio na concepção de um mundo intersubjetivamente experienciado é linguagem. Também deve ser exposta a garantia de que os meios não possuam uma justificação independentemente dos fins aos quais darão acesso; isso envolve nova deliberação sobre os meios a serem adotados. Por último, definir os meios passa a envolver a discussão dos fins e vice-versa, e teremos, ao cabo da discussão, um condicionamento mútuo e recíproco entre os fins e os meios, purgando a racionalidade comunicacional das armadilhas do modelo da razão instrumental.

No entanto, a abertura a essa pluralização de universos discursivos divergentes sob a forma de diferentes concepções de mundo é um fenômeno marcadamente moderno, que traz como consequência a aceitação de ‘diferentes formas de verdade’. Nas palavras de Habermas (1994, p. 308): “percebemos este pluralismo das convicções contraditórias como um incentivo dos processos de aprendizagem; vivemos esperando por futuras resoluções”. Convertemos assim as expectativas de unidade em temas necessários do trabalho educativo para as próximas gerações e aceitamos a fragmentação do sentido como uma marca de nosso tempo, do qual não podemos nos desvencilhar. Tais questões não tomam assento em nosso pensamento do presente e deixamo-as, muitas vezes, de lado.

Diferenciamos muitas vezes no processo educativo ‘argumentos válidos’, de outros, que consideramos ‘válidos para nossa época’, correndo assim o risco de ‘formar para’ outro modo de convivência (marcadamente no tempo futuro), desconsiderando o encadeamento dialético da formatividade e da historicidade, que se nos apresenta no presente na figura do ‘formar por’.

‘Formar para’ o diálogo e a valorização da alteridade exige ‘formar pelo’ diálogo e pela abertura à alteridade. Com efeito, a matriz hermenêutica que explica a compreensão das partes desde a compreensão do todo, e vice-versa, num movimento circular e inesgotável, nos leva a pensar que a compreensão do eu envolve estar compreendendo o outro. De outra parte a compreensão do outro também exige uma pré-compreensão do eu. De modo que a ida do eu ao outro envolve a compreensão de que o outro é também um eu que a mim não se apresenta na identidade consigo mesmo. Daí o movimento inverso me desperta a atenção para a relação que esse outro tem comigo, na qual sou um outro para ele e, ao passo que sou um mesmo para mim, no movimento de retorno, o eu é um outro. E isso me garante a exigência da alteridade e da diferença, que é o limite que conduz ao ressurgimento do mesmo. O todo, que *somos nós*,

envolve a compreensão renovada das partes: *o eu e o tu*, que possibilita uma ampliação da compreensão do todo. Esse todo, que somos novamente nós, retornamos a ele compreendendo as aproximações e os afastamentos do estar entre outros e ser com eles um nós, que novamente transforma e alimenta a busca de compreender o outro e de conhecer a si mesmo. Assim, transitamos à primeira pessoa do plural: *somos nós, os mesmos com os outros*. Em outras palavras, sermos os mesmos sem anular as diferenças. Para que se garanta a identidade, deve-se passar pela compreensão de que *o eu é um outro outro e de que o outro é um outro eu*. Portanto, a identidade só se constitui verdadeiramente pela alteridade e vice-versa.

A consequência disso é que a linguagem monologizante e apodítica do discurso metafísico isolou e restringiu a constituição das diferenças a um outro que é compreendido como um análogo ao eu e, portanto, não evidente à consciência do individual, que é a instância julgadora da filosofia do sujeito. Assim, gerou um *outro da razão*, razão essa que no emprego da filosofia moderna é uma faculdade do sujeito e não uma instância modalizadora ou moderadora do discurso.

A ‘razão moderna’, sempre balizada na figura do sujeito transcendental, que constrói sua certeza na clareza e na distinção do que se apresenta, deslegitima a autenticidade do problema do outro, do problema da alteridade, pois a estrutura da compreensão pretendida pelos modernos é colocada na figura de uma consciência julgante e de um objeto julgado, uma relação sujeito e objeto. Isso impossibilitou a aceitação da esfera intersubjetiva da experiência, que só se abre na relação entre, no mínimo, duas subjetividades dialogantes, que aceitam a fusão dos horizontes discursivos. Foi essa impossibilidade da abertura à linguagem e à ação, como algo essencialmente intersubjetivo e cooperativo, que levou ao colapso as concepções éticas dos modernos. Para serem levadas a cabo, tais concepções exigiam sempre a objetivação do outro dialogante, negando sua alteridade e transformando as relações entre sujeitos em relações do tipo sujeito-objeto¹⁶.

Assim, a via para a compreensão do outro envolve, mais do que uma abertura ao outro dentro da racionalidade tradicional, uma abertura a uma *outra racionalidade*, que mantenha a compreensão da tradição, mas que dê conta de problemas em que a própria tradição não conseguiu avançar. Essa *outra racionalidade* que aqui buscamos tematizar é a questão estética em seu nexo de articulação com o problema ético, numa abordagem que ganha força dentro

¹⁶ Kant, para resolver essa aporia entre o outro que fica coisificado na relação meio e fim, tenta bloquear a justificativa (da razão instrumental), que pode ser derivada da primeira crítica, com a inserção da categoria de fim-em-si, e com isso cria a faculdade da razão prática. Mas ao fazer isso afasta a teoria e a ciência da ética e da ação moral, e o outro continua sendo um objeto, embora de uma natureza distinta.

do ambiente filosófico contemporâneo. Para isso lançamos mão de um suporte empírico, o filme *Sociedade dos poetas mortos*, interpretando-o como uma metáfora educacional, onde os problemas da rigidez da tradição são postos em contraste com as mudanças geradas pela aproximação dos elementos da experiência estética.

3 -SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS: UMA METÁFORA EDUCACIONAL

O filme narra a curta passagem do jovem professor de literatura John Keating, interpretado por Robin Williams, na escola secundária Welton Academy. Ex- aluno da Welton, Keating insufla seus pupilos a realmente vivenciar a poesia e o belo da vida, inserindo em sua primeira aula a expressão *Carpe Diem*, “aproveite o dia”. O extenso manual de literatura da escola apresenta um ensaio introdutório, que afirmava ser possível compreender e fruir um poema calculando sua área. Tal cálculo, feito a partir da disposição do poema num plano cartesiano, no qual os dois eixos são representados pela objetividade e importância do poema analisado, poderia determinar uma visualização objetiva da perfeição da poesia e do deleite por ela gerado. No entanto, após todo o belo e empolgante desenvolvimento, vem o desfecho trágico: um dos alunos de Keating suicida-se.

Não nos preocuparemos tanto com esse desfecho trágico. Buscaremos abordar na metáfora da ‘luz do saber’, expressa nas imagens interpretadas, o modo como a escola e os alunos concebiam o processo formativo e mais, como estabeleceram contato com a experiência estética e como articulou-se essa mudança no horizonte ético da vida desses jovens.

O filme se inicia com a cerimônia de recepção dos alunos da Welton Academy¹⁷ no ano de 1959, data que marca o centenário de fundação deste instituto de ensino. Numa ação simbólica bastante tradicional, o processo de ensino e aprendizagem é descrito como uma atividade de *iluminação progressiva*: um dos professores conduz uma vela acesa, a partir da qual será *transmitida* a “luz do conhecimento”. Ao acender sua vela com a chama que lhe é oferecida pelo mencionado professor, um dos alunos a repassa a um de seus colegas, que por sua vez a repassa a outro e assim sucessivamente. Compreendido desse modo, a metáfora apresentada nas cenas iniciais do filme, nos permite deduzir, em linhas bastantes gerais, a concepção do trabalho pedagógico realizado na WA: o fogo que gera a luz à qual os alunos têm acesso, remete a uma mesma chama primordial, a uma mesma luz originária, arquetípica e comum com a qual as sucessivas gerações são libertas das cadeias da ignorância. A esta mesma metáfora de uma *iluminação progressiva* e fonte de calor, ambas propriedades do

¹⁷ Welton Academy é a escola onde se passa a ação do filme. Seu caráter de *escola preparatória*, equivaleria ao Ensino Médio na organização educacional brasileira. Designaremos, a partir de agora, Welton Academy por WA.

fogo, a palavra educacional é *professada*, tendo assim a ver com a palavra profética que transcende o próprio professor; e é dirigida ao *aluno*, o que remete ao referencial de ser *sem-luz*.

Podemos também trabalhar com outros signos indéticos contidos na cena da cerimônia de abertura do ano letivo, dos quais tiramos subsídios para explicitar a compreensão da idéia de escola formulada no filme. A estrutura que sustenta ‘a melhor escola preparatória dos Estados Unidos’, nas palavras do diretor da escola, assenta seus alicerces em quatro pilares. São eles: tradição, honra, disciplina e excelência. Tais princípios encontram-se estampados em quatro estandartes, conduzidos, cada um por um aluno, até o recinto da realização da cerimônia. Também nesta cena é apresentado aos alunos e seus pais o jovem professor John Keating, egresso do próprio estabelecimento de ensino. É exatamente da insinuação da tensão entre o tradicional e o heterodóxo que surge a motivação dramática do filme e o desenrolar de seus vários acontecimentos. Esses papéis são representados de um lado por uma escola centenária que por vezes confunde rigor com rigidez e de outro pela juventude de alguém que foi educado sob esses princípios e assim conhece os equívocos e limites desse processo de formação através de seus próprios equívocos e limites.

À tomada de uma bela revoada de pássaros, animais livres e selvagens, segue-se a corriqueira algazarra e agitação dos alunos adolescentes pelas escadas e corredores da escola, numa referência abertamente direta ao ambiente rígido e monótono que constitui o espaço e a dinâmica de sala de aula, apresentado nas tomadas subseqüentes. A construção discursiva de um ensino ortodoxo e maçante leva à explicitação da proposta diferencial apresentada por Keating já em seu primeiro contato com a classe.

Como a análise que buscamos realizar conduz-se pela via do elemento estético na formatividade e na ação, interessa-nos sobremaneira o segundo encontro entre Keating e seus pupilos. É a partir deste encontro, que buscaremos discutir de modo mais detido, do que derivaremos algumas linhas argumentativas que permitem tematizar a aproximação da estética em relação a ética e ao discurso pedagógico.

