



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

IVYS DE ALCÂNTARA SILVA

**FORMAÇÃO ESTÉTICA: diálogos acerca da crítica de Platão à
paideia grega e a proposta formativa de Schiller**

Belém-Pará
2022

IVYS DE ALCÂNTARA SILVA

**FORMAÇÃO ESTÉTICA: diálogos acerca da crítica de Platão à
paideia grega e a proposta formativa de Schiller**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Universidade Federal do Pará, Linha de Pesquisa Educação,
Cultura e Sociedade, como exigência parcial para a obtenção do
título de Doutor em Educação, sob a orientação do Professor Dr.
Damião Bezerra Oliveira.

Belém-Pará
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira
Pós-Doutor em Filosofia pela UFPA
PPGFIL-PPGED/ UFPA

Examinador Externo: _____

Prof. Dr. Rogério José Schuck
Doutor em Filosofia pela PUC/RS
PPGEnsino - PPGECE/UNIVATES

Examinador Externo: _____

Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Pós-Doutora em Educação pela PUC/RJ
PPGED/CCSE/UEPA

Examinador Interno: _____

Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão
Pós-Doutor em Educação pela FE-UNICAMP
PPGED/ ICED / UFPA

Examinador Interno: _____

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Pós-Doutor em Ciências da Educação - UEC/Brasil-Espanha
PPGED/ ICED / UFPA

Exam. externo ao Programa: _____

Prof. Dr. César Luís Seibt
Pós-Doutor em Filosofia pela Abert-Ludwigs Universität Freiburg im Breisgau
PPGP/ IFCH / UFPA

Apresentado em:

Conceito:

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo
autor**

S586f Silva, Ivys de Alcântara.
FORMAÇÃO ESTÉTICA: diálogos acerca da crítica de Platão à *paideia*
grega e a proposta formativa de Schiller / Ivys de Alcântara Silva. – Belém,
2022.
268 f.

Orientador: Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2022.

1. Formação estética. 2. Platão. 3. Schiller. 4. ética-estética. 5. educação
dos sentimentos. I. Título.

CDD 107

Ao meu avô Joaquim Santana, o estoico. Ensinar a viver não exige palavras, mas, antes, atos.

À minha avó Lolita Alcântara, a epicurista. A vida é pra ser vivida com alegria, espiritualidade e carnaval (mesmo se você não souber sambar bem).

AGRADECIMENTOS

À família

Agradeço inicialmente ao demiurgo e arquiteto divino (nessa vida me comportei e gostaria de um pulmão novo na próxima). Aos meus pais Francisco e Vânia pelo dom da vida e pela primeira formação. À Letícia, minha esposa, por todo o suporte e por me suportar diariamente, equilibrando com sua alma dionisíaca meu espírito apolíneo. Às minhas irmãs (Andrea, Adrea e Tamys) e irmãos (Carlos e Mariedson). Aos meus familiares, de modo geral, amo a todos, com um beijo especial para tia Hélia, Rayssa, minhas afilhadas Isys (boneca-princesa) e Maria (marioca), minhas primas e primos Isadora, Caio, André, Arnaldo e ao venerável Seu Lunga.

À amizade

Agradeço aos que compartilham comigo o laço da amizade. Ao amigo de toda hora Danstars, aos amigos do Bloco “D”, Lucival, Sandro, Daniele, Sérgio Brasil. Aos amigos do Grupo de Pesquisa Paideia, com um abraço terno em Izan, Roseli, Raphael, Edla e Ronzelene. Minhas amigas de curso e comadre Letícia Carneiro, Gabriela Milenka e meu amigo Lucas Furtado. Ao grande Hidetaka Miyazaki, por ter finalizado seu Elden Ring em 2022, que indiretamente me incentivou a concluir mais rápido esta pesquisa.

Aos mestres

Especial agradecimento, pela paciência e sensibilidade socrática, na parturiência das ideias e pelos diálogos leves e profundos de sentido, ao amigo e orientador, Damião Oliveira. Ao solícito professor Rogério Schuck, por sua leitura acurada e pelas sugestões sensíveis e acuradas, colaborando nessa nova fase de minha formação. Agradeço à querida professora Ivanilde Apoluceno, por suas contribuições sensíveis e lavradas no solo amoroso da educação. Ao professor Cezar Seibt por sua leitura assaz profunda e esperançosa e por participar ativamente de minha formação, mormente da formação estética. Ao professor Waldir Abreu, por sua amizade e “seriedade espirituosa” ao definir caminhos metodológicos importantes para a pesquisa. Ao querido professor Carlos Paixão, grande amigo e interlocutor inigualável nos lindos crepúsculos da UFPA, regados a cafezinho com tapioca.

Ao PPGED

Aos professores e colaboradores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, com especial agradecimento aos queridos colegas da secretaria que, a despeito das demandas sobre-humanas, nunca perdem a humanidade no trato, querida amiga Isalú, Will e Dani Brito. As professoras Olgaíses Maués, Sônia Regina, Sônia Maria, Arlete Camargo e Profa Ivany Pinto.

“É tocante que ações movidas apenas pelo *afeto* frequentemente nos aprazam mais do que ações puramente morais, pois mostram voluntariedade, são realizadas através da natureza (do afeto), não através da razão imperiosa contra os interesses da natureza”

(Friedrich von Schiller- *Kallias*)

RESUMO

Não seria a estética, em suas múltiplas faces, uma dimensão fundamental da formação humana esmaecida e desbotada, cuja função reside na harmonização das demais dimensões que compõem o ser humano? Guiada por esta questão, a presente pesquisa tem como objeto principal compreender o papel exercido pela estética na formação humana, função que assume, sobretudo, um caráter político, pedagógico e ético. O esforço inicial desta é tentar compreender a abrangência do que chamamos de estética, no intuito de vislumbrar suas implicações no que convencionamos chamar de “Formação estética”. Como metodologia seguimos uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico com a definição de diferentes sentidos das categorias suscitadas na pesquisa, bem como análise, comentários e crítica de textos-fontes de autores e comentadores insígnies da temática. Nesta perspectiva, teremos como principal aporte analítico, duas importantes teorias filosóficas que avaliam a educação humana do ponto de vista estético, a saber, a perspectiva crítica de Platão apresentada, mormente, em *A República* e *Leis*, e diluída em outras obras como *Íon*, *Banquete* e *Fedro*, bem como a teoria estética de Friedrich Schiller contida em suas obras *A educação estética do homem numa série de cartas* e *Poesia ingênua e sentimental*. Os paralelos estabelecidos no decurso da pesquisa apresentam as relações entre as teorias estético-pedagógicas de Platão e Schiller, ressaltando-se nestas relações, semelhanças, bem como distinções, entre as propostas, focando, a despeito das diferenças teóricas, na importância de uma reavaliação do papel do binômio inseparável ética-estética na formação humana, pensando, ainda, no equilíbrio da relação sentir-pensar, condição *sine qua non* para a aproximação, tanto quanto possível, de uma formação múltipla e integral do ser humano. Como resultados da pesquisa encontrou-se na estética, recolorida em suas feições relacionadas aos sentimentos, o elemento que possibilita à formação e à educação não apenas a harmonizar as dimensões que compõem o ser humano, como também reavivar o núcleo do que se compreende por humanidade, possibilitando-nos ampliar nossa esfera estética para sentir com mais acuidade o outro e tudo o mais que nos acerque.

Palavras-chave: Formação estética; Platão; Schiller; ética-estética; educação dos sentimentos.

ABSTRACT

Wouldn't aesthetics, in its multiple facets, be a faded fundamental dimension of human culture, whose function lies in harmonizing the other dimensions that make up the human being? Guided by this question, the present research has as its main subject the role played by aesthetics in human Culture, a function that assumes, above all, a political, pedagogical and ethical character. The initial effort of this is to try to understand the scope of what we call aesthetics in order to glimpse its implications in what we conventionally call "Aesthetic Formation". As a methodology, we followed a qualitative approach of bibliographic nature with the definition of different meanings of the categories raised in this research, as well as analysis, comments and criticism of source texts by distinguished authors and commentators on the subject. From this perspective, we have as main analytical contribution, two important philosophical theories that evaluate human education from an aesthetic point of view, namely, Plato's critical perspective presented here, mainly in *The Republic* and *Laws*, as well as Friedrich Schiller's aesthetic theory, contained in his works *The Aesthetic Education of Man* and *On Grace and Dignity*. The parallels established in the course of this research present the relationships between the aesthetic-pedagogical theories of Plato and Schiller, emphasizing in these relationships, similarities, as well as distinctions, between the proposals, focusing, despite the theoretical differences, on the importance of a reassessment of the role of the ethics-aesthetics inseparable binomial in human formation, also thinking about the balance of the feeling-thinking relationship, a *sine qua non* condition for an approximation, as much as possible, to a multiple and integral formation of the human being. As results of this research, we found an aesthetic, recolored in its features related to sentiments, or an element that enables Culture and education, not only to harmonize the dimensions that make up the human being, as well as to highlight the nucleus of what is understood by humanity, allowing us to expand our aesthetic sphere to more accurately feel the neighbor and everything else that surrounds us.

Keywords: Aesthetic Culture; Plato; Schiller; ethics-aesthetics, education of feelings.