3.1- O episódio do manual de literatura

Keating começa o estudo do manual de literatura adotado pela WA, na segunda de suas aulas. O ensaio introdutório do manual, de autoria de J. Evans Pritchard, intitula-se “Compreender a poesia” e pode ser transcrito nos seguintes termos:

para compreender a poesia temos de conhecer a métrica, a rima e as figuras de linguagem. Depois, fazemos duas perguntas. Como é apresentado o objetivo do poema? E qual a importância desse objetivo. A primeira pergunta avalia a perfeição do poema. A segunda, a sua importância. Uma vez respondidas essas perguntas torna-se simples determinar a grandeza de um poema. Se a perfeição do poema for representada na horizontal de um gráfico e a sua importância na vertical, calculando a área do poema chega-se à medida de sua grandeza. Um soneto de Byron pode alcançar grande marca na vertical e apenas um nível médio na horizontal. Um soneto de Shakespeare, por outro lado, alcança um grande nível, tanto horizontal como verticalmente, com uma área total, revelando assim a verdadeira grandiosidade do poema. À medida que forem lendo esse livro pratiquem esse método de avaliação. À medida que a capacidade de avaliar poemas aumenta, aumentará também o deleite e a compreensão da poesia.

Keating qualifica a proposta de Pritchard como ‘excremento’ e incita a classe à arrancar do livro as páginas iniciais, nas quais consta o referido ensaio. Como já esperava, a reação dos alunos é de surpresa e estranhamento. Assim ele completa sua exortação dizendo que um manual de literatura não é um livro como a Bíblia, logo ninguém irá ao inferno por conta de tal ato. Por fim, e aqui talvez o ponto mais importante, diz a seus alunos que em sua aula voltarão a pensar por si próprios.

O que nos chama a atenção na fala de Keating é a expressão ‘voltarão’ a pensar por si próprios. Ora, isso revela um tornar a ser, um resgate da capacidade de espantar-se, de surpreender-se frente aos acontecimentos. Em suma, trata-se de readquirir a capacidade de convívio com o estranho e o diferente, capacidade esta a ser novamente desenvolvida a partir do discurso estético. Isso porém, não vem a colidir com a identidade e o conhecido, mas sim a completar-se com eles, influenciando diretamente a concepção de mundo e de outro. Assim colocada, a educação estética tornar-se-ia forte aliada da educação científica e de seu modo de sistematização conceitual, preparando o ser humano para sua realização plena, na figura da vida ética, onde o eu e o outro não mais se aniquilam mutuamente, mas se coadunam para tornar real o sentido de ser enquanto espécie.

Retomando alguns pontos anteriormente colocados, Schiller defende que o artista pedagógico-político deve persuadir o estudante pelo gosto, usar formas belas em sua educação, o que não exclui a necessidade da familiaridade com conceitos científicos e seus desdobramentos tecnológicos. No entanto, enfatiza que é pela beleza que se chega à liberdade, e não por um ensino centrado meramente na cultura teórica ou nos conceitos cientificizados da ética e da política. Chama também a atenção para a dimensão do jogo propiciado pela experiência estética. Em língua portuguesa o termo ‘jogo’ não dá conta de tudo o que é denotado pelo seu uso em outras línguas, como *play* no inglês e *spiel* no alemão. Essa idéia fica melhor resolvida com o uso da expressão *lúdico*, que em nossa língua fica a meio termo

de jogar e brincar, e ao contrário do que possa parecer num primeiro momento, não se trata de uma atividade frívola. Nesse sentido, Johan Huizinga (1971, p. 3) afirma que “o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana”; e mais: “daí se conclui necessariamente que em suas fases primitivas a cultura é um jogo. Não quer isso dizer que ela nasça do jogo, como um recém-nascido se separa do corpo da mãe. Ela surge *no* jogo, e *enquanto* jogo, para nunca mais perder esse caráter” (Ibid., p. 193).

Ainda de acordo com Huizinga (Ibid., p. vii) “em época mais otimista que a atual, *nossa espécie* recebeu a designação de *Homo Sapiens*. Com o passar do tempo, acabamos por compreender que afinal de contas não somos tão racionais quanto a ingenuidade e o culto da razão do século XVIII nos fizeram supor”. Assim, propõe a possibilidade da expressão *Homo Ludens* receber espaço na nomenclatura que designa a espécie humana. Para ele o próprio da poesia é o lúdico. A *poiesis* é uma função lúdica e daí deriva-se uma proposta de compreensão da poesia diferente da apreensão ‘cartesiana’, proposta no manual de literatura da WA. Nas palavras de Huizinga (idem, p. 133) “para compreender a poesia precisamos ser capazes de envergar a alma da criança como se fosse uma capa mágica, e admitir a superioridade da sabedoria infantil sobre a do adulto”. Esse ‘envergar a alma da criança’ revela um exercício de desprendimento que guarda o sentido de retornar ao lúdico, de assumir a postura de jogo com a expressão estética da racionalidade. “O que a linguagem poética faz essencialmente é jogar com as palavras. Ordena-as de maneira harmoniosa, e injeta mistério em cada uma delas, de modo tal que cada imagem passa a encerrar a solução de enigma” (Ibid., p. 149)

O elemento estético, como o entendemos hoje, surge só posteriormente, com os modernos, e do jogo do mistério e do sortilégio, na forma do enigma e da decifração que nos chegam dos relatos da mitologia e das tragédias dos antigos e também do caráter agonístico da disputa pela linguagem, traço comumente utilizado na educação desse período histórico, vemos nascer, mais especificamente na obra de Kant, e posteriormente de modo potencializado no pensamento de Schiller, a idéia da arte como um jogo belo e também sublime, gerado pela tensão das faculdades humanas no âmbito interno e autônomo do discurso estético, que com isso libera-se do utilitarismo e do servilismo de outras esferas de saber e do poder.

O jogo estético é um dos pontos centrais da educação estética idealizada por Schiller¹⁸, no entanto, cabe atentar para o fato de que o jogo estético não toma a forma de um jogo moral, assim como a arte perderia seu sentido autônomo e essencial, ao tentar tornar-se uma arte moralizante ou até mesmo uma arte educativa. A própria noção de criar uma Sociedade que procure o livre deleite na recitação-audição de poemas configura uma modalidade de jogo estético ou de jogo com a beleza, sem visar de início as implicações morais e educativas que posteriormente deviriam. Enquanto jogo, a Sociedade dos Poetas Mortos¹⁹ define um conjunto de regras próprias utilizadas desde a primeira sessão, como, por exemplo, ler em voz alta ao menos um poema, ouvir a leitura feita por outros membros da SPM, dividir a comida, tratar de assuntos considerados tabus dentro da rigidez dos pilares da WA, configurando assim um espaço-tempo próprio da SPM. No acordo prévio desse jogo não somente o elemento estético entra em ação quando o grupo de jovens realiza suas sessões, mas também o elemento lúdico é posto em exercício, já que não encontra abrigo na proposta pedagógica da WA.

3.2- A Sociedade dos Poetas Mortos

As cenas que antecedem a (re)fundação da SPM revelam a impressão de espanto e estranhamento causada pelo contato aberto com a linguagem da poesia que Keating promoveu entre seus alunos: o curioso sentimento de ser existente destinado para a morte e por isso mesmo reconhecer-se vivo e aproveitar cada momento vivido! *Carpe diem*, é a expressão que traduz esse sentimento. O poema de Henry Thoreau lido na abertura das cerimônias da SPM era a gota que faltava para tornar jovens adolescentes repletos de fantasias e expectativas em apreciadores e cultivadores do gosto pela poesia:

*Fui para os bosques viver de livre vontade
Para sugar inteiramente a essência da vida
Para aniquilar tudo o que não era vida
E para, quando morrer, não descobrir que não vivi.*

Com a curiosidade atiçada e sedentos por viver a prometida experiência estética libertadora, o pequeno grupo de jovens decide romper a rígida disciplina da WA, repleta de ‘horários para fazer’ e ‘espaços para estar’. Fazem isso sem muita noção do que irão

¹⁸ Sobre isso consultar o belo trabalho de Marlise Costa, intitulado: **A Educação Estética: uma abordagem à luz da concepção filosófica de Schiller**, Dissertação de Mestrado, Porto Alegre UFRGS, 2000.

¹⁹ A partir daqui usaremos a sigla SPM para designar a Sociedade dos Poetas Mortos.

vivenciar. Silenciosos e agitados chegam até a antiga gruta indígena, localizada num bosque nas cercanias da escola.

Quando se pergunta o porquê da necessidade dessa transgressão espaço-temporal, podemos aventar respostas tais como: a seriedade rígida e aniquiladora de uma ordem canônica condizente a uma escola carrancuda e centenária; ou então a consideração do lúdico como algo frívolo e da arte como um domínio menor da cultura, como uma atividade considerada carente de importância pelo corpo de professores da referida escola. Ficam mesmo muito excitados e espantados com o que descobrem em si mesmos: a *capacidade de ficionar*, de recitar, de cantar e de dançar. Vivem cada pequeno momento desse encontro consigo mesmos, tornando a caverna um lugar mágico, encantado, onde podiam ser o outro do que eram na WA, onde podiam fazer coisas que por medo, respeito ou timidez, não se julgavam capazes. Depois retornam renovados à escola, sem ter muito bem em mente o que lhes acontecera naquele momento purificador, onde deram vazão aos seus outros eus, onde puderam ser o outro da razão: o avesso do que eram na escola, durante o dia.

Para Schiller, na sua forma ideal, o impulso lúdico (ou o ‘ideal de impulso’) dita a lei dupla da beleza como exigência da razão – lembramos que essa articulação já foi pormenorizada no item 1.3 – de que “o ser humano deve *apenas jogar* com a beleza e deve *jogar apenas* com a beleza (Ibid., p. 64). Somente quando observado esse limite da extensão do conceito de jogo há a relação plena do sentido de ser humano. Nas palavras de Schiller: “O ser humano só realiza plenamente o conceito de homem quando joga e só joga quando é homem no sentido pleno” (idem, p. 64). Cabe colocar que Schiller considera ‘ser de modo absoluto’ como ‘ser livre’, então recorrentemente afirma-se sua tese de que à liberdade se chega pelo caminho da beleza.

Ao transpor o jogo estético realizado na SPM, os alunos de Welton despertam potenciais contidos na arte que vão além do próprio controle que é possível exercer sobre as formas belas e implicam justamente no choque da experiência estética com a rígida moralidade escolar assentada sobre as pedras fundamentais da tradição, da honra, da disciplina e da excelência. Valores basilares esses, que ditavam as metas e o andamento do processo dessa escola. Temos aí um claro exemplo de que os encontros entre a racionalidade prático-moral e a racionalidade estético-expressiva, nem sempre são pacíficos, pacificadores ou decorativos. O contato com o belo não se reduz à agradabilidade ou a um deleite dos sentidos, na forma de um passatempo entretenedor ou recreativo, diferentemente do que

ocorria dentro da grade das atividades verdadeiramente *sérias* da escola, com as quais se preocupam os pais e os educadores em sua grande maioria.

Os estados do ânimo liberados a partir do discurso estético, quando de seu encontro com a normatividade ética, podem sim gerar uma ameaça do primeiro aos alicerces da segunda. Isso pode ser lido metaforicamente na cena em que Keating fica em pé em sua própria mesa de trabalho, frente à turma, ‘para olhar o mundo de uma maneira diferente’. Em suas palavras: ‘estou em cima da mesa para lembrar a mim mesmo que devemos olhar constantemente as coisas de maneira diferente’. Dando a entender a presença de um componente volitivo no estranhamento gerado pela experiência estética, sobre o qual podemos perguntar: a abertura à experiência estética pode ser uma livre determinação da vontade de quem a busca?

Ao incitar seus alunos a porem-se sobre sua mesa de trabalho, Keating os insufla a desafiar a ordem do poder vigente. Deste modo, corre o risco de perder ‘a direção’ da classe, no entanto, isso não acontece: ele já havia inspirado persuasão à classe, havia ‘pego pelo gosto’ os jovens estudantes. Era um entre eles, constituíra um *nós* abandonando o lugar de poder do *eu/tu*, sem medo, sempre que julgava apropriado promover esse amálgama de ‘ser com’.

A experiência da arte gera a possibilidade de pôr-em-xeque a manutenção dos fundamentos, chamando a atenção para o estranho e para o inusitado, fazendo com que o aparelho repressor e mantenedor do estatuto vigente levante-se, constranja e aniquile a ameaça à ordem estabelecida. É o que ocorre com a SPM, que no seu zênite de desvelamento da contraditória constituição dos valores morais, tem seu fim decretado de um só golpe.

A SPM encontra sua dissolução no momento de sua plena realização. Podemos interpretar metafóricamente a efetivação desse estado de coisas. Uma das possíveis respostas é de que a disposição ou o ‘estado de consciência’ em que nos coloca o potencial experimentado na vivência do estado estético não é algo frívolo e inofensivo, de modo que o encontro do horizonte ético com sua contraparte estética exija uma sondagem mais cuidadosa e acurada, do que o papel que a tradição legou ao estudo da estética e da ‘verdade da arte’. Problema ao qual buscaremos dar vazão, de forma um tanto breve no capítulo seguinte, no qual trataremos do fenômeno da ‘estetização do mundo da vida’ e do modo de como é possível discutir a força-formadora (*Bildende Kraft*) em nossa época.

Uma outra resposta possível surge se fizermos recurso às idéias de Gianni Vattimo (1996, p. 60), que, ao discutir a questão da ‘verdade da arte’, em específico sobre a poesia,

afirma que: “a *palavra poética* está destinada a quebrar-se, como se quebra a *palavra profética* no momento da realização da profecia”.

Em sua obra *O Fim da Modernidade* (1996, p. 59) Vattimo afirma:

A acentuação do caráter inaugural da obra como essência de verdade da poesia é, em todo caso, uma tese largamente popular, inclusive sob diversos nomes, na estética contemporânea: a irredutibilidade da obra de arte ao existente pode ser entendida como uma ‘quase subjetividade’, no sentido de que a obra não se deixa experimentar como uma coisa no mundo, mas também ser uma nova perspectiva global sobre o mundo, ou como verdadeira figuração profético-utópica de um mundo alternativo, daquela existência conciliada com relação à qual a ordem existente é desvelada na sua injustiça e inautenticidade (...), ou, ainda, como apresentação de diversas possibilidades de existência que, sem pretender valer como ‘télós’ utópico (*forma prescritiva*) ou como critério de juízo sobre o existente (*forma descritivo-valorativa*), funcionam em todo caso no sentido de fluidificá-lo, suspendendo seu caráter exclusivo e coativo.

Isso nos dá pistas sobre o alcance da linguagem poética em dois sentidos: seu ponto de toque com a ética, questão que retomaremos mais adiante; e sua expressão temporal: criação de mundos possíveis, que factualmente não são, mas que poderiam ser, direcionando o contato com a criação artística ao sentido do ‘ser possível’, temática da qual passamos a tratar agora.

3.3- A luz do saber e a dissolução da Sociedade dos Poetas Mortos

Oh Captain, My Captain

Whitmann

Enquanto a ética se ocupa do ‘dever ser’, a estética lança mão do ‘poder ser’, do novo, da diferença, insinuando assim a contingência daquilo que se julga imutável. Leva à poesia a característica do ‘ser possível’, do pensar o impensado. Fala de algo que escapa à premência do presente que, muitas vezes, em língua portuguesa, se designa como *futuro do pretérito*.

A palavra poética indica então, uma abertura daquilo que poderia ter sido, mas não foi. Daquilo que põe a nú expectativas de sentido que foram geradas, mas não preenchidas. Dessa forma explicita a contingência do que se chama *mundo* e aponta possibilidades que brotam dessa própria característica contingencial, ficando por isso em suspenso a tese que afirma a lei da causalidade necessária no encadeamento dos eventos.

Metaforicamente o poeta é, entre os que navegam, aquele que viaja na gávea, municinando de indicações e de possibilidades os outros tripulantes da nave, mas distante do governo e da decisão do curso a tomar. O destino da nau permanece nas mãos do timoneiro, que dificilmente arrisca-se por caminhos inusitados, ao consultar suas já surradas cartas de navegação

Poder ser de outra forma implica em possibilidades de transformação e isso vai de encontro e por fim inviabiliza a assunção de uma idéia de naturalização ou de imobilidade daquilo que é deliberável pelo humano e que se chama *mundo*. De outra parte, nas possibilidades do verbo *ser* em sua forma infinitiva, afirma-se a necessidade do que é presente na configuração do *real*, implicando no retorno ao atualmente existente, que volta a assumir temporalidade *presente*, mas de um modo renovado. Vemos aqui a característica da racionalidade estética: ir do real ao possível e modificar a configuração da interpretação do real no retorno ao mundo da vida.²⁰

Como insinuamos anteriormente a escola preparatória se servia da metáfora da iluminação, do antigo simbolismo que aproxima o crescimento espiritual e intelectual à luz e ao fogo. Traços desse simbolismo encontramos na Alegoria da Caverna platônica, na luminação profético/religiosa e também no movimento ‘iluminista’ moderno. A luz do conhecimento é a guia para a idéia de bem e de liberdade, restando assim ao mal e à tutela da vontade serem efeitos das ‘trevas’ da ignorância, à qual a humanidade deveria renunciar para cumprir sua missão destinal de *autonomia*. Não por acaso a imagem de abertura do filme conjuga o título à figura de uma vela em chama (Figura 1). No primeiro dos encontros da SPM os jovens buscam, sem sucesso, acender uma fogueira, que assumiria, na interpretação em questão, o simbolismo do saber. Até este momento a caverna constitui um espaço, onde a ‘luz do saber’ não penetrava e nem era necessária. Assim, podemos afirmar que não havia interpenetração entre a vida escolar e a descoberta da poesia, indicando então que somente após isso se encontraria a unidade de sentido maior, configurada pela fusão dos horizontes, que poderíamos aproximar das posições de Schiller, de Kant e de Habermas, para os quais a

²⁰ O caminho adotado por Schiller para refletir sobre esse problema de uma tensão temporal dentro do discurso poético – já tratamos desse assunto no item 1.3 sob o prisma da formação e faremos aqui apenas um breve resgate lendo-o agora sob o prisma da temporalidade na linguagem poética-. Schiller defende a idéia de dois princípios orientadores da formatividade: àquele que tem por tarefa tornar realidade e efetividade tudo o que é possível na natureza humana, chama-se princípio de manifestação absoluta da capacidade e é o que dá possibilidade de que aquilo que poderia ser devesse; já aquele que dá caráter de necessidade ao que é real e assim garante a permanência do ser em sua forma presente, chama-se princípio da absoluta unidade de manifestação. Cabe ressaltar que o verbo ser em língua portuguesa está entre aqueles que apresentam uma profunda irregularidade de conjugação, sendo, por isso, denominado um verbo anômalo.

plena realização humana é a harmonização das três esferas de racionalidade: científica, ética e estética. Na primeira reunião da SPM basta então aos integrantes a luz das lâmpadas das próprias lanternas a pilha que carregavam.



Figura 1 - Sociedade Dos Poetas Mortos - 1'05''

O segundo encontro é realizado no fim da tarde, então não necessitam acender uma fogueira ou sequer levar suas lanternas. Neil chega um pouco depois de seus companheiros e carrega consigo um abajur. Ao ser interpelado sobre a natureza do objeto que carregava, diz ser o *deus da gruta*, o que revela a dimensão ritualística que a SPM começava a ganhar, a partir de seus próprios integrantes. Ao *deus da gruta* Neil acresce uma vela e metaforicamente ‘a luz do saber’ brilha pela primeira vez durante uma reunião dos poetas mortos (figura 2).

O choque inevitável entre as esferas constitutivas do saber começa com essa relação recíproca, quando a consideração do potencial poético/artístico ganha força com os integrantes. A luz do saber invade a gruta e a experiência estética genuína, aquela que revela a verdade da arte, passa a acompanhar os jovens, também no sentido inverso, ou seja, para fora da caverna. Aí começamos a assistir a influência do cultivo do gosto nas ações e nas crenças dos participantes, respeitadas as diferenças, o que quer dizer: cada um à sua medida. Como uma espécie de mistério, esses jovens começam a perceber e a dar vazão à busca de uma unidade de sentido. Suas vidas, seus sentimentos, as aulas na WA enfim, o mundo circundante da vida começa a parecer como que dotado de sentido, um sentido todo e maior, que vai transformando e solidificando-se na identidade enquanto grupo e na diferença gerada pela intensidade da vivência da arte de modo específico em cada um dos integrantes da SPM.