RESUMEN

¿No sería la estética, en sus múltiples facetas, una dimensión fundamental de la formación humana que fue desteñida, cuya función radica en armonizar las demás dimensiones que componen al ser humano? Guiada por esta interrogante, la presente investigación tiene como objeto principal el papel que juega la estética en la formación humana, función que asume, sobre todo, un carácter político, pedagógico y ético. El esfuerzo inicial de esto es tratar de comprender el alcance de lo que llamase estética para vislumbrar sus implicaciones en lo que convencionalmente llamamos “Formación Estética”. Como metodología seguimos un enfoque cualitativo de carácter bibliográfico con la definición de diferentes significados de las categorías planteadas en la investigación, así como análisis, comentarios y críticas de textos-fuente de destacados autores y comentaristas del tema. En esta perspectiva, tendremos como principal aporte analítico, dos importantes teorías filosóficas que evalúan la educación humana desde un punto de vista estético, a saber, la perspectiva crítica de Platón aquí presentada, principalmente en *La República* y *Las leyes*, así como la teoría estética de Friedrich Schiller contenida en sus obras *La educación estética del hombre en una serie de cartas* y *Sobre la gracia y la dignidad*. Los paralelismos establecidos en el transcurso de la investigación presentarán las relaciones entre las teorías estético-pedagógicas de Platón y Schiller, enfatizando en estas relaciones, similitudes, así como distinciones, entre las propuestas, centrándose, a pesar de las diferencias teóricas, en la importancia de una revalorización del papel del binomio inseparable ética-estética en la formación humana, pensando también en el equilibrio de la relación sentir-pensar, condición sine qua non para una aproximación, lo más posible, a una formación múltiple e integral del ser humano. Como resultado de la investigación, se encontró en la estética, recoloreada en sus rasgos relacionados con los sentimientos, el elemento que posibilita la formación y la educación no sólo para armonizar las dimensiones que componen al ser humano, sino también para revivir el núcleo de lo que es entendido por la humanidad, permitiéndonos ampliar nuestra esfera estética para sentir con más detalle al otro y todo lo que nos rodea.

Palabras-clave: Formación Estética; Platón; Schiller; ética-estética, educación de los sentimientos.

SUMÁRIO

I FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	12
I.1 Elementos iniciais da construção do projeto de pesquisa	13
I.2 Justificativa e Marco teórico	23
I.3 Breve estado do conhecimento	38
II ESTÉTICA E FORMAÇÃO	56
II.1 A elasticidade do conceito de estética	58
<i>II.1.1 Belo e sublime</i>	<i>67</i>
<i>II.1.2 Estética e arte</i>	<i>76</i>
<i>II.1.3 Estética como sentir</i>	<i>89</i>
II.2 As diferentes versões do termo formação	100
<i>II.2.1 Paideia</i>	<i>109</i>
<i>II.2.2 Humanitas</i>	<i>117</i>
<i>II.2.3 Bildung</i>	<i>125</i>
III PARALELOS ENTRE O PENSAMENTO ESTÉTICO-FORMATIVO EM PLATÃO E SCHILLER	134
III.1 Formação estética em Platão	136
<i>III.1.1 O problema da arte na educação grega</i>	<i>138</i>
<i>III.1.2 princípios da educação platônica</i>	<i>144</i>
<i>III.1.3 É possível educar por meio da arte?</i>	<i>154</i>
<i>III.1.4 O impacto da estética na formação do ethos</i>	<i>162</i>
III.2 Formação estética segundo Schiller	168
<i>III.2.1 Relação entre o conhecimento e os sentidos</i>	<i>174</i>
<i>III.2.2 O reconhecimento da unidade perdida</i>	<i>181</i>
<i>III.2.3 A beleza e eticidade como caminho para a conciliação</i>	<i>189</i>
<i>III.2.4 Moralidade X eticidade: A graça rumo ao estado estético</i>	<i>198</i>
IV REFLEXÕES E IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO ESTÉTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	207
IV.1 Paralelos entre Platão e Schiller	208
IV.2 O que estamos chamando de Formação estética?	218
IV.3 A necessidade do estético na educação	231
IV.4 Formação estética como ressensibilização	243
V CONSIDERAÇÕES FINAIS	257
REFERÊNCIAS	262

I FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Era uma vez uma cor que chamaremos de *Grülp*, porque ainda não sabemos o nome verdadeiro dela. Um dia, a pequena *Grülp* notou que as outras cores estavam olhando para ela um pouco desconfiadas, ou agindo como se ela não estivesse lá. A pequena *Grülp* naturalmente pensou que era porque as cores eram tão vaidosas que só pensavam em si mesmas e não se importavam com a presença de *Grülp*. Pois elas se viam incessantemente no espelho: a verde nas pradarias; a roxa em vestidos velhos; para a azul, o céu inteiro era seu espelho. A preta era a cor mais vaidosa de todas, olhando seu reflexo na tinta das letras que escrevera quem sabe quantas coisas.

(Adaptação de O conto da cor de Georg Simmel)

Há alguns anos, surgiu na internet uma polêmica a respeito das cores de um vestido listrado em uma foto postada, em que, para algumas pessoas aparecia como branco e dourado e para outras aparecia como azul e preto. A polêmica, já decifrada à época, suscitou um debate interessante a respeito não apenas de daltonismos ou ilusões de ótica e luminosidade, mas também a respeito de perspectivas e juízos reflexionantes de gosto, pois que, para grande parte dos observadores nas redes sociais a versão branca e dourada seria mais bonita que a versão azul e preta (versão real).

Esta polêmica do vestido, amplamente divulgada e viralizada, suscitou-nos uma estória pouco conhecida do filósofo e sociólogo alemão Georg Simmel, chamada *O conto da cor*¹. Imagine-se aquelas cores que não conhecemos bem por nome, mas que reconhecemos seu matiz, tal como fúcsia, ciano, carmesim, ou cores que possuem iridescência como opala, furta-cor e *drake's neck* (pescoço de marreco). Agora pensemos numa cor indescritível, uma cor que ainda não tem nome e sua referência é imprecisa para nós, deixando-nos embaraçados ante a sua indefinição. Tal é o mote proposto por Simmel em sua alegoria.

A pequena cor sem nome de Simmel, remete ao nosso problema, pois que, em toda minha formação mais tenra sempre percebi a estética em inúmeras coisas e de diversas formas, seja como um tipo de sensibilidade subjetiva, seja como uma percepção mais objetiva, mas sem conseguir defini-la ou mesmo a associar a quaisquer concepções de estética. A questão de perceber e tentar determinar aspectos da sensibilidade, há muito esteve latente em pesquisas e investigações anteriores a esta, expressando já nas minhas primeiras construções que exigiam relativa autonomia na escolha do tema – tal como

¹ Com o título Original de *Das Märchen von der Farbe* (1904), publicado em uma compilação de Hannes Böhringer e Karlfried Gründer ainda não publicada no Brasil, intitulada *Ästhetik und Soziologie um die Jahrhundertwende: Georg Simmel* (em livre tradução: Estética e Sociologia na virada do Século: Georg Simmel).

Trabalho de conclusão de curso da graduação em filosofia, monografia para conclusão de curso *lato sensu* em Filosofia da Educação e artigos de produção orientada – a inclinação a temas relacionados à estética, à sensibilidade e à arte.

I.1 Elementos iniciais da construção do projeto de pesquisa

O problema a ser investigado aqui pelo prisma filosófico da educação, não nasce da polêmica de um vestido, de um conto, ou da afinidade a um tema, mas da legítima inquietação e afecção real acerca de temas ligados à sensibilidade humana, com o intuito genuíno de compreender mais a fundo nuances da sensibilidade, nuances esquecidas, marginalizadas e, quem sabe, não aplicadas ao que se entende por estética.

Esta marginalidade de temas voltados à estética é perceptível no próprio leito da história da filosofia, no volume de trabalhos e pesquisas dedicados ao assunto, mormente, ao compararmos com as outras áreas, como teoria do conhecimento e ética. Em aspectos da própria organização curricular, disciplinas e competências ligadas à estética são pequenos apêndices de exercício e aprendizado. Exemplo evidente disso está na matriz de conteúdos pensadas para o Exame nacional do Ensino Médio que estimula, sobretudo, o estudo da ética e gnosiologia em detrimento de outras áreas da filosofia, sendo desaconselhados pelos cursos preparatórios aos exames vestibulares o estudo das estéticas filosóficas, conteúdo considerado prescindível.

Outro motor importante, nesta busca pela compreensão acerca desses matizes, reside na percepção de uma ampla confusão a respeito do que se considera estética. Uma dessas confusões está em uma estória, que costumo mencionar, de um professor que contava ao diretor da escola em que trabalhava, suas pretensões de sair de licença de suas funções docentes para cursar um Mestrado em estética:

– Tenho que lhe avisar que este próximo ano vou começar a me preparar para fazer o mestrado e que, portanto, vou pedir para me ausentar algumas vezes para estudar e fazer as provas – disse o jovem professor ao diretor.

– Ah, que legal, professor! Pode contar comigo. Apenas me avise, ou me lembre, quando estiver próximo destas provas, para que eu possa organizar os horários de aula.

– E será onde esse mestrado, professor? – indagou o diretor.

– Estou pesquisando as possibilidades ainda, mas posso dizer que será na área da estética, que é a área que me atrai. – respondeu o professor.

Neste momento, antes mesmo do jovem professor terminar a sentença, o diretor parece repentinamente se interessar pela conversa, levantando o rosto e fitando-o, demonstrando incontida incredulidade não apenas no olhar como na linguagem corporal, coçando sua barba grisalha e exclamando em tom de pergunta.

– É sério, professor!? Estética!? [...] Mas como seria esse teu mestrado? Tu irás estudar sobre cabelo, manicure, pedicure? – perguntou o diretor, já com

um leve sorriso que transparecia a disfarçada jocosidade. (SILVA, 2017, p. 25).

Anedota que revela o tipo mais comum de confusão que se faz atualmente a respeito do termo estética. Equívoco que eu mesmo fazia em minhas investigações anteriores, ao tomar estética apenas por arte, e que admito a possibilidade de ainda cometer outros do gênero durante a presente pesquisa, dada a amplitude plástica do termo, conjugada às minhas atuais potências e limites.

Nessas primeiras linhas que compõem nosso prólogo, temos falado incessantemente a respeito tão somente de uma inclinação ao estudo da estética e compreensão da mesma. Nada obstante, convém mencionar agora outro elo fundamental desta pesquisa: a formação.

É fatídico que minha afecção por temas e problemas ligados à estética seja anterior mesmo à minha vida acadêmica. No entanto, a busca por temas ligados à educação, desde a graduação parecem ter me encontrado cedo e me tomado de assalto, como sendo uma questão fundamental, visto que já nessa formação inicial em filosofia, o problema proposto no âmbito da crítica platônica aos poetas gregos encontrava inevitavelmente o mote da educação e formação humana, pesquisa cujo título foi *A crítica platônica ao conceito de mimesis no sistema educacional grego*.

O intuito de pesquisar temas ligados também à educação surgiu antes mesmo de se tornar evidente para mim o fato de que o curso de filosofia, a despeito da dupla habilitação (Licenciatura e Bacharelado), iria exigir de nós competências ligadas à educação e ao ensino. Competências e interesses que, não raro, são ignorados nos cursos de licenciatura, em detrimento de uma formação orientada sobretudo para a pesquisa. Todo o “*glamour*” da ciência e dos pesquisadores acadêmicos, acaba por obnubilar a formação profissional destinada à docência e ao ensino, segregando-a do tripé que compõe a universidade e turvando a realidade de que ao término desta etapa formativa, hora ou outra, o chamado da educação e da docência ecoará, mormente aos licenciados.

A respeito da formação que tive em filosofia, é mister notar minha percepção de que os temas ligados à educação, mais ainda do que os ligados à estética, assumiam um caráter marginal, sendo até mesmo um tema subalternizado em relação à própria estética e aos temas mais aclamados da filosofia. Tornando-se um certo desafio encontrar orientador para o tema e para os trabalhos na área. Diante disso, percebe-se, desde já, que estamos reunindo não só doravante, mas desde as primeiras pesquisas, duas áreas afins e, quiçá, inseparáveis que, a saber, são a estética e a educação.

Assim, aqui nesta pesquisa reúno-me a temas localizados numa interseção subalterna aos grandes conjuntos de temas da filosofia, zona marginalizada que adentraremos pelas vielas filosóficas, proporcionadas pelas estradas vicinais indicadas na linha de pesquisa de Educação, Cultura e Sociedade. Uma estrada alternativa para quem pretende, como se diz, “correr por fora” dos eixos centrais da filosofia, encontrada na pós-graduação em Educação. E é ante a estas veredas, oferecidas por este Programa de Pós-graduação em Educação, que iniciei uma nova fase da caminhada, cursando o Mestrado oferecido; ocasião em que expressei na forma de pesquisa dissertativa esta mesma interseção marginal, apoiado na leitura dos pensadores Friedrich von Schiller e Friedrich Nietzsche, sob o título *Composições estéticas entre Schiller e Nietzsche sobre a formação humana: contribuições à prática educativa*.

Em minha primeira pesquisa em nível *stricto sensu*, a intenção inicial era pesquisar o binômio ética-estética mediante o apoio das obras de Platão e Schiller, tal como descrevia o projeto original de entrada no programa. No entanto, logo na entrevista inicial de seleção, a professora indicada para a orientação acenou a uma pequena mudança ao projeto original, sugerindo a substituição das leituras de Platão pelas leituras de Nietzsche, ocasião em que aceitei o desafio e que me rendeu um excelente estudo e aprofundamento à obra do filósofo do martelo.

Concretiza-se agora, no doutorado, uma nova aproximação à interseção entre estética e educação, porém com a compreensão mais ampla e profunda, não apenas de uma educação estética, mas de uma Formação estética, retomando assim o projeto original de recorrer à concepção clássica da filosofia com Platão aliando-a a uma visão sensível da filosofia provinda não de um filósofo propriamente, mas de um poeta que ousou pensar a filosofia não apenas com a régua da razão, mas também com a bússola do coração.

Neste contexto de retomada do projeto original, é que surge, a tese *FORMAÇÃO ESTÉTICA: paralelos entre a crítica de Platão à paideia grega e a proposta formativa de Schiller*, em que a interseção estética e educação, foi espreada e aprofundada, a fim de perseguirmos uma compreensão mais imersiva tanto dos processos estéticos e das definições de estética, como dos processos de formação das quais fazem parte a educação formal escolar, a educação dos sentidos e a educação dos sentimentos, dentre muitas outras formas de construção de si.

Passaremos agora a descrever brevemente os componentes iniciais da tese, à guisa de um auxílio didático à compreensão da proposta do estudo empreendido, começando

por delimitar e abordar expressamente um elemento que já apareceu diluído, nas laudas anteriores e ocorre já no título da tese, a saber, nosso objeto de investigação. Como **objeto de investigação** temos a relação simbiótica entre a estética e a formação humana.

O núcleo de nossa **problemática** se assenta na indagação acerca de quais seriam os desdobramentos e derivações observáveis da interseção entre estética e formação humana. Um ponto de análise que, aparentemente, relaciona-se muito pouco com questões pungentes da educação formal.

Não obstante, ao perpassarmos brevemente à literatura acerca da estética, vemos que nossa formação, mesmo a escolar, necessita dos vieses da estética, tanto na mediação e apreensão empírica, de que faz parte o domínio dos sentidos, quanto na percepção e interação do mundo que nos cerca e suas conexões com a sensibilidade e os sentimentos. Essa conexão da estética como sensibilidade em nossa formação, passou por um contínuo processo de desbotamento, acirrado pelo anelo racionalista do Iluminismo (LENZEN, 1996; HERMANN, 2005), que gerou um desequilíbrio entre a razão e o sentir na formação humana – Retomaremos esse assunto na Justificativa e, inevitavelmente, em diversos momentos da pesquisa.

Como complemento e consequências diretas de nossa problemática lançamos algumas proposições mais específicas sob a forma de questionamentos que, apoiadas já nas compreensões das teorias dos principais pensadores evocados, nos ajudarão a compreender melhor os caminhos da pesquisa. É mister notar aqui que na elaboração da problemática optamos por amalgamar a hipótese central em forma de questionamento, como veremos a seguir.

Assim, tendo em vistas o fato de que nossa formação, mormente no âmbito escolar, centra-se de modo demasiadamente acentuado na construção do ser humano para a racionalidade, objetamos aqui, como **questão fundamental (hipótese central)** de nossa problemática: “quais os desdobramentos da concepção de estética e quais suas implicações e importância para a formação humana conforme o aporte platônico-schilleriano?”

Esta questão central que, por sua natureza afirmativa, já prenuncia aspectos centrais da hipótese de nossa tese incipiente, acompanha **questões secundárias** que nos ajudam a compreender melhor a posição do tema em relação às questões educacionais, das quais mencionamos:

‘não seria a estética, em suas múltiplas faces, uma dimensão² fundamental da formação humana esmaecida por uma formação racionalista, cuja função reside na harmonização das demais dimensões que compõem o ser humano?’ Em seguida, uma segunda questão que nos ajuda a pensar e compreender o nexos entre formação (*paideia*) e a educação ao inquirir sobre ‘O que podemos compreender por formação estética, mediante o pensamento de Platão e Schiller?’, e uma terceira questão que nos leva à aproximação de demandas éticas pelos desdobramentos consequentes das anteriores, questão expressa da seguinte forma: ‘quais as consequências do desequilíbrio entre razão e sensibilidade na formação humana, ainda segundo o prisma interpretativo platônico-schilleriano? E, como uma última questão, pergunta-se: “por que razões a estética é tão importante para a formação humana?”’.

Da prévia leitura das fontes e da compilação de argumentos e compreensões dos pensadores utilizados, pode-se enunciar como elaboração, ainda em devir, de uma **Tese** com a seguinte proposição: a estética, como elemento esmorecido, é, na verdade, o elemento articulador fundamental de uma formação integral do *ethos* humano, capaz de impulsionar a autonomia do sujeito, aproximando-o, tanto quanto possível, desse ideal por meio do impulso lúdico.

Em relação aos **Objetivos** da tese, tivemos o cuidado de compô-los de modo a espelhar a problemática evitando, assim, desviarmos de responder às indagações propostas e de contemplarmos um caminho coerente ao alcance das hipóteses e da tese central. Logo, o **Objetivo geral** de investigação é ‘Compreender a abrangência e importância da estética na formação humana, pensando a estética de modo amplo e conjugada à ética, tal como indicam Platão e Schiller, pensadores que serão tomados como aportes básicos e intercomplementares nesta pesquisa.’

²É importante destacar que, em sentido *lato*, “dimensão” deve ser compreendida aqui como um campo, domínio ou âmbito. Para tratar a estética como uma dimensão humana, tomamos por base o próprio lastro kantiano do pensamento de Schiller que, apontando três grandes faculdades humanas (conhecer, volição e sentir) (KANT, 1995, Intro, p. IX), e relacionando, por conseguinte, campos e componentes do ser humano a essas faculdades. Em vista disso, queremos entender “dimensões” como grandes campos ou domínios que se entrelaçam e se interseccionam na composição do ente humano e do mundo humano. Componentes não-estranques que necessariamente se entrecruzam e se atravessam para construir os arquétipos fundamentais de nossa existência, tal como a educação, a cultura, a arte, a ética, a razão, o jogo, a espiritualidade, dentre outras muitas dimensões do humano, produto desta composição. Exemplificando tal visão da antropologia filosófica a respeito de dimensões da composição humana, citamos Battista Mondin que explica detalhadamente o constructo e a construção humana por intermédio de inúmeras e diferentes dimensões, bem como seus desdobramentos. A despeito de não tomarmos a rigor a divisão das dimensões propostas por Battista Mondin, é válida para nós, em sua antropologia filosófica, a percepção do mundo humano em esferas que se interligam. Para mais detalhes, vide a obra MONDIN, B. **O homem, que é ele? Elementos de antropologia filosófica**. São Paulo: Edições Paulinas, 2008.

Os **Objetivos específicos**, por seu turno, são:

- Apresentar a plasticidade e abrangência do termo estética e formação, espalhando seus significados mais comuns e retomando seus significados mais embotados, para então compreendermos a extensão da Formação estética.
- Compreender a indissociabilidade do binômio Ética-Estética na educação, tomando como aporte o pensamento platônico acerca da formação humana.
- Avaliar o impacto da cisão entre Razão e sensibilidade na formação humana seguindo as indicações do filósofo e esteta, Friedrich Schiller.
- Compor reflexões acerca do papel da Formação estética e que ressaltem a urgência da retomada estética na educação, pensado a Esfera estética como articuladora dos fragmentos cindidos da humanidade.