Figura 2 - O deus da gruta - 58'43''

Na terceira das reuniões parecem quase constituir uma ordem esotérica: o deus da gruta ganha um lugar físico destacado no espaço da caverna. A chama, interpretada aqui como metáfora do saber, arde sobre a cabeça da imagem, e seu corpo é iluminado também por um facho de luz, que anuncia uma tênue claridade do mundo exterior à gruta e progressivamente da ordem secreta que lá se reúne.

O jogo estético dos poetas mortos transforma-os, a ponto de fundar um espírito de lealdade e expressividade. Mundos possíveis são gerados na antiga gruta indígena. É assim que Dalton batiza a si mesmo com o nome indígena de Nuwanda. Mas não chega sozinho nesta oportunidade, ele leva duas mulheres à reunião do grupo e aquele local mágico de liberação da expressão dos poetas mortos conhece a timidez e o desejo daqueles jovens, que buscam dissimular acanhadamente sua aproximação ao sexo oposto (figura 3).

Temos então um ponto de toque entre a experiência da caverna e a academia sistematizada: Dalton – agora Nuwanda-, publica um artigo no jornal da escola, em nome da SPM, reivindicando a admissão de garotas no WA; texto pelo qual recebe a reprovação de seus pares. Anuncia-se assim o fim prematuro da SPM.

Então o aparelho repressor da escola levanta-se, convocando uma assembléia geral de professores e alunos, para promover ‘esclarecimentos’ sobre a questão. Sob forte ameaça de expulsão dos envolvidos, o diretor da escola, Sr. Nolan, exige a confissão do anônimo autor do artigo ‘profano e clandestino’ publicado no ‘Welton Honor’. Ao que, em meio à assembléia soa a campainha de um telefone. É novamente Nuwanda transgredindo os

protocolos oficiais da escola, dizendo ser uma chamada de Deus para Nolan. “Ele diz que *deveríamos* admitir garotas em Welton”. Encontramos então a expressão temporal que perseguíamos como uma das tantas marcas distintivas do discurso estético em sua conexão com o caráter ético. Essa expressão dá-se na forma temporal do *futuro do pretérito*, incidindo sobre pensar o possível impensado. Depois disso os poetas mortos não voltam a reunir-se a sós, nem na caverna, nem em qualquer outro outro lugar.

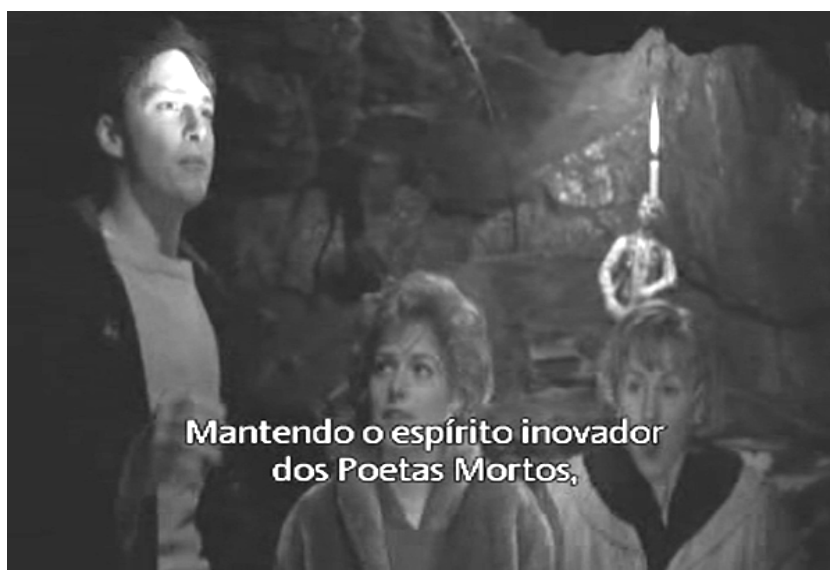


Figura 3 - Nuwanda - 65'47''

Difícilmente no percurso ulterior de suas vidas a classe de literatura de 1959 da WA poderia esquecer os eventos daquele verão em que o que poderia ter sido não foi. Pela via estética mostrou-se um vir-a-ser, um quase, um possível, onde buscaram desenfreadamente pôr rédeas e freios àquele recém-descoberto ‘cavalo com asas’, que alegorizava assenhorar-se de suas próprias vidas. O outono da existência completou seu ciclo com o suicídio de Neil e o tempo de inverno se apresentou como nunca antes havia sido. Simbolicamente Neil abre a janela enquanto respira o ar gelado da noite que lhe assegurava da certeza de sua decisão do que fazer de sua vida, de assenhorar-se de si, não suportar mais a tutela de ser pensado pela cabeça de outro, no entanto, de todas as formas possíveis que a arte lhe ofereceu escolheu a mais equivocada. Os colegas dificilmente esqueceriam de Neil, mas não pelo que ele era ou pelo fato de deixar de ser suicidando-se, mas justamente pela verdade arrebatadora da arte: o poder cíclico, intensificador e dissolvente que a beleza exerce sobre o ânimo e sobre o intelecto. Ele não realizou o caminho de retorno, que vai do mundo mais extraordinário possível, ao qual a experiência da arte nos conduz, trazendo-nos depois de volta ao grillão da

terra, ao cotidiano ordinário do conhecimento e da aceitação da finitude, que imprime no humano o sentimento de estar vivo e fazer de sua vida arte; de fazer descobrir, pelos próprios passos, a ‘arte de viver’.

Evadindo-se ao desconhecido, na figura da morte como crença no lugar da eternidade, da cessação das necessidades e da promessa das possibilidades infinitas. O erro de Neil, ao interpretar as lições de Keating, foi o de não reconhecer que não há lugar possível existente que seja incondicionado, ou seja, o reino da liberdade pura, artificio da idéia humana, que não deve ser visto como um local físico ou mesmo trans-físico, mas que atua como um horizonte destinal da regulação moral. Tal fato é amplamente trabalhado por Schiller nas figuras do homem físico e do homem moral, habitando um mesmo humano

Os pupilos de Keating viram a verdade reveladora-desveladora da arte e voltaram. No entanto, um deles lançou-se ao abismo do desconhecido e foi brutalmente assassinado pela inconformidade e pela curiosidade. Dominou-se pelo desejo e partiu, por si e pelos outros, e a compreensão íntima que seus colegas tiveram disso, seja por conhecer Neil ou por crer em Keating, revela-se no ato de um deles ter eleito para si a missão e a destinação de acreditar no incrível, no estranho e doloroso arrebatamento que o passado legou a ele nas vozes de Thoreau, Whitman, Shakespeare, Byron. Elegeu-se pelos outros numa missão destinal em nome da verdade que a SPM visualizou na penumbra do santuário que era a sombra e o refúgio daquela caverna, de onde possivelmente desejava não mais sair, coisa essa impossível na luz do conhecimento que cegava a muitos em Welton. Essa verdade foi a mais estranha, a mais constrangedora, a mais verdadeira e palpável verdade que haviam encontrado até então e que sabiam, não os abandonaria nos desdobramentos temporais futuros de suas vidas.

Depois de todo o percurso dramático dos acontecimentos narrados pelo filme a classe de literatura da WA, volta a ‘compreender a poesia’ sob o escopo delineado por Evans-Pritchard, com o Sr. Nolan assumindo temporariamente o posto de Keating. Em sinal de retribuição, sinceridade e lealdade, Anderson, notadamente o mais tímido e introspectivo, nem por isso com um potencial menor, dos alunos de Keating, põe-se em pé sobre sua carteira, saudando seu professor com versos de Walt Withman: *Capitão, meu Capitão!* ao que é seguido por grande parte de seus colegas, para desespero de Nolan, que aos gritos tenta demover os jovens de sua atitude de apoio e gratidão, enquanto expulsa freneticamente Keating, que havia retornado para recolher seus objetos pessoais, de dentro da sala de aula.

É daqui que a sociedade dos poetas mortos desafia a luz do saber dos 4 pilares e, investindo contra a coerção moral, faz “saltar” a experiência estética sobre a normatividade

ética desafiando a estrutura hierárquica na organização do poder educacional. Esse ultrapassamento é o fim da SPM e seu núcleo perversor na formulação e aceitação de valores é efeito sublime do gosto: a estética afronta a concepção de realidade. No futuro do pretérito: “poderíamos ter garotas em Welton”! Essa concepção de tempo impele que a conjugação tempo/espço da arte não seja a mesma da escola, pautada pela rigidez moral e pela cultura preponderantemente científica. O tempo/espço da escola não admite o lúdico e o agonístico: os poetas mortos retiram-se a uma gruta na floresta, tal qual Thoreau, para lá sugar a essência da vida, retiram-se também ao tempo noturno de ações não sistematizadas. Sobre a qual podemos formular a seguinte pergunta: foi a ‘luz da sabedoria’ a clarear as ‘trevas’ da cavernas, ou a sombra da última diminuiu a luz que brilhava intensamente, cegando aqueles afeitos à rutilância?

É dessa tensão paradoxal que trataremos no próximo capítulo, a título de uma breve abertura a uma discussão presente e em andamento: quais os limites do usos das formas estéticas? O movimento de estetização guarda consigo perigos, sejam eles potenciais ou atuais? Em suma, quando o discurso pedagógico volta sua atenção ao mundo vivido e se interroga: o que é lícito esperar da força formadora (Bildende Kraft) de nossa época?



Figura 4 - *Oh Captain, My Captain* – 118’26”



Figura 5 - *Sobre os telhados do mundo* - 119'32''

4- COMO DISCUTIR A FORÇA FORMADORA EM NOSSA ÉPOCA?

4.1- Cultura estética ou estetização da cultura?

O propósito desse capítulo é intensificar ou abrir a discussão sobre a questão da força formadora de nossa época. Então não se trata de um texto de fechamento do trabalho, mas sim da colocação de algumas questões emergentes nesse ambiente de estudo, como também da abertura de caminhos e tarefas para futuras investigações, as quais não teríamos nem tempo, nem espaço para aqui realizar de todo.

As atuais reivindicações da valorização da pluralidade cultural e da legitimidade implícita das formas de vida daí derivadas, abrem concessão para o resgate da discussão do projeto da formatividade humana. Se a exigência da formação cultural não se deixa cristalizar sob nenhuma forma definitiva de cultura – já que a assunção de formas homogêneas e hegemônicas de cultura, conduzem à rigidez da formatividade e ao esgotamento de seu potencial transformador –, então a própria formatividade encontra seus objetivos e seus limites, partindo da consideração das formas culturais que brotam desde o mundo da vida. Nesse sentido, a formatividade deve ser resultado da configuração da cultura de seu tempo, e não um molde, que con-forma às gerações a processos tributários e servis de tradições heterônomas. Assim, entendemos a formatividade como um todo maior que delinea o sentido de ser humano, ao qual o tempo dá voz. Exclui-se assim a idéia de formatividade como um ‘pôr-em-forma’ ao humano, a serviço de fins exteriores, que submeteriam o homem ao jugo de ser um meio de realização de fins alheios a si mesmo.

Tendo em vista a posição antropológico-fundacional de Schiller, a exigência da formatividade cai sob o conceito de ‘força formadora’ (*Bildende Kraft*). A cunhagem dessa expressão revela uma cosmovisão orgânica do autor, na qual a articulação entre parte e todo é inseparável. Na metáfora da *figura de um organismo*, o mal-estar da parte implica no mal-estar do todo. Daí por que cada existente humano é uma expressão da espécie humana, sendo então não separáveis ao modo empírico, como elementos independentes, ou como peças que podem ser repostas, quando detectado seu mal funcionamento.

Essa segunda metáfora de uma cosmovisão é a metáfora *mecanicista*, na qual a parte deve ser sempre submetida ao bom funcionamento do todo, e, quando isso não ocorrer, substitui-se a parte para que o todo permaneça em seu vigor. Aqui temos uma reafirmação da

posição não-contratualista de Schiller no âmbito da racionalidade moral. De acordo com Schiller o humano não pode transitar do plano físico ao plano racional pelo uso do poder coercitivo, e portanto heterônomo.

Temos então que a exigência da formatividade pede que a ‘força formadora’ parta do mundo à qual está circunscrita, falando à cada individualidade em sua diferença constituinte, e traçando, no seu caminho de retorno à experiência, o desenho do todo, que toma a forma e o sentido de ser humano com outros humanos. Diferentemente da posição liberalista, para a qual a liberdade é um conceito dado de ante-mão, podendo ser interpretado como uma territorialização do limite da liberdade – a minha liberdade termina onde começa a do outro –, a posição de Schiller nos leva a crer que a liberdade é um ponto de chegada, ou seja, só se pode ser livre quando o outro é livre, só podemos ser livres com os outros e a liberdade se constrói com a constituição do sentido de espécie humana. Schiller via na arte e no cultivo do gosto o meio de exercício para tornar essa idéia formativa, algo dinâmico, desobstruindo assim o caminho entre a exigência da pluralidade da existência física singular (parte) e a exigência universal da razão (todo).

Para Hermann (2006, p. 62) uma das peculiaridades da arte é justamente o caráter instigante, próprio do discurso estético, que provoca no fruidor algo além daquilo possibilitado pelo domínio do conceito. É a “indicação da fecundidade do estranhamento provocado pela ‘experiência estética’ como fator decisivo para uma abertura à alteridade”. Isso implica que uma categoria tradicionalmente circunscrita ao campo da ética (o conceito de alteridade) é assediada pela estética e, por conseguinte, verifica-se que a estética transcende os domínios que lhe foram prescritos pelo projeto do esclarecimento. No entanto, essa sensação de estranhamento também nos surge, embora de um modo não tão fecundo, quando nos perguntamos por que, dentro da concepção mais tradicional, aceita-se de modo tácito que a racionalidade científica extrapole seu campo de ação e busque sistematizar o agir moral e a expressão estética.

Segundo Barbosa, essa preocupação também estava presente nas reflexões de Schiller:

quer na esfera política, quer na literária, o estranhamento entre a época e a ‘arte idealizante’ era crescente. Mas se esta quisesse se manter firme em sua destinação teria de se erguer acima da necessidade, das coerções físicas que aferram o homem à realidade, e, ao mesmo tempo, fazer valer sua autonomia diante de outras potências espirituais, pois até mesmo a razão especulativa avançava sobre o domínio da imaginação, ampliando o reino da ciência na medida mesma em que o da arte se estreitava (2004, p. 19).

Diante disso temos duas alternativas: ou a coisa fica como está, e o conhecimento é algo compartimentado e não permutável entre seus elementos constituintes (ciência, moral e arte); ou existem zonas de interação entre as esferas do saber, o que é válido para todas as esferas. Não há, no caso da assunção da segunda resposta, implicação de que desapareçam as zonas autônomas de investigação e de fundamentação em cada uma das esferas. No entanto, nos leva a pensar num rearranjo dos elementos que sustentam o projeto moderno, a ponto de levantar dúvidas sobre a concepção de novas formas de racionalidade no mundo contemporâneo. Mais especificamente, nos referimos aos entrelaçamentos entre a dimensão ética e a dimensão estética da racionalidade.

Para Barbosa (2004, p. 16) a intenção de Schiller “era a de, sobre o patamar conceitual recém-atingido por suas reflexões, lançar um olhar numa nova direção em relação à qual Kant se abstera justificadamente: a dos efeitos do gosto e da arte sobre a formação do homem”.

É correto afirmar que o mundo contemporâneo e a avançada tecnologia da informação e das tele-comunicações, nos abrem um pano de fundo cultural distinto daquele experimentado por Kant e por Schiller. O elemento imaginativo e desiderativo que antes era circunscrito ao campo da arte foi extrapolado em muito, por apelos consumistas da propaganda e da publicidade, do jornalismo e mesmo da dramaturgia de nossa época. Assim, o diagnóstico gerado deste estado de coisas, aponta para o fato de que vivemos hoje um processo, para alguns de caráter irrevogável, de ‘estetização’ do mundo da vida.

De acordo com Hermann (2006, p. 66)

Nessa medida falar de estética hoje é falar de suas possibilidades para trazer à tona nossa imaginação, num agenciamento de sentidos que produz novas modelagens, compreensões e percepções. Isso ultrapassa a teoria da obra de arte e se estende para a discussão de como atua o estético sobre os diversos domínios da vida cotidiana, desde a política até a mídia.

Em caráter bastante amplo, a tese da ‘estetização do mundo da vida’ perpassa a experiência vivencial cotidiana, que nos influencia, gerando mudanças na sensibilidade e nas formas racionais de nosso tempo. Isso leva, segundo Hermann (2006) a uma desdiferenciação

conceitual entre a *aisthesis* e a estética, sendo que esta desdiferenciação, por um lado, 1) abre perspectivas com vistas a uma nova forma de racionalidade, na qual o elemento sensível é incorporado nas outras duas esferas da racionalidade, redimensionando o papel da sensibilidade, tanto no conhecimento, quanto na ação. De outra parte, 2) os perigos de uma estetização da cultura, podem levar a uma hegemonização do sensível sobre os outros componentes da racionalidade abrindo sempre novamente a possibilidade de que o humano caia novamente na barbárie, fazendo com que se perca a temperança, conquistada à tão duras penas por nossa espécie.

A inserção do elemento sensível dentro de uma concepção contemporânea de racionalidade ofereceria a vantagem de trilhar novos caminhos possíveis de reflexão numa aproximação com a arte, caminhos esses que a pura abstração conceitual isolada, não alcança. Novamente se afirma a necessidade da ciência e de tudo o que é real, aos moldes do projeto schilleriano, ao mesmo tempo que se afirma a tendência de realizar-se tudo o que se encontra em possibilidade. Esse é o efeito sublime da arte: a poderosa fusão daquilo que é possível com aquilo que é real e necessário. Essa outra forma de racionalidade como estranhamento às expectativas geradas licitamente nas fundamentações tradicionais, permite abrigar o preparar-se para a abertura à possibilidade do estranho, como novo e como (ainda) impensado. O potencial do elemento sensível posto em jogo nessa *outra racionalidade* acolhe a estética como possibilidade de uma experiência de aprendizado, como preparo à abertura e consideração da pluralidade. Conseqüentemente como um modo de flexibilização dos processos rígidos de fundamentação. Isso deixa ver a Educação Estética como uma importante preparação ao exercício da *racionalidade comunicativa*.

Assim a emergência da estética, propiciada pelo movimento de desdiferenciação entre *aisthesis* e estética, reabre a discussão sobre o peso da sensibilidade na constituição do humano (antropologia fundamental) e de seu papel nos processos cognitivos (gnoseologia). Posto de outra forma a pergunta não mais se deixa apreender sob a forma de como o ‘elemento estético atua sobre o humano’, passando a ser ‘qual é o papel do estético na constituição do humano’ enquanto espécie e enquanto projeto educativo, ou no que se quer com a formatividade da espécie.

Isso possibilita um redirecionamento na discussão dos fundamentos em filosofia, já que retorna ao conceito mais fundamental de toda a investigação filosófica: a pergunta antropológica, própria da idéia do que é ser humano e de como ele se constitui e constitui seu mundo vital. Se é gerada essa desdiferenciação, como nos indica Hermann, há uma

equivalência, ou no mínimo, uma coincidência (embora nunca total) no uso do termo *aisthesis* e do termo estética. Sendo que então há um ganho significativo, em que pesa parte da suspensão da carga trans-histórica, contida no uso especificado de ambos os termos.

Como afirmamos antes, deve continuar havendo regiões autônomas para que nenhuma das formas de racionalidade se configure como forma pura ou hegemônica da razão. Há sim uma desdiferenciação dos processos que emergem de dentro do mundo vital, mas continua havendo uma diferença conceitual capaz de, que na discussão da força formadora em nossa época, se busque na educação esse movimento paradoxal, de, pela educação estética abrir a recepção das formas belas, podendo dizer sim ou não a essas formas quando elas se nos apresentam.

A possibilidade do ato de escolha e de determinação racional, isto é, poder dizer sim ou não aos fenômenos que surgem dentro das variadas formas de vida da cultura pluralizada, não pode desaparecer. A garantia da possibilidade de afirmar ou negar é também a confiança na imunização das gerações vindouras frente a estetização massiva operada por todas as formas discursivas, entre elas a ação dos *mass média* sobre a prática do consumo e a cultura do desejo insaciável, vividas em nossa época. Evitar o efeito letárgico desse bombardeamento de imagens que assedia o desejo, sem o benefício do gosto e da capacidade de escolha racional, que podem atuar como filtros que zelem e indiquem que é possível dizer sim ou não frente à massificação de mensagens, é uma tarefa que pode ser assumida por uma educação estética. Uma das intenções que essa hipótese abarca refere-se à investigação, à discussão e ao desenvolvimento de estratégias de leitura e desconstrução das mais variadas formas textuais. Entre elas, destacamos a leitura das imagens e do áudio-visual, movimento esse sem o qual o imaginário em geral, e mais especificamente o imaginário infantil, sem exercer a capacidade de julgar por si próprios, correm perigo de tomar a imagem pela coisa, perdendo ao fim a conexão com a dimensão do mundo da vida.