No que diz respeito aos **Instrumentos de pesquisa**, pode se dizer que os mais evidentes nesse caso, por se tratar de uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico (SEVERINO, 2007, p. 119), sejam os livros com textos fontes dos pensadores principais, autores secundários e de comentadores, bem como artigos e periódicos, teses e dissertações a respeito dos temas de interesse da pesquisa. Por abordagem qualitativa, entendemos as características de uma pesquisa acadêmica descritas por Severino, que têm como aspectos comuns, ser pessoal, autônoma, criativa e rigorosa (SEVERINO, 2007, p. 214).

Nada obstante, podemos reconhecer ainda, sob a indicação de Folscheid & Wunenburger (2006), instrumentos de trabalho menos evidentes para uma pesquisa de natureza bibliográfica, dos quais, dentre os inúmeros mencionados na obra, cito a “Análise” que trata do procedimento metodológico, descrito já por Descartes, de decompor o todo em partes; metodologia que será empregada efusivamente desde a segunda seção de nosso estudo, ao tentarmos compreender as noções embutidas na expressão Formação Estética, pois que a análise aplicada a uma noção,

serve para distinguir os diferentes sentidos de uma palavra, respeitando a pluralidade e a diversidade dos empregos segundo os contextos, os níveis de linguagem, os registros e os sentidos particulares que lhe são atribuídos [...] Neste sentido, a análise explica a noção, desdobra o conteúdo dessa. (FOLSCHEID & WUNENBURGER, 2006, p. 356)

Outro recurso metodológico que empregado na pesquisa reside na Definição. Recurso que, num sentido amplo, consiste em tornar explícitos os diferentes sentidos de um conceito ou termo, diferenciando as aplicações do uso comum das aplicações especializadas do termo ou conceito (FOLSCHEID & WUNENBURGER, 2006, p. 361). Ainda quanto às ferramentas de pesquisa a serem utilizadas como apoio metodológico, utilizaremos o recurso ao Paradoxo que, nas palavras dos autores, é o “Procedimento de análise, de argumentação e de expressão do pensamento pelo qual se põe em relação ideias contrárias ou contraditórias (ou suas aparências contrárias ou contraditórias) a fim de questionar os caracteres aparentes de uma ideia” (FOLSCHEID & WUNENBURGER, 2006, p. 367).

Tal recurso ao paradoxo foi fundamental ao colocarmos em paralelo as duas teorias, de Platão e Schiller, para analisar suas semelhanças e diferenças a respeito da interseção entre estética e formação humana, notabilizando neste procedimento pontos de afastamento, aproximações e complementaridades nas teorias.

Para tanto, nessa pesquisa, foi necessário seguir, não apenas as trilhas indicadas por Platão e Schiller acerca de tais conceitos, como também as trilhas tomadas por estes dois pensadores; isto é, seguir os pensadores ascendentes, tal como Sócrates e Kant que, respectivamente, influenciaram nossos dois principais interlocutores. Portanto, trilhas que nos podem revelar as gêneses de suas construções teóricas, procedimento que nos deu maiores possibilidades de avanços na reflexão proposta, por permitir o vislumbre de um panorama conceitual mais amplo a respeito do tema. Logo, ante a essa recorrência aos caminhos trilhados por Platão e Schiller, foi imprescindível, de nossa parte, recorrer a autores afluentes que antecederam ou sucederam nossos pensadores principais, bem como o recurso a comentadores e interlocutores de referência, que nos auxiliarão na construção teórica deste diálogo.

Este diálogo entre autores de períodos e pensamentos diferentes, deu ênfase à uma dimensão esquecida na formação do sujeito: a dimensão estética. Com efeito, buscamos trilhar um caminho que nos possa elucidar conceitos fundamentais para compreender o papel da estética na emancipação do ser humano e na constituição de sua integralidade; categorias como estética, formação, impulso lúdico, eticidade e graça.

Tais referências serão comentadas mais adiante, ao mapearmos os marcos teóricos. Contudo, é importante pontuarmos aqui na metodologia um aspecto específico em relação ao procedimento que utilizado para citar textos-fonte de grandes autores.

Como nos é sabido, grandes autores, mesmo da literatura universal, utilizaram divisões e organizações específicas em suas obras. Diversos autores evocados em nosso estudo, como Platão, Aristóteles, Baumgarten e Kant, utilizam um sistema de referência peculiar com marcações alfanuméricas e passos bem delimitados dos trechos, ou mesmo autores que realizam uma precisa divisão do texto. Esses sistemas permitem naturalmente a criação de formatos de citações especializadas, consagradas pelos estudiosos dos autores.

No intuito de facilitar a identificação das referências das obras dos autores em edições e publicações diferentes, utilizamos a referência especializada de autores que permitiam a sua referência mais intuitiva. Também, para facilitar, mesclamos a indicação da ABNT com a referência especializada de alguns pensadores. Em relação aos textos de Schiller, por não permitirem uma mescla sucinta na identificação das referências de modo intuitivo ou conveniente, preferimos utilizar apenas a referência no formato padrão da ABNT.

Ainda para esclarecer os casos de mescla que fizemos com as referências especializadas, é importante mencionar que a referência no formato da ABNT sempre vem à frente da referência especializada. Por exemplo, ao citar um trecho da *Crítica da faculdade do Juízo* de Kant coloca-se a referência completa da ABNT (KANT, 1995, p. 93), mais o parágrafo original e as linhas indicadas na marcação original do filósofo (§24, 79), fazendo a junção dos dois modos de identificar a passagem (KANT, 1995, p. 93, §24, 79). O mesmo ocorre, por exemplo, com Baumgarten (BAUMGARTEN, 1993, p. 53, §116). Como dissemos, o intuito desta decisão é permitir a identificação mais simples e imediata das passagens citadas em diferentes edições, de modo a permitir transparência e acessibilidade às fontes.

Também como parte desta breve descrição metodológica gostaríamos de propor uma apresentação prévia e simplificada das divisões de estudo da pesquisa. Deste modo, as seções de estudo de noções, termos e definições dos autores escolhidos, estão divididas em 3 grandes eixos que, a saber, temos **II ESTÉTICA E FORMAÇÃO**, estudo inicial que visa mostrar a dificuldade de compreender termos plurívocos como estética, cultura, dialética e mesmo filosofia, mencionando a incompreensão atual e abrangência do termo *paideia*, associando-o com formação.

Sequencialmente, a próxima seção de estudo consiste em uma descrição de principais aspectos estéticos-formativos das teorias de Platão e Schiller, intitulada **III PARALELOS ENTRE O PENSAMENTO ESTÉTICO-FORMATIVO EM**

PLATÃO E SCHILLER, seção mais densa e extensa de nosso percurso, em que coloca-se em paralelo aspectos do pensamento de Platão e Schiller, que permitam perceber não apenas pontos de convergência, mas, outrossim, pontos de afastamento e, principalmente, aspectos de complementaridade nas teorias, agregando ideias e concepções, como a indissociabilidade dupla entre ética e estética e entre formação e estética, a conciliação entre razão e sentimentos e o impacto da estética na formação humana, que serão fundamentais para o desenvolvimento da tese.

Após perpassarmos os principais conceitos e definições dos autores centrais, seus influenciadores e determinados contextos teórico-filosóficos, passaremos ao último eixo de nosso estudo, chamada **IV REFLEXÕES E IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO ESTÉTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**, em que buscamos, agora com certa autonomia e cautela, nos apropriarmos de definições estudadas e amalgamar tais concepções com reflexões e percepções próprias acerca do assunto, recorrendo ainda às concepções há pouco estudadas dos autores, mas acrescentando outras perspectivas, com vistas à atualização do debate e da percepção de tais implicações em nossas práticas docentes. Reserva-se a última parte da pesquisa para Considerações Finais acerca das percepções gerais do estudo realizado, respeitando o rito acadêmico-científico.

Destarte, ainda segundo a argumentação e explicitação dos elementos iniciais utilizados para a composição deste projeto de investigação, é de fundamental importância situar seu posicionamento e adequação ante a linha de pesquisa que congrega, não apenas esta pesquisa, mas todo o escopo de minhas produções atuais, abrigando também o projeto de pesquisa na qual estou inserido atualmente, bem como o grupo de pesquisa do qual faço parte de modo atuante.

A respeito da linha pesquisa de que faço parte, chamada Educação cultura e sociedade, um dos pontos fundamentais que acolhe essa pesquisa, reside na possibilidade de uma consonância das percepções práticas, praxiológicas e empíricas em articulação aos processos teóricos, permitindo assim investigações, mais empíricas, como também investigações mais teórico-bibliográficas, pautadas em teorias que nos possibilitam debater reflexões e implicações mais universais em nossas práticas formativas particulares.

Com efeito, por sua natureza teórico-prática e sua afinidade com temas relacionados à antropologia filosófica nos processos sociais formativos, Educação, cultura e sociedade é atualmente uma das linhas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará que, presumivelmente, mais abriga

pesquisadores egressos da área da filosofia e da sociologia, história, dentre outras disciplinas das humanidades, possibilitando pesquisas como minha dissertação de Mestrado em Educação (nesse mesmo programa) e como a corrente tese, uma vez que, citando o parágrafo inicial de seus descritores, esta linha de pesquisa “Compreende estudos e investigações que problematizam a Educação em meio à formação do sujeito, à cultura e às condições históricas das sociedades” (UFPA/PPGED, 2021, p. 4).

Ainda sob o amparo dessa Linha de pesquisa, vemos diferentes projetos de pesquisa que possibilitam temas mais filosóficos, como vemos também diferentes grupos de pesquisa dentre os quais tive o prazer de participar ativamente de quatro deles, durante minha caminhada no mestrado e doutorado no programa mencionado.