O enfraquecimento da percepção alucinatória, atrelada à maximização do elemento desiderativo nunca satisfeito, é a busca da manutenção do componente racional mínimo: ato livre de aceitar ou refutar argumentos e posições, ao mesmo tempo em que se examinam tais argumentos e dispõem-se a avaliar os pontos de vista do(s) outro(s) dentro de um processo não coercivo de argumentação. Esse é um dos possíveis caminhos em que se busca evitar que, num redimensionamento harmônico e não-estático, portanto falível na ordem do tempo, das três esferas da racionalidade, o sentido amplo de *ser humano*, não seja reduzido ao aspecto

meramente econômico, nem o *mundo da vida* seja circunscrito aos estreitos limites do *mundo do mercado*.

É nesse sentido que vemos os possíveis perigos de retorno à barbárie, dentro de uma cultura completamente estetizada.

Schiller não acreditava mais no progresso ilimitado do esclarecimento humano após a experiência do *Terror*, vivida no desenrolar da Revolução Francesa. Era preciso preparar o humano para o exercício da liberdade política e, somente então, conduzi-lo ao patamar daquele que serve-se do próprio entendimento. A pedra de toque da formatividade no projeto schilleriano é a dimensão estética da racionalidade, caminho esse em que via a solução do dilema ético da autonomia.

No entanto, Barbosa (2004, p. 8) nos alerta

Seria ingênuo supor que a convicção de Schiller no poder regenerador da arte e do gosto implicava uma estetização da cultura. Como Kant, Schiller defendia a autonomia das esferas estética, teórica e moral – o que tornava decisivo o problema de como elas se comunicam entre si e reagem sobre a vida cotidiana. A busca de um princípio unificador de uma cultura progressivamente secularizada, longe de confundir com a asseção unilateral de uma dessas esferas, recaí sobre o conceito de uma razão una e diferenciada, irredutível a uma das formas de racionalidade. Nessa exigência, Schiller viu o sentido mesmo de *Aufklärung*.

Se quisermos compreender como Schiller vê a necessidade de dar limites ao elemento estético, para que não desconfigure completamente os elementos teóricos e morais da formatividade, é disso que devemos tratar agora, no último momento de nossa investigação.

4.2- Sobre os limites necessários no uso de formas belas

Pretendemos aqui apresentar brevemente as principais considerações de Schiller sobre os limites no uso de formas belas na educação, para colocar a própria teoria schilleriana de volta à discussão. Tentamos evitar assim conclusões definitivas sobre um debate amplo, complexo e atual, como o papel da estética na formatividade, na constituição do humano e nas formas que recebe dentro da cultura do mundo contemporâneo.

A beleza não deve e nem pode arrogar-se o direito de fundamentar a moral ou o conhecimento, mas pode sim influenciá-los de maneira positiva. No conhecimento, abrindo a receptividade dos estados gerados no ânimo pelo caráter belo. E na ação, pode aproximar a figura do dever a uma inclinação não viciosa, tornando as ações e os julgamentos mais

espontâneos, evitando dessa maneira, uma rigidez dogmática da moralidade, onde sempre o dever tem por objetivo corrigir as inclinações, implicando então que as inclinações sejam sempre não-virtuosas, tendo em vista que, ao tentar tornar o humano um ser livre de vontade pela plena consciência do dever, retira-lhe toda a sensibilidade na figura das inclinações. Se o uso ilimitado de formas belas nos faz correr o risco de cairmos na barbárie, a total desconsideração da sensibilidade não nos permitiria abandonar o estado de selvageria.

Para Schiller o cultivo do gosto caracteriza-se pela harmonização entre as forças racionais e sensíveis. Por sua vez, o conhecimento deve abstrair dos sentidos e o agir moral abstrair dos apetites. Como o belo não pode ser conhecido, pois reside na experiência estética do fruidor e não numa característica objetiva própria de determinados objetos, tem-se que o belo não amplia o conhecimento. E mais, não ganharíamos uma linha sequer em relação aos conteúdos se dependêssemos da influência direta do gosto na compreensão. No entanto, a disposição bela do ânimo pode suspender o próprio conhecimento, e com a alteração na determinação de estados que nos causa, o gosto pode dar uma disposição favorável ao ânimo, abrindo-o à exposição, muito mais que uma concatenação longa e rigorosa de argumentos.

No entanto, a liberdade das conexões operadas pela imaginação com o uso de formas belas mostra a contingência e falseia as conexões necessárias, às quais a exposição quer submeter o entendimento. O rigor do entendimento e o encadeamento do pensamento visado pela cultura teórica ou científica pode ser tornado aparência lógica, redundando em fraude. Assim, onde é necessário que o rigor teórico seja mantido para evitar o contraditório, a imaginação deve frear sua arbitrariedade e submeter-se ao entendimento. Isso ocorre naquilo que Schiller chama de “abnegação por dever” (1994, p. 107), na qual o educador deve: excluir tudo o que é individual e sensível; estabelecer limites aos impulsos ‘poéticos’ através de uma forma determinante de expressão; e frear a arbitrariedade combinatória da imaginação pela regularidade progressiva da argumentação. Mais uma vez temos presente a idéia schilleriana de harmonização das três esferas do saber, e não de uma predominância indistinta da cultura estética, sob risco de insucesso do processo de aprendizagem.

Mas, onde não é possível exigir tal abnegação – o sacrifício da forma pelo valor e importância do conteúdo –, cessa a opção pelo uso da cultura científica. Isso não significa uma derrota do rigor conteudístico e a possível afirmação de que se perde a substancialidade da educação. Há aí uma compensação no ganho da liberdade e flexibilidade da exposição, das atividades de dialogar e argumentar. De maneira alguma tal tese reduz a formatividade ao patamar de uma ‘formação fraca’, por não ser meramente teórica. A violência exigida pela

forma científica com relação à imaginação não pode mais ser justificada quando encerram-se os argumentos disponíveis para refutação, dentro da situação de argumentação.

Então se à ciência o gosto não tem muito a oferecer, dentro da rigidez das formas de fundamentação, ele pode atenuar o rigor lógico, para que o caráter científico ceda espaço à linguagem orientada pela forma bela, em sua independência do domínio dos conteúdos. “Uma vez que a causa não quer proteger a forma, tem a forma de defender o interesse da causa” (Ibid., 1994, p. 108). Assim, a saída da ‘armadilha teórica’ de uma educação totalmente coordenada pelos conteúdos, pode ser oferecida, em momentos específicos, como retorno à linguagem comum, rompendo o eruditismo do conceito e restabelecendo a linguagem comum, afeita a todos, sem que tal estratégia argumentativa cause danos aos aspectos lógicos da argumentação. Schiller vê aí, nessa saída do eruditismo, meios possíveis de trabalhar com o público, como ele se encontra, para então instalar as capacidades do pensar científico: familiaridade com determinados conceitos e interesse por determinados objetos específicos. Então, ao afirmar o projeto da Educação Estética, Schiller não afirma o abandono de uma educação teórica, ou de uma educação ética. Afirma sim uma complementariedade, uma aliança desses campos educacionais, como forma de garantir o ideal da formatividade.

A esse público que necessita ser trabalhado como está, cabe uma ‘educação popular’, nas palavras de Schiller, para a constituição da cultura racional, da qual brotará a forma ética de vida. Sua contraparte, a ‘educação erudita’ é mais afeita a públicos já iniciados, e o uso das formas belas de exposição nesse âmbito, deve ter cuidado em não comprometer o desenvolvimento e conexão posterior dos estudos já iniciados.

A apresentação dos conteúdos recebe então uma nota de importância. Ela pode ser livre, quando é determinada pelo entendimento, ou sensível quando submetida à fantasia. No primeiro caso o entendimento determina a conexão de um modo oculto, fazendo com que a imaginação siga um curso de associação temporal (sem dar-se conta disso). Seu perigo de redundar em incompreensão reside na característica que esse tipo de exposição tem em afirmar de um caso particular o que deve ser afirmado do todo, ou seja, o estudante ouve as conexões e estas lhes parecem ser dotadas de sentido. No entanto, ele mesmo não poderia realizar tais conexões de modo próprio. A apresentação sensível oculta o geral no particular e entrega à fantasia uma imagem viva (representação total), onde se trata apenas do conceito (representação parcial). Sendo assim, o perigo é aqui constituído pela representação de uma imagem completa, onde é exigida somente ‘uma’ determinação conceitual. A saída para tal impasse pede o refreamento das conexões arbitrárias da imaginação, e uma mudança na forma

de expor as conexões necessárias do entendimento. Esse ponto de união e equilíbrio configura o que Schiller chama de ‘forma bela de expor’. Assim sendo, por uma limitação recíproca, imaginação e entendimento se imbricam, se atrelam, garantindo a multiplicidade no uno e a unidade no múltiplo.

O docente que prima pelo rigor lógico, em detrimento da sensibilidade, recebe seu público sob condição. Ao fazer isso, orienta-se apenas de acordo com o objeto de sua exposição, pressupondo a disposição necessária de ânimo deste mesmo público. Tal relação entre o docente e seu público é mais comumente encontrada em cursos formais, que exigem matrículas, programas e carga horária definidos. De outra parte, o docente mais afeito à exposição na qual prevalece o elemento sensível, não pode impor condições ao seu público, pois tem primeiro que cativá-los, no entanto orienta-se pelos sujeitos aos quais se dirige, criando um acordo consigo e com seu público, que vai lhe exigir o percurso de um todo completo a cada exposição. Mais próximos da posição desse segundo docente, estão os seminários, os congressos, as conferências, etc. Pensamos que nesse sentido, a formação plena exige dos discentes uma dupla tarefa: guardar ensinamentos independentes da configuração hierárquica das formas de exposição, deve raciocinar quando solicitado e imaginar quando instigado, buscando assim o próprio benefício no processo formativo em que está inserido.