Atualmente participo ativamente do grupo de pesquisa Paideia - Filosofia da Educação, Epistemologia e Formação. Grupo que, agregando a tendência filosófica constante na essência dos descritores de nossa linha de pesquisa, possibilita o nexo com teorias filosóficas e sociológicas clássicas que nos ajudam a compreender e transformar as práticas educativas.

Os objetivos e escopo do Grupo de pesquisa Paideia, não apenas permitem lançar mão de uma abordagem mais filosófica, como também justificam de modo preliminar nossa decisão de recorrer aos clássicos da filosofia para a compreensão de processos relacionados à educação e, mais amplamente, à formação humana, visto que, segundo seus objetivos, o grupo se propõe a estudar e investigar “ 1) Obras e autores clássicos e contemporâneos de Filosofia da Educação 2) Os fundamentos epistemológicos da educação e da pesquisa educacional. 3) A formação do professor e o ensino de filosofia.”³

No interior deste Grupo de pesquisa encontramos também suas próprias linhas de investigação, que agrupam os interesses e inclinação dos diferentes pesquisadores e discentes que compõem o Grupo Paideia. O objetivo principal indicado aos pesquisadores da linha de que faço parte é o de “Realizar estudos e pesquisas em autores e/ou obras clássicas da Filosofia da Educação, tomando como fios condutores as relações entre as suas concepções de conhecimento e formação.”⁴ Reforçando, assim, a consonância entre os objetivos do Grupo de pesquisa Paideia e a temática desta tese, nos permitindo recorrer

³ Endereço para acessar o espelho do Grupo de pesquisa Paideia - Filosofia da Educação, Epistemologia e Formação: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/202860>.

⁴ Endereço para acessar as linhas de pesquisa do Grupo Paideia - Filosofia da Educação, Epistemologia e Formação : <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/8695496855223158385169>.

aos clássicos e a perscrutar a respeito de categorias e definições basilares como estética, ética e formação face aos fenômenos educacionais e de formação humana.

I.2 Justificativa e marco teórico

Doravante, iniciemos uma breve **Justificativa** com a análise de maneira poética à resposta metafórica dada por Platão à pergunta feita n’*A República*: qual o melhor e mais completo tipo de educação para a construção de uma boa cidade? No que responde o filósofo, reafirmando o modelo helênico aprimorado no decurso do tempo e que reside na fórmula: “Ginástica para o corpo e Música para a alma” (PLATÃO, *República*, 376e).

A despeito do que possa parecer, a afirmação de Platão não é apenas a repetição acrítica de um método consagrado ou consolidado. Nota-se isso desde quando o filósofo aponta que os discursos ensinados aos jovens devem ser amplamente reformulados por apresentarem mais a mentira e a injustiça, que a verdade e a virtude. Note-se, outrossim, que para Platão a Música diz respeito à arte das musas e é muito mais amplo do que se compreende hoje por música, visto que, atualmente, a música é a especialização de uma forma de arte.

A análise poética que aqui sugerimos, liga a afirmativa supracitada de Platão a duas outras concepções correntes na Antiga Grécia, que, a saber, são a do ideal de excelência humana (*arete*) sob a rubrica do “*kalos kai agathos*” (*kalokagathia*), de bem, belo, virtuoso; e a famosa máxima que já ressoava desde os poetas da Grécia Arcaica e encontrou uma formulação com os poetas da Magna Grécia, com a epígrafe “mente sã em corpo sã”, sintetizada pelo poeta Juvenal em uma de suas sátiras aforismáticas.

Desta feita, para nossa pequena análise inicial da metáfora de Platão, é importante perceber que o filósofo aplica na fórmula de educação pela música e pela ginástica um sentido conotativo que amplia diametralmente o sentido de ambas, estendendo a “ginástica” a alimentação, exercícios e aos cuidados gerais com a saúde física do corpo (isto é mais evidente e menos conotativo), e a educação pela *mousiké*, não apenas a formação pela arte das musas no trato do ritmo, melodia e textos, mas sim como uma formação ampla do espírito humano.

É nesta segunda parte da metáfora platônica, a educação pela *mousiké*, que devemos focar nosso ponto de análise, pois que, invertendo a ordem de prioridades da fórmula grega, Platão afirma que a educação com a devida atenção à *mousiké* deva ser a

parte inicial de qualquer boa formação (PLATÃO, *República*, 376e). Vemos que nossos modelos educacionais ainda hoje seguem minimamente a fórmula helênica, visto que reservamos pequena parte do desenho curricular à ginástica para o corpo e grande parte ao molde da alma. No bojo da educação pela *mousiké* é que residem os princípios que orientam o espírito, tal como o caráter racional da educação e os traços de excelência a serem ensinados e aprendidos.

Nada obstante, dos princípios que esta fórmula assimilou ao longo do tempo, há de se notar que o mais predominante deles é o do ensino e aprendizagem apenas pela via da razão, princípio que se acirrou severamente em nossos modelos formativos. Por outro lado, a rubrica do *kalokagathia*, subsumida em maior parte na *mousiké*, continua vigorando em nossa formação, mas agora sob a forma apenas da ética, subtraindo de sua forma apenas o caráter do belo. Esse fragmento do belo, que compunha a fórmula do *kalokagathia*, deve ser entendido também de modo amplo, isto é, não apenas como a beleza visual, mas como um aspecto da sensibilidade estética.

A parcela que dizia respeito à estética e à pura sensibilidade — parcela que harmonizava e equilibrava a relação com as demais, como a razão e a ética — foi paulatinamente desbotada em suas cores e deslocada de nossa formação, não por Platão, como muitos o acusam evocando a sua *República*, mas por nosso progressivo exercício unilateral da razão, pautado nas severas algemas da lógica e na consideração de tudo que diz respeito à sensibilidade e à estética como sendo contingência e fraqueza da formação humana. Assim, esse que é aparentemente um ponto apenas teórico-especulativo, revela uma das primeiras motivações a esta pesquisa: a percepção do progressivo desbotamento do sentido estético em nossa formação. Fato que tornou-se mais perceptível, desde a investida romântica na filosofia e nas artes contra os princípios da moderna era da razão e das luzes, após a saída do medievo.

Quanto à percepção deste exercício unilateral das forças e à primazia do saber racional em nossa formação, Schiller lança em uma pergunta seríssima que doravante sempre devemos nos fazer em relação não apenas a formação de outrem, mas em relação ao processo de construção de nós mesmos; pergunta o filósofo-poeta se “dissolvido em entendimento puro e pura intuição, será o espírito capaz de trocar as severas algemas da lógica, pelo livre andamento da força poética, de aprender a individualidade das coisas com um sentido fiel e casto?” (SCHILLER, 2014, p. 40).

O sentido fiel e casto a que Schiller se refere está ligado à nossa capacidade de, mesmo sabendo da necessidade da fragmentação, não nos tornarmos escravos dela,

tomando a superespecialização como tábua de salvação ou como panaceia. Isto porque, negando uma formação que integre pensar e sentir, o resultado seria o desequilíbrio na relação outrora adotada pelos gregos antigos e formulada metaforicamente como ginástica e música por Platão, resultado preconizado por Schiller da seguinte forma:

Ainda que o mundo como um todo ganhe, portanto, com a formação separada das forças humanas, é inegável que os indivíduos atingidos por essa formação unilateral sofrem sob a maldição desse fim universal. Ainda que o exercício ginástico forme corpos atléticos, somente o jogo livre e regular dos membros desenvolve a beleza. (SCHILLER, 2014, p. 41).

No exemplo fisiológico da musculatura mencionado por Schiller, analogia que coaduna com a metáfora platônica, vemos que nossa formação, voltada fortemente para a educação racional, parece nos moldar como halterofilistas que, exercitando apenas os membros superiores, possuem braços e torso grosso e pernas finas e desproporcionais aos seu porte. Desproporção que progride por meio do desligamento da *kalokagathia* em nossa educação, isto é, o desatrelamento do bem e do belo, dando relevo a mais uma das motivações que justificam esta pesquisa, que é a retomada da concepção do entrelaçamento entre ética e estética.

Esta retomada vem em forma de um indicativo para que nós educadores pensemos sempre a escolarização como parte integrante de uma formação maior, sem olvidar um só momento de manter o equilíbrio entre a razão e o sentir, em nossas práticas diárias. Ao retomarmos a sinergia entre pensar e sentir, proporcionada por uma formação estética, poderemos romper as barreiras impostas que antagonizam sentir e pensar; barreiras que, segundo Dieter Lenzen, se acirraram mais ainda com a incorporação de ideais iluministas de uma formação unilateralmente racionalista (LENZEN, 1996, p. 19).

Ambas, razão e estética, são meios, interstícios, ou poros fundamentais para uma formação integral. Ferramentas que, por serem meios, não podem ser creditadas como boas ou más sem o concurso de nossas aplicações. Veremos aqui que, nesta relação entre razão e estética, uma sem a presença de outra pode converter ambas em um instrumento assaz destrutivo e indômito. Destarte, o objetivo de nossa rota não é traçar um caminho diametralmente contrário ao tomado pelo racionalismo ou defender um pensamento de rejeição ao rigor lógico e à racionalidade, mas tentar perseguir a via de *methexis* entre sentir e pensar.

Mais do que uma contraposição, razão e sensação/sentimentos, precisam ser afins na formação humana, afinados como a corda de um violão que, mesmo que aparentemente estática, preserva em si a tensão necessária para produzir o som belo e

harmônico. Tentaremos entrever esses elementos complementares de nosso processo formativo que buscam, não apenas treinar as capacidades analíticas e sintéticas, como asseverou Descartes, mas igualmente combiná-la à ordem sensível e do coração, como aconselhou Pascal.

A este respeito, Schiller é assertivo ao combinar cooperativamente esses vários misteres da educação em um tipo de educação ampla e fortemente estética, quando afirma que “boa é uma espécie de ensino em que se progride do conhecido ao desconhecido; ela é bela se é socrática, ou seja, se questiona as mesmas verdades a partir da cabeça e do coração do ouvinte” (SCHILLER, 2002, p. 98). Um tipo de formação que não nega a participação efusiva da razão no processo de construção humano, mas que, por outro lado, não nega também as funções mais preteridas, inclusive pela escola, como parte fundamental do processo formativo.

A expulsão da estética da educação formal não foi um processo natural e espontâneo, fruto das demandas naturais advindos dos ideais de progresso e iluminação, mas um processo de mutilação e combate de inúmeras práticas e saberes que perpetraram inúmeros esteticídios e epistemicídios. O pensador da educação, Dieter Lenzen, há pouco mencionado, medita justamente acerca desta exclusão da estética no processo de construção científica da pedagogia, apresentando um importante ponto de vista para nossa pesquisa. Assinala, o pedagogo alemão,

Pienso que la teoría estética ha sido injustamente reprimida en el proceso de cientificación de la pedagogía. Con la expresión estética no me refiero a la experiencia sensible que los educandos hacen, dimensión que es necesaria. A lo que me refiero es a que debe volver a pensarse en la educación como en un proyecto estético⁵. (LENZEN, 1996, p. 20)

Com efeito, pensar a educação como projeto estético, vai muito mais além do que a educação dos sentidos, ou a educação para a sensibilidade das artes e da beleza, se estendendo também a considerar a ordem dos sentimentos e todas as facetas sutis do sentir.

Desse modo, ficou patente a mim — pela minha prática docente e pelas pesquisas anteriores — que, tal qual ocorre com a ética, não há outra via para a retomada mais eficaz da dimensão estética, senão pela sua reincorporação aos projetos pedagógicos e, mais além, aos processos formativos.

⁵ Em livre tradução: Penso que a teoria estética foi injustamente suprimida no processo de cientificação da pedagogia. Com a expressão estética não me refiro à experiência sensível que os educandos têm, uma dimensão que é necessária. A que me refiro é que devemos voltar a pensar a educação como um projeto estético.

A respeito dessa reincorporação do estético, é mister deixar evidente que não queremos aqui retomar a estética como um instrumento pedagógico ou uma propedêutica à educação e formação humanas. A discussão a respeito de uma formação estética não está limitada, por exemplo, à implantação de uma disciplina sobre estética, ou ao ensino de arte como forma de sensibilizar o discente. Mais que considerar a estética como ferramenta ou mero meio para o aprimoramento da sensibilidade, da erudição nas artes ou para a melhora de habilidades artísticas. Buscamos aqui recolorir sentidos desvanecidos de estética, pensando-a como um modo de ser, como uma característica fundante da trajetória humana que carece ser reavivada, de modo a permitir a aproximação da formação em sentido pleno, como diria Schiller (2002).

Ao se falar em uma formação em sentido pleno, é fundamental nos perguntarmos: seria possível para nós, atingirmos uma tal plenitude de coisa alguma? Isto é, seria possível alcançar uma formação plena, pondo em prática a síntese dos conselhos e indicações que estes eminentes espíritos do pensamento humano nos legaram?

Para responder essas dúvidas que se fizeram presentes durante o processo de construção desta pesquisa, iniciaremos respondendo que não é possível atingir de pronto quaisquer planos e estados utópicos do que é desejável. Há uma desproporção natural entre o real e o ideal. No entanto, já a inclinação de tentar perseguir as referências ideais é colocar-se a caminho desse norte. Destarte, sabemos, desde já, que esta pesquisa em início é o símbolo da tentativa de me pôr a caminho deste ideal, não apenas como pesquisador ou professor, mas como um ser humano em formação.

Estes exemplos de sabedoria e pontos de referência, legados por estes insignes pensadores que iremos estudar, são como que a bússola, na qual é fundamental orientarmos não apenas nossa tese, mas nossa conduta como seres em formação e, não esqueçamos, como seres formadores e influenciadores na conduta de outrem. Seguiremos, deste modo, o caminho não propriamente de uma formação plena, mas sim de uma formação integral. Isto é, uma formação que possibilite ampliar nossos horizontes de sensibilidade, integrando elementos desagregados e que nos permitam não apenas pensar a diversidade, mas senti-la como ponto de construção inevitável do humano.

Destarte, todas as contribuições dos pensadores, seja na percepção do laço entre ética e estética, seja na observação da necessidade de abrir os caminhos do intelecto pelas vias do coração, ou a necessidade da colaboração entre pensar e sentir, são os elementos que fundamentam nossas justificativas iniciais e que servem de motivações não apenas para pesquisar a respeito do assunto que me afeta há muito, mas, em verdade, que nos

sirva como um farol de conduta em nossos trajetos, por vezes extenuantes, como professores, como pais, como cidadãos, como filhos, como seres ético-estéticos; que seja como uma saudável emulação à construção de um eu mais sensível às coisas nos cercam.

As justificativas e motivações que nos levaram à senda da pesquisa filosófica acerca da estética e que sustentam nossa pesquisa, coincidem também com alguns dos principais tópicos selecionados para compor nossa breve **Relevância**.

O primeiro desses tópicos é a tentativa de uma sensibilização ao resgate da capacidade de sentir, mas não apenas sentir empiricamente o mundo, mas de sentir as coisas que nos cercam e, sobretudo, as pessoas. Este nosso breve percurso, será uma tentativa de ressaltar novamente o aspecto da educação e da formação com e para o outro, aspecto que foi subjugado por um tipo de educação formalista que valoriza mais aspectos do quantitativo lógico-matemático, que aspectos da inteligência emocional.

Nossa capacidade objetiva de sentir parece estar tão hiperexcitada, tão saturada de estímulos, que as funções básicas de nosso sentir – aquelas funções que nos mantiveram atentos ao mundo, juntos e sobrevivendo ao decurso das eras – parecem ter sido convertidas em uma negação de atributos fundamentais de nós próprios.

O enaltecimento de uma razão autossuficiente, orgulhosa de si, parece criar em nossa sociedade um sentimento cada vez mais crescente de uma vontade de poder solipsista, adoecida. Cada vez mais, os mesmos potentes recursos que nos poderiam aproximar uns dos outros, têm um efeito reverso. Ante a multidão de recursos e estímulos a que somos submetidos, perdemos gradativamente o vínculo com a terra e com o *humus*; deixamos de sentir não apenas os entes, mas, o pior, deixamos de sentir os seres que nos cercam, em consequência dessa escalada da razão autossuficiente. Neste sentido é que Schiller denuncia o embotamento do sentir o outro e a escalada da razão em detrimento do sentir:

A orgulhosa auto-suficiência confrange o coração do homem do mundo enquanto o do grosseiro homem natural ainda sabe pulsar com simpatia; como numa cidade em chamas, cada qual procura subtrair à devastação apenas a sua miserável propriedade. Somente na total abdicação da sensibilidade acredita-se encontrar abrigo contra seus enganos (SCHILLER, 2002, p. 32)

Embotamos não apenas o vínculo com a natureza que nos cerca, como também o trato franco com nossa própria natureza, a natureza humana, que nos fez animais políticos. Em uma sociedade que elevou exponencialmente o número de recursos tecnológicos, estímulos, entretenimentos e distrações, o grande desafio é voltar-se para si mesmo e suportar momentos silentes de confrontos consigo mesmo.

No momento da história humana em foi necessário nos recolher e lidar com um risco pandêmico que abalou a saúde mundial, um dos grandes desafios foi conviver mais tempo consigo mesmo, um desafio que por um lado mostra nossa dificuldade em nos encontrarmos conosco e por outro revela a necessidade do outro. Situação que remete a um trecho da música *Condicional* de Rodrigo Amarantes, que brinca, já no título da canção, com a ideia de condições e condicionantes das relações humanas, mas alude também a uma modalidade do regime penitenciário, diz o poeta:

Os dias que eu me vejo só
São dias que eu me encontro mais
E mesmo assim eu sei tão bem:
existe alguém pra me libertar! (AMARANTES, 2005)

Dentre as inúmeras interpretações possíveis, característica fundamental da poética, vemos no excerto da canção a captura universal do sentimento de re-flexão, isto é, o sentimento do peso em dobrar-se sobre si próprio, ter consigo mesmo um momento a sós, não por solipsismo, mas por autoconhecimento, sentimento ameaçado nesta nossa era. Por outro lado, sabemos bem, como diz o excerto, que no outro (alteridade) temos também uma libertação para as prisões que o solipsismo, a pseudo autossuficiência e a incomunicabilidade humana podem engendrar em nós.

Com efeito, o resgate da capacidade de sentir o outro, se liga a outro tópico fundamental das relevâncias que nossa pesquisa pode assumir: A formação do *ethos* por meio da estética. Pois, se a meta é fazer notar o embotamento progressivo da faculdade de sentir a que estamos submetidos, não há outra via efetiva para este resgate senão a inserção mais efusiva da estética na formação do caráter humano.

Uma das importâncias associada à tarefa de dar destaque à estética, apontada em nossa tese, é a de perceber a correlação inextinguível entre a estética e a ética, de modos que não buscamos aqui indicar métodos ou parâmetros práticos de como criar habilidades e competências da sensibilidade humana, tampouco de estabelecer uma taxonomia da prática estética ou uma disciplina. Portanto, em consonância com a relevância de perceber o outro e reativar a sensibilidade por meio do binômio ético-estético da formação, apontaremos, em verdade, reflexões universais acerca desse binômio, reflexões de grande peso na história da filosofia, que, como já mencionamos, nos sirvam de norte em nossa própria formação, reativando em nós a centelha estética.

Um último tópico das relevâncias listadas, relaciona-se com a relevância pessoal do tema. Isto é, pessoal pela afecção que o tema me causa e pelas reflexões pessoais que os eixos de pesquisa suscitam em mim, nos moldes do que Severino (2007, p. 214)

menciona ao descrever as características qualitativas de uma pesquisa científica, concordando ainda com Anna M^a. Cintra (1982) que sintetiza o impacto pessoal de uma pesquisa acadêmica e científica, seja qual for o nível. Conforme a autora,

Qualquer pesquisa, em qualquer nível, exige do pesquisador um envolvimento tal, que seu objeto de investigação passa a fazer parte de sua vida. Ou o pesquisador assume o problema que se dispõe a aclarar como seu, integrando seu dia a dia, ou apenas cumprirá preceitos acadêmicos. (CINTRA, 1982, p.15).