No que toca à educação dos jovens, Schiller prescreve que não se escolham obras em que o rigor científico configure-se na forma mais bela dentro da objetividade da exposição, já que, na grande maioria dos casos, a intenção do educador é de que a obra seja lida. “O entendimento é sempre exercido nessa leitura ‘apenas’ em consonância com a faculdade da imaginação, nunca aprendendo, portanto, a separar a forma da matéria e a atuar como uma faculdade pura” (Ibid., p. 112). A tarefa então é fazer o ânimo do estudante transitar da determinação passiva para o uso ativo de sua compreensão, podendo estabelecer com esse mesmo estudante o jogo argumentativo e não somente a assimilação passiva de conteúdos, como também a reprodução tal e qual das passagens lidas. Novamente o que temos é que se se quiser que o estudante efetue as leituras indicadas e que também compreenda e assimile o que está em discussão, envolve buscar a disposição ativa do ânimo, dada na forma do impulso lúdico, pois, se há ampliação da compreensão, já se está na disposição ativa do intelecto e o gosto cumpriu sua função, contribuindo para o sucesso dos objetivos do aprendizado.

Quanto à avaliação, e aí temos a última prescrição de Schiller, o estudante “deve ser encorajado e levado a comunicar conhecimentos, apropriados pela via acadêmica e pela via da exposição viva (Ibid., 114). Mais ainda:

Quem me transmite os seus conhecimentos de forma acadêmica, convence-me decerto de que os compreendeu corretamente e sabe defendê-los; quem porém seja simultaneamente capaz de transmití-los sob uma forma bela, demonstra não apenas que está apto a ampliá-los, mas demonstra também que os apreendeu em sua natureza e que é capaz de apresentá-los nos seus atos (Ibid., 114).

Essa passagem, além de deixar ver que Schiller não abdica da cultura teórica, que sofria grandes transformações em sua época, nos mostra a importância que o uso de formas belas pode adquirir na vivência educacional, desde que observados seus limites. A importância disso se revela ainda mais quando algumas vezes nos deparamos com professores que exibem um certo desânimo, atribuído por eles a uma desvalorização dos processos escolares de ensino e aprendizagem por parte dos alunos.

Dessa forma, apenas afirmamos a pergunta colocada no título do item anterior: como discutir a força formadora em nossa época diante das profundas mudanças e tonalidades que a cultura contemporânea opera nos mais variados setores da vida, em contrapartida de pensar que a cultura é que abarca em si essas transformações operadas desde outras esferas de realidade. Sobre essa dimensão crítica e auto-crítica dos processos pedagógicos, que respondem por grande parte da manutenção das estruturas tradicionais da cultura, como também pelas suas mudanças e quebras paradigmáticas, há que se refletir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo isso em vista o amplo horizonte de temas e conceitos envolvidos em nossa discussão, dividimos o texto em quatro unidades maiores, com articulações internas menores. Trabalhamos então com a articulação entre elementos bibliográficos e de natureza audiovisual. Usamos a interpretação do filme como suporte empírico de pesquisa e, como forma de não perder de vista a perspectiva teórica, apresentamos o aspecto bibliográfico mais densamente colocado nos dois primeiros capítulos. Buscamos compor um horizonte conceitual, abrangendo o estudo de referências bibliográficas e a interpretação de um produto do discurso estético de nossa época, porque isso nos permitiu, por conta de sua emergência, uma abordagem mais flexível de temas tradicionalmente tratados de modo discursivo.

A abordagem da hermenêutica reconstrutiva nos permitiu fazer conexões com as teorias semióticas. Podemos descrever a seguir os ganhos dessa abordagem híbrida, que tenta delinear estratégias básicas de interpretação para variados artefatos culturais. Esta tentativa de abrigar sob um mesmo teto textos escritos e textos audio-visuais dá-se por cremos na necessidade do discurso pedagógico realizar não só sua crítica, mas também sua auto-crítica, frente aos mais variados discursos que reconfiguram e são reconfigurados pelas velozes mudanças culturais, buscando assim diminuir as distâncias entre a cultura escolar e a cultura ‘do cotidiano’.

No que tange a esse ponto em específico, analisar passagens de filmes, de peças publicitárias, de poemas e de discursos jornalísticos constitui uma importante ferramenta de trabalhos a ser desenvolvida e incrementada por educadores de várias áreas. Daí podemos expor uma questão julgada importante: como a cultura escolar, muitas vezes em nossa época voltada às exigências de ‘preparação’ para vestibulares, para concursos e também para o mero exercício de atividades técnicas e profissionais, trata dos elementos lúdicos e antropológicos, estéticos e éticos; em suma, quais são as expectativas constituintes da força formadora de nossa época? Como nos posicionar (e aqui tomo a liberdade de incluir-me) enquanto educadores, num mundo de celebridades fugazes, de espetáculos pirotécnicos, de ondas de medo e insegurança frente ao ‘futuro profissional’, diante da violência urbana e às vertiginosas mudanças operadas na sensibilidade por um bombardeamento de discursos e imagens, que falseiam a realidade cotidiana, com seus heróis e heroínas pré-programados em 5 segundos e anônimos novamente após alguns minutos?

Por conta de dúvidas como essas, apresentamos algumas questões emergentes que solicitam nossa reflexão e investigação detida. Como encarar a meteórica ascensão do discurso estético, após ele ter sobrevivido de modo marginal frente à cultura especializada e teórica, sendo seu outro, seu espelho, sofrendo um confinamento territorial em que apenas ‘refletia’ ou ‘contemplava’ aquisições da racionalidade teórica, mas que agora se revela proveitoso, retroalimentando como elemento sensível e intuitivo os avanços científicos e tecnológicos?

No primeiro capítulo, realizamos uma breve reconstrução da discussão apresentadas nas *27 Cartas* de Schiller sobre a educação estética do ser humano. Cremos ser necessário tal desenvolvimento pela riqueza que a proposta desse autor possui, sendo um importante manancial para repensar inclusive teses antropológicas, ou mesmo ontológicas, dogmatizadas pela tradição. Com essa articulação entre parte e todo, ou entre sintagma e paradigma, que tomamos de empréstimo da hermenêutica e também da semiótica, abre-se a possibilidade do homem ver seu sentido de ser espécie com outros, configurando o sentido de ser humano. De ver a si e a qualquer outro como uma unidade de sentido que não pode ser tomada como mero meio para a obtenção de fins exteriores a si próprio. Isso significa não poder atentar contra o *princípio da dignidade humana*

Para Habermas, já posicionado no paradigma da linguagem, o papel que a arte desempenha no projeto de Schiller é comunicacional, e sua atuação, francamente social e revolucionária. Isso permite pôr os dois autores em diálogo e, após essa investigação, assumir a posição de que os elementos sensíveis e o giro lingüístico entram numa complementaridade com a noção tradicional de razão, que ao fim reconhece os potenciais da estética, retirando-a de seu confinamento de exercer a contraparte da teoria e ser um *outro da razão teórica*, para afirmarmos e buscar contribuir para a discussão de que vivemos hoje a emergência de uma *nova forma de racionalidade*. Isso significa que trabalhos na epistemologia tradicional e em outros campos do paradigma da consciência, não perdem em sua validade ou em sua fundamentação, mas possuem um alcance menor no que tange ao trato de problemas do mundo e do pensamento contemporâneos. É assim que afirmamos a assunção de uma *outra racionalidade*, como expressa o título geral dessa investigação.

Os temas da estética, da ética, da beleza e da consciência perpassam o horizonte de nossa discussão sem, no entanto, nos preocuparmos com um exercício de definições exegéticas ou de taxonomia conceitual.

Como anunciamos acima, o segundo momento consiste na inserção da crítica de Habermas contida no *Discurso Filosófico da Modernidade*. Trabalhamos também, de maneira breve, alguns dos principais elementos da *Teoria da Ação Comunicativa*, pois além de nos auxiliar na compreensão da hipótese habermasiana, a TAC nos dá subsídios importantes para fazermos a conexão com o projeto da Educação Estética, delineado por Schiller. Estabelecemos alguns pontos de encontro e divergência entre a proposta da educação estética e as peculiaridades da razão comunicacional. Seguindo os resultados obtidos com esse estudo defendemos a posição de que, apesar de sofrer certas críticas no que toca ao peso da estética em sua teoria, a hipótese de Habermas contempla muitos dos pontos do programa schilleriano, e embora uma hipótese não possa ser reduzida à outra, a idéia de salvaguardar certos aspectos da tradição moderna e também de reformular seu pontos problemáticos é comum em ambos autores. Afirmamos também a radicalização que Schiller processa em seu sistema quando analisa a função unificadora cultural exercida pela religião, tentando dar fôlego a elementos do projeto iluminista sem abandoná-lo por completo, fazendo com que, apesar da diferença paradigmática e temporal, possamos ver surgir do discurso de um autor moderno uma crítica à própria modernidade, presente também nas preocupações dos autores no ambiente do pensamento pós-metafísico.

No terceiro momento, realizamos a leitura do filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, como um suporte empírico que busca caracterizar, embora de modo fictício, a proposta de trabalhar com a estética das imagens. Mais explicitamente, nos voltamos à metáfora da iluminação, numa das abordagens possíveis dentro desse *texto* audiovisual. O trabalho construído nos dois capítulos anteriores nos permitiu utilizar conceitos e estratégias discursivas como chave para a leitura e interpretação do filme, que pensamos constituir uma bela metáfora educacional, como também uma porta para a consideração das interações entre a racionalidade estética e sua contraparte ética. O tom da abordagem quanto à questão da ética e da estética é o da aproximação e influência recíproca, sem que se defenda a pretensão de fundamentar a ética partindo da estética, mas de aliar esforços para desenvolver, com a contribuição da estética, um alargamento no horizonte do discurso pedagógico e na esfera da ação. Buscando verificar o entrelaçamento da ética com a estética, nos questionamos sobre até que ponto a escuridão da caverna pode ser dissipada pela ‘luz do saber’, e quais os benefícios que a ‘sombra’ da experiência estética pode exercer no muito excessivamente ‘iluminado’ ambiente escolar.