Deste modo, esta pesquisa assume uma relevância pessoal, na medida em que, como havia mencionado no início desta seção, o tema do sentir humano me atinge diretamente, não apenas como professor e pesquisador, mas como sujeito estético, alguém que não apenas gosta do tema, mas que sente-o com intensidade desde há muito. Amparados ainda em Severino, ressaltamos a relevância pessoal da pesquisa, ratificando que

a temática deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito. Não obviamente num nível puramente sentimental, mas no nível da avaliação da relevância e da significação de problemas abordados para o próprio pesquisador, em vista da relação com o universo que o envolve (SEVERINO, 2007, p. 214-215).

Assumimos, então, que a relevância pessoal do tema aqui proposto, não é apenas emocional ou meramente sentimental, ela nasce como um pré-sentimento de uma problemática; mas o pressentimento transforma-se em intuição, no sentido kantiano, à medida em que me era possível avançar nas pesquisas e leituras filosóficas, até deparar-me com a franca leitura dos textos de Schiller disponíveis em português e espanhol.

Destarte, essa relevância pessoal, combinada à tentativa de dar destaque à uma área interseccional de pesquisa, marginal aos grandes temas da filosofia, ressalta o caráter político de nossa proposta, pois que não há pesquisa desinteressada. Esse intento de dar destaque à estética como esfera fundamental de nossa formação, talvez seja a maior importância do trajeto que faremos, tendo em vista que nossos empenhos não correspondem a um mero exercício de erudição ou com um rito acadêmico. Nossos esforços têm um caráter inegavelmente político-existencial, uma vez que,

O caráter pessoal do trabalho do pesquisador tem uma dimensão social, o que confere o seu sentido político. Esta exigência de uma significação política englobante implica que, antes de buscar-se um objeto de pesquisa, o pós-graduando pesquisador já deve ter pensado no mundo, indagando-se criticamente a respeito da situação de seu projeto e de seu trabalho, nas tramas políticas da realidade social. (SEVERINO, 2007, p. 215).

Busca-se aqui tocar, senão corações, ao menos mentes receptivas a um pensar estético. Busca-se afetar outros, também no sentido de acolher afetivamente aos temas

abordados, numa franca tentativa de expressar a importância e profundidade dos problemas apontados, bem como apresentar aspectos da nossa realidade e modo de ser e existir que requerem alterações, sugerindo aqui elementos de reflexão para tal, mesmo que de modo ainda tímido.

Após perpassarmos alguns aspectos formais e metodológicos que compuseram a base desta pesquisa, passaremos agora a descrever alguns elementos introdutórios aos pensadores principais de nossa interlocução, à guisa de um **Marco teórico**, trazendo alguns elementos e categorias fundamentais de nossos autores centrais. Categorias e menções que, ainda que de modo preambular, concedem mais sustentação e profundidade aos elementos iniciais da construção deste projeto de investigação. Passemos ao **Marco teórico**.

Em cada diferente ponto da história da filosofia o manancial platônico foi interpretado sob um diferente prisma. Esses diferentes momentos da interpretação do cerne da filosofia platônica davam ênfase ao elemento fonte de maior preocupação teórica na época e ao *zeitgeist* em que estava inserida. Exemplo disso, conforme o insigne pensador do mundo helênico Werner Jaeger, era a unilateralidade com que se assentava o pensamento de Platão na filosofia escolástica, interpretando o edifício platônico como uma peça metafísica, ponto de apoio aos movimentos teológicos da época (JAEGER, 2010, p.582). Do mesmo modo, o espírito moderno viu na complexidade sistemática do platonismo a efígie da lógica, interpretando este pensamento vivo mediante seus aspectos lógicos e metodológicos (JAEGER, 2010 p. 586). Contudo, explica Ernst Cassirer, muitos pensadores divergiam na definição das intenções mais subjacentes das bases consolidadas na *República*, ao deixar escapar a percepção de que “não é a lógica nem a teoria do conhecimento que devem ser consideradas como os dois focos da obra de Platão, mas a *politeia* e a *paideia*. A *paideia*, afirma Jaeger, não é um mero laço externo que conserva a unidade da obra; constitui a sua verdadeira unidade” (CASSIRER, 2003, p. 85-86)

Mesmo no período moderno, as interpretações metafísicas e lógico-metodológicas da filosofia platônica, começam a ceder lugar às interpretações mais voltadas para o viés formativo como objetivo de todo pensamento platônico. Ratificando a percepção moderna do caráter educacional da filosofia platônica e concordando com a concepção pensada por Jaeger, Cassirer afirma que todo o esforço do pensamento platônico era centrado na formação humana, considerando, ainda, que a intenção de sua *Magnum opus*, *A república*, era mais amplamente pedagógico-formativa que política, no sentido atual:

A esse respeito, Rousseau tinha uma concepção mais verdadeira acerca de *A República*, de Platão, que o positivismo do século XIX quando afirmou que essa obra não era um sistema político, como se podia pensar pelo seu título, mas o primeiro tratado de educação jamais visto (CASSIRER, 2003, p. 86).

O viés político da obra platônica deve ser melhor compreendido em sua perspectiva original grega. Deste modo, se a política, a teoria do conhecimento e a dialética podem ser consideradas nervuras do pulsante sistema platônico, a educação é a medula espinhal que canaliza todas as demais terminações. A evocação da filosofia platônica à nossa pesquisa, se apoia exatamente na concepção de que a *paideia* é, em verdade, todo o arcabouço dos elementos que compõem o ser humano em sua relação com a *pólis* e demais coisas circunstantes.

Nesta perspectiva, a formação humana compõe, no dizer de Jaeger (2010), a morfologia genética de todas as reflexões platônicas, já que o impulso que estimula decisivamente a filosofia de Platão é a indelével concepção prática de formação deixada por seu mestre, Sócrates:

Toda a obra escrita de Platão culmina nos dois grandes sistemas educacionais que são a *República* e as *Leis*, e o seu pensamento gira constantemente em torno do problema das premissas filosóficas de toda educação e tem consciência de si próprio como suprema força educadora dos homens. É assim que Platão assume a herança de Sócrates e se encarrega da direção da luta crítica com as grandes potências educadoras do seu tempo e com a tradição histórica do seu povo. (JAEGER, 2010 p. 590).

Como pensador da *paideia*, Platão encontra um meio de suscitar a transformação ético-política por intermédio da filosofia e indo na camada mais profunda da composição da *pólis*: a educação. Por esse motivo é que, ao iniciar a fundação da cidade ideal, o filósofo ateniense propõe ir nessas camadas profundas e tenras, atingindo a infância, início de toda a formação, advertindo-nos que “o mais importante em tudo é o começo, máxime se se tratar de seres novos e delicados. Nessa fase, justamente, é que se formam e aprofundam os traços que pretendemos imprimir em qualquer pessoa.” (*República*, 377a-b).

Seguindo a mesma linha de raciocínio de seu estimado mestre, Platão inicia em suas obras escritas um novo arcabouço para a transformação da *pólis* por meio da *paideia*, tendo sido o primeiro a estabelecer de modo mais enfático e sistemático um embate íntimo contra os princípios educacionais de sua época.

Mais que política, a intenção do arcabouço platônico seria afetar a formação da cidade por meio da formação do cidadão, fato apontado incessantemente, conforme Jaeger (2010), em inúmeras obras do filósofo. A mais célebre alegoria de toda a obra

platônica, o mito da caverna, ainda segundo a interpretação de Jaeger, é bem mais que apenas uma alegoria da ontologia ou da epistemologia platônica, é, em essência, uma alegoria da *paideia* humana:

são poucos, todavia, os que fixaram a atenção no primeiro parágrafo do livro VII, que serve de introdução à analogia da caverna, e no qual Platão aponta-a expressamente como uma alegoria da *paideia*. Para falar mais exatamente, apresenta-a como uma alegoria da natureza humana e da sua atitude perante a cultura e a incultura, a *paidéia* e a *apaideusia*. (JAEGER, 2010 p. 887).

A alegoria da caverna é esta força plasmadora da filosofia platônica que permite ainda hoje interpretá-la mediante os elementos atuais de nossa formação e permite-nos sentir com impacto poético a necessidade de uma conversão dos nossos valores, uma virada em direção a valores mais elevados. E aqui reside a força e a importância da iniciativa filosófico-pedagógica platônica para nossa tese, uma vez que propomos – com o suporte conjugado de Platão, Schiller e demais influenciadores e comentadores – esse giro da consciência em direção à uma formação mais ética e estética, mais sensível e humana.

Ainda no livro VII d’*A República* é que Platão aponta o elemento fundamental de uma formação integral e que deve ser o condutor da educação. Esse elemento a que recorreremos para dirigirmos a formação com vistas à estética é chamado por Platão de conversão ou giro da alma (*περιαγωγής*), para o qual,

a educação não será mais que a arte de fazer essa conversão, de encontrar a maneira mais fácil e eficiente de consegui-la; não é a arte de conferir vistas a alma, pois vista ela já possui, mas por estar mal dirigida e olhar para o que não deve, a educação promove aquela mudança de direção (*República*, 518d).

O giro da alma, ou *periagoge*, é a reviravolta que move a vista para olhar o que precisa, para ir rumo à direção mais acertada. Insistimos aqui que a *periagoge* de que necessitamos, para acelerar nosso processo conjunto de autonomia, é volvermos nossas vistas para o sentido ético-estético de nossa formação, uma necessária revolução no *ethos* humano.