No quarto e último capítulo, abordamos brevemente a questão da cultura estética e da estetização do mundo da vida. Sendo que tais questões, devido a sua complexidade não são desenvolvidas na profundidade exigida pela importância das implicações dessas discussões. Assim sendo, buscamos nos aproximar delas de modo bastante amplo e sob apenas dois aspectos: num primeiro ponto tratamos do diagnóstico da estetização do mundo da vida em nossa época; e, por segundo, buscamos expor em linhas gerais, face aos perigos de uma cultura totalmente estetizada, as considerações de Schiller sobre os limites do uso das formas belas na educação. Tivemos aí por objetivo penetrarmos, mesmo que de modo tímido, na discussão de algumas características gerais que nos indica como podemos abordar a temática da discussão da ‘força formadora’ em nossa época. cremos ser esse capítulo um caminho de abertura e de colocação de questões para estudos e reflexões futuras, mas não tão distantes.

Por fim, cremos que o discurso pedagógico vive um momento de superação dialética de sua auto-reflexão na forma das figuras de correntes e de tendências, passando da posição historicista, na qual o peso e o privilégio da tradição é sempre maior do que a situação contemporânea, para o caráter de historicidade, reconhecendo a importância dos desenvolvimentos tradicionais, mas exercendo uma das características elementares da racionalidade comunicativa: o ato de dizer *sim* ou *não* ao peso e ao poder da tradição. Podemos, pela via da hermenêutica reconstrutiva, exercer o caráter lúdico de nos reinventar, exercendo compreensão hermenêutica de nosso próprio presente, ampliando nosso horizonte crítico e auto-crítico, para visualizar os esforços comuns na figura do diálogo orientado ao consenso, sem abandonar de vista os caracteres da falibilidade sobre sua própria condição e estatuto de realidade. Procuramos recuperar desse modo a destinação ‘autêntica’ do discurso pedagógico: a de resgatar seu componente teleológico da formatividade geracional, exercendo legitimamente sua função filosófico-social de transformar e de criar novas *imagens de mundo*. Tarefa essa que, através da Educação Estética e da racionalidade comunicativa, pode nos levar a reencontrar e renovar os caminhos pelos quais as discussões sobre a formatividade e força formadora trilham seus passos.

O que intentamos nessa seção final é ressaltar que, apesar de darmos por satisfatório o cumprimento das metas fixadas inicialmente, não apresentamos, nem que assim pretendêssemos, respostas de caráter definitivo ou de esgotamento do tema ao qual nos circunscrevemos.

Temos consciência da complexidade dos problemas aqui tratados e da forma como muitas vezes poderíamos avançar mais em algumas questões, no entanto, por limite de tempo

e por estar num processo de estudo e formação contínua, guardamos a posição da abertura de caminhos para o debate de idéias aqui apresentadas ou daqui implicadas. Buscamos sim, fazer um percurso de reflexão que nada tem de um escopo conclusivo, mas que busca horizontes de desenvolvimentos futuros, sejam eles de nossa parte e de nossos temas de estudo, ou então de alguém que julge relevante debater, criticar ou avançar naquilo que aqui expusemos.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Ricardo. **Schiller e a cultura estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

_____. **A especificidade do estético**. In: GPForma – Grupo de Pesquisa Formação Cultural Hermenêutica e Educação. Disponível em: <http://www.ufsm.br/gpforma/artigos.html>. Acessado em: 09 de março de 2007.

_____. A especificidade do estético e a razão prática em Schiller. Belo Horizonte. **Kriterion**, nº 112, Dez/2005, p. 229-242.

BAYER, Raymond. **História da estética**. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: **Benjamin, Habermas, Horkheimer, Adorno**. São Paulo, Abril, 1980. (Coleção Os Pensadores)

BOZAL, Valeriano. **Mímesis: las imágenes y las cosas**. Madri: Visor, 1987.

CABRERA, Julio. **Problemas de estética e linguagem: uma abordagem analítica**. Santa Maria: Edições UFSM, 1986.

COSTA, Marlise Maria da. **A educação estética: uma abordagem a luz da concepção de Schiller**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y método II**. Salamanca: Ed. Sígueme, 1994.

GÖERGEN, Pedro. Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica. In: DALBOSCO, Claudio; TROMBETTA, Gerson; LONGHI, Solange (Orgs.) **Sobre filosofia e educação: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica**. Passo Fundo: UPF, 2004.

GULLAR, Ferreira. **Argumentação contra a morte da arte**. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora Revan, 1999.

GRUPILLO, Arthur. Esclarecimentos e estética numa série de paradoxos. Belo Horizonte. **Kriterion**, nº 113, Jun/2006, p. 191-198.

HABERMAS, Jürgen. **Dialética e hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer**. Por to Alegre: LP&M, 1987.

_____. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1990.

_____. **Teoria de la acción comunicativa I: racionalidade da acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1999, v. 2.

_____. **Teoria de la acción comunicativa II: crítica de razón funcionalista**. Madrid: Taurus, 1999, v. 1.

- ____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- ____. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- ____. Cuestiones y contracuestiones. In: GUIDDENS, Anthony, et al. **Habermas y la modernidad**. Madri: Ediciones Cátedra, 1994. p. 305-343.
- HARTMANN, Hélio Roque. **Lições de estética filosófica**: uma pedagogia da sensibilidade e expressão. Londrina: Editora UEL, 2001.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- ____. Ética, estética e alteridade. In: TREVISAN, Amarildo; TOMAZETTI, Elizete (Orgs.) **Cultura e alteridade**: confluências. Ijuí: Ed UNIJUÍ, 2006. p. 61-67.
- HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: **Horkheimer & Adorno**. São Paulo: Nova cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores)
- INGRAM, David. **Habermas e a dialética da razão**. 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2000.
- KANT, I. **Crítica da faculdade do juízo**. Trad. Valério Rohden e Antônio Marques. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1998.
- ____. **Crítica da razão pura**. Trad. Valério Rohden e Udo Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- ____. **Crítica da razão prática**. Lisboa: Edições 70, 1994.
- MARCUSE, Herbert. **Cultura e psicanálise**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- PERUZZOLO, Adair Caetano. **A estratégia dos signos**: quando aprender é fazer. Santa Maria, FACOS/UFSM, 2002.
- SCHILLER, F. **Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas e outros textos**. Trad. Teresa Rodrigues Cadete. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1994.
- SILVEIRA, Ada C. M. *Representações midiáticas e produção de sentido: A identidade gaúcha em questão*. In: SILVEIRA, Ada C. M.; RONSINI, Veneza V. M. **Representação e Identidade**: três estudos em comunicação. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2001. p. 10-42.
- TREVISAN, Amarildo Luiz. **Terapia de Atlas**: pedagogia e formação docente na pós-modernidade. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- ____. **Pedagogia das imagens culturais**: da formação cultural à formação da opinião pública. Ujuí: Editora Unijuí, 2002.
- ____. **Filosofia da educação**: mimesis e razão comunicativa. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

TREVISAN, Amarildo Luiz; ROSSATTO, Noeli Dutra. (Orgs.) **Filosofia e educação: confluências**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2005.

TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete M. (Orgs.) **Cultura e alteridade: confluências**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2006.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIERO, Catia Piccolo. **Filosofia da educação a partir do diálogo entre analíticos e continentais**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

WELLMER, Albrecht. **Sobre la dialéctica de la modernidad y la pósmodernidad**. La crítica de la razón después de Adorno. Madri: Visor, 1993.

_____. Razón, utopía y la dialéctica de la ilustración. In: GUIDDENS, Anthony, et al. **Habermas y la modernidad**. Madri: Ediciones Cátedra, 1994.

WELSCH, Wolfgang. Estetização e estetização profunda: ou a respeito da atualidade da estética nos dias de hoje. Porto Alegre. **Porto Arte**, v.6, n.9, p. 7-22, maio 1995.

ANEXOS

FICHA TÉCNICA DO FILME

“SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS”

Título Original: Dead Poets Society

Gênero: Drama

Tempo de Duração: 129 minutos

Ano de Lançamento (EUA): 1989

Estúdio: Touchstone Pictures

Distribuição: Buena Vista Pictures

Direção: Peter Weir

Roteiro: Tom Schulman

Produção: Steven Haft, Paul Junger Witt e Tony Thomas

Música: Maurice Jarre

Direção de Fotografia: John Seale

Desenho de Produção: Wendy Stites

Direção de Arte: Sandy Veneziano

Figurino: Marilyn Matthews

Edição: William M. Anderson e Lee Smith

Elenco

Robin Williams (John Keating)

Robert Sean Leonard (Neil Perry)

Ethan Hawke (Todd Anderson)

Josh Charles (Knox Overstreet)

Gale Hansen (Charles Dalton)

Dylan Kussman (Richard Cameron)

Allelon Ruggiero (Steven Meeks)

Kurtwood Smith (Sr. Perry)

James Waterston (Gerald Pitts)

Norman Lloyd (Sr. Nolan)

Carla Belver (Sra. Perry)

Leon Pownall (McAllister)

George Martin (Dr. Hager)

Joe Aufiery (Professor de Química)

Lara Flynn Boyle (Ginny Danburry)

Sinopse

Em 1959 na Welton Academy, uma tradicional escola preparatória, um ex-aluno (Robin Williams) se torna o novo professor de literatura, mas logo seus métodos de incentivar os alunos a pensarem por si mesmos cria um choque com a ortodoxa direção do colégio, principalmente quando ele fala aos seus alunos sobre a "Sociedade dos Poetas Mortos".

Prêmios e indicações

Oscar (EUA)

Venceu na categoria de "Melhor Roteiro Original".

Recebeu indicação nas categorias de "Melhor Filme", "Melhor Diretor" e "Melhor Ator" (Robin Williams).

Globo de Ouro (EUA)

Recebeu quatro indicações nas categorias de "Melhor Filme - Drama", "Melhor Diretor", "Melhor Ator - Drama" (Robin Williams) e "Melhor Roteiro".

César (França)

Venceu na categoria de "Melhor Filme Estrangeiro".

BAFTA (Reino Unido)

Venceu na categoria de "Melhor Filme" e "Melhor Trilha Sonora".

Indicado nas categorias de "Melhor Ator" (Robin Williams), "Melhor Diretor", "Melhor Edição" e "Melhor Roteiro Original".

David (Premi David di Donatello, Itália)

Venceu na categoria de "Melhor Filme Estrangeiro".

Sindacato Nazionale Giornalisti Cinematografici Italiani (Itália)

Venceu na categoria de "Melhor Diretor de Filme Estrangeiro".

Political Film Society (EUA)

Recebeu o prêmio "Democracia".

Writers Guild of America (EUA)

Venceu na categoria de "Melhor Roteiro Escrito Diretamente para Cinema"