O giro em direção ao caráter ético-estético é fundamental para tentarmos equilibrar as asas do voo humano e permitir nos aproximarmos, tanto quanto possível, da totalidade de caráter que menciona Schiller, “É preciso, portanto, encontrar a *totalidade* de caráter no povo, caso este deva ser capaz e digno de trocar o estado da provação pelo estado da liberdade” (SCHILLER, 2014, p. 31-*grifo do autor*). O desequilíbrio que leva a um voo desajustado, conforme Schiller, pode ocorrer de duas diferentes formas. Ambas

formas de desajuste estão estritamente relacionadas à sintonia fina entre sentir e o pensar, pois, segundo o pensador alemão,

O homem, entretanto, pode ser oposto a si mesmo de duas maneiras: como selvagem, quando seus sentimentos imperam sobre seus princípios, ou como bárbaro, quando seus princípios destroem seus sentimentos. O selvagem despreza a arte e reconhece a natureza como sua soberana irrestrita; o bárbaro escarnece e desonra a natureza, mas continua sendo escravo de seu escravo por um modo frequentemente mais desprezível que o do selvagem. O homem cultivado faz da natureza uma amiga e honra sua liberdade, na medida em que apenas põe rédeas a seu arbítrio. (SCHILLER, 2014, p. 31).

Este rico parágrafo de Schiller agrega muitos elementos a serem debatidos em nossa tese, apresentando também elementos que extrapolam nossa delimitação de tema e, quiçá, nossas forças e tempo permitido à pesquisa. Nada obstante, é fundamental ressaltarmos alguns desses elementos.

Inicialmente Schiller já ressalta a ideia de desequilíbrio e desmedida de nossa formação, ideia que mencionamos incessantemente durante estas considerações iniciais e que, inevitavelmente, teremos de mencionar sob diferentes formas durante todo o nosso percurso.

Esse conflito entre formação e deformação humana mencionado por Schiller, revela desde já a percepção do filósofo do quão perigosa é a queda na barbárie; declínio decorrente da destruição dos sentimentos, do menosprezo da natureza e da soberba da razão, percepção vivificada com impacto nos estudos da Escola de Frankfurt. Vaticinando a respeito dos horrores vindouros, Schiller admite que dentre as duas formas de abandono de si próprio, a queda na barbárie é o pior e mais desprezível caminho a que poderíamos pôr em rumo o propósito de nossa formação.

Do mesmo modo, vê-se manifestamente que a primazia de uma formação voltada apenas para a sofisticação do caráter lógico-racional, nos proporcionou alçar uma propulsão técnico-científica exponencial. Nada obstante, essa progressão geométrica que enervou nossa atual formação, trouxe consigo consequências já entrevistadas por Schiller e vários outros pensadores, sejam do zênite do período romântico, ou da Escola de Frankfurt. Portanto, é fundamental uma *periagoge* que volte novamente nossa atenção para os aspectos estéticos de nossa natureza, aspectos a que continuamente viramos as costas e minoramos.

A retomada da concepção de formação estética é essa tentativa de uma virada da alma ou de resgatar o sentido de uma construção mais global e menos especializada, permitindo que nos tornemos mais íntegros e sensíveis à multiplicidade, menos reféns de nossas vontades e retomando a totalidade de caráter, tal como foi a formação da natureza

helênica que, conforme Schiller, “desposou todos os encantos da arte e toda a dignidade da sabedoria sem tornar-se, como a nossa, vítimas dos mesmos” (SCHILLER, 2002, p. 35).

Fica evidente, assim, que tanto na perspectiva platônica quanto na schilleriana, uma educação integral é aquela que consegue conjugar as inúmeras dimensões que compõem o ser humano, incluindo-se aqui o bom domínio de seu corpo (estrato mais baixo das dimensões humanas na perspectiva platônica). Nada obstante, sem o concurso conjunto de todas essas esferas não seria possível uma formação integral.

Essa necessidade de uma reviravolta pedagógico-formativa rumo à uma perspectiva mais sensível, foi percebida não apenas por filósofos preocupados com os rumos da cultura humana, como também por pensadores da educação.

O pensador da educação e cientista educacional alemão Dieter Lenzen, em vários de seus textos e artigos a respeito dos percursos e perspectivas da pedagogia, produzidos nos últimos anos do século XX, aponta francamente ao redirecionamento urgente rumo a uma nova perspectiva da ciência da educação para o próximo século. Essa nova perspectiva, surgida do desencantamento do racionalismo iluminista e já sob o impacto da pós-modernidade, foi denominada provisoriamente por Lenzen como Ciência reflexiva da educação (1996, p. 9).

Dentre as dimensões e tarefas vindouras da Ciência reflexiva da educação, destacamos aquela dimensão que, também segundo Lenzen, é a mais importante para a formação das futuras gerações e que coaduna com nossas justificativas e problemática:

La tarea más importante de una ciencia reflexiva de la educación bien pudiera encontrarse en trascender la frontera que le ha sido impuesta en conexión con una interpretación iluminista unilateralmente racional. Se trata de la frontera entre la ciencia y el arte que, por ejemplo, nos prohíbe considerar el proceso educativo como un proceso de estructuración estética en lugar de verlo como una operación racional⁶. (LENZEN, 1996, p. 19).

Muito mais que uma fronteira estabelecida entre ciência e arte, vamos além em considerar que a correlação a ser ressaltada aqui é a ocorrida entre sentir e pensar, unidade sacrificada em nome de um *soi-disant* progresso isolado da razão. Essa tendência de separação entre sentir e pensar nos proíbe de conceber a formação humana em sua dimensão eminentemente estética desde a origem. Iniciamos a educação das crianças com

⁶ Em uma livre tradução: A tarefa mais importante de uma ciência reflexiva da educação pode muito bem ser encontrada no ato de transcender a fronteira que lhe foi imposta em conexão com uma interpretação iluminista unilateralmente racional. Trata-se da fronteira entre ciência e arte que, por exemplo, nos proíbe de considerar o processo educacional como um processo de estruturação estética, em vez de vê-lo como uma operação racional.

elementos lúdicos e processos que recorrem incessantemente à estética, mas que, com o passar do tempo, são retirados de nossos processos de formação, segregação acentuada na fase adulta da vida, ignorando-se a correlação entre sentir e pensar e valorizando-se maiormente o pensar em detrimento do sentir, ignorando, ainda, o fato de que o racional e suas faculdades estão em participação e co-laboração com o sentir e suas instâncias estéticas.

Ao mencionar a superação imperativa da barreira entre sentir e pensar na educação, Lenzen também pensa a sinergia entre razão e estética pelo viés platônico, evocando, para a compreensão de tal sinergia, o conceito de *Methexis* (participação):

Méthexis, participación, es el nombre que por ello le doy, pensando en Platón, a la descripción de un estado futuro, dentro del cual la educación se debería llevar a cabo de manera incrementada mediante la **participación en la totalidad de la vida**⁷. (LENZEN, 1996, p. 19, grifos nossos)

À essa menção feita ao conceito de platônico de participação, é mister que se contextualize, pois trata-se de um conceito importante e obscuro, para, em seguida, comentar os grifos do trecho recortado de Lenzen.

Grosso modo, poderíamos dizer que a participação, conceito explorado em várias obras por Platão e analisado mormente em Sofista e Parmênides, é uma relação entre as diferentes ideias, uma espécie de elo entre ideias que, por vezes, são contrárias ou aparentemente contraditórias. O conceito de participação é uma definição fundamental na teoria das formas de Platão, sem a qual o nexos entre as ideias não seria possível, conforme objeta Victor Brochard, “¿pues de qué servirían las Ideas si no participaran las unas de las otras, se no se pudiese unirlas en una proposición?”⁸ (BROCHARD, 1940, p. 103).

Contrariamente ao que se poderia pensar, a participação sugerida por Platão não implica em uma relação de exclusão entre ideias, tampouco de uma relação de identidade completa entre diferentes ideias. Trata-se de uma relação complexa que permite coadunar e aproximar ideias, sem, no entanto, ignorar o fato de que tal relação entre elas não deve ser considerada arbitrária e que as ideias não participam indistintamente umas das outras. Essa combinação está sujeita a certas leis e regras que, por sua vez, não estão sujeitas apenas ao raciocínio (BROCHARD, 1940, p. 122-123).

⁷ Em livre tradução: *Methexis*, participação, é o nome que dou, pensando em Platão, à descrição de um estado futuro, dentro do qual a educação deva ser levada a cabo de maneira crescente mediante a participação na totalidade da vida.

⁸ Em livre tradução: Pois, de que serviriam as Ideias se não participassem umas das outras, se não se pudessem uni-las em uma proposição?

A despeito de existirem ideias subordinadas a certas condições e regras na concepção platônica de *Methexis*, o filósofo também considera a participação e interação entre ideias de modo co-laborativo e não apenas de modo hierárquico, como se poderia supor. E nisso reside a importância de evocar esta definição de participação mútua de Platão, porquanto nos propomos a coadunar dimensões aparentemente opostas da tessitura humana, alinhando elementos que sejam fundamentais para uma maior aproximação da construção de ser humano integral, sob a rubrica de uma Formação estética, linha que, nesta tese, será o fio condutor da trama entre as dimensões do tecido humano.

A possibilidade de participação não hierarquizada entre ideias, nos permite aduzir a possibilidade de uma participação co-laborativa entre razão e sensação, entre pensar e sentir. Importante frisar novamente, que não se trata aqui de prescindir de todo o rigor lógico, ou de fomentar um sentimento de combatividade contra a racionalidade – que aqui também nos trouxe – acusando-a de suprimir a estética.

Trata-se de rever as possibilidades de um elemento esquecido que, cada vez mais, sente-se a necessidade de seu resgate. Segundo Nadja Hermann (2005), após as duas grandes Guerras Mundiais do século XX, sentiu-se com muito impacto o primado da razão, levando vários pensadores contemporâneos, como os da Escola de Frankfurt, a uma suspicácia em relação ao projeto moderno de esclarecimento e de formação pelas vias unicamente da razão,

Adorno e Horkheimer fazem uma crítica radical ao caráter de domínio da razão (razão instrumental), mostrando sua arrogância e suspeição quanto às pretendidas possibilidades libertadoras. Este início de século XXI também tem testemunhado que a racionalidade sucumbe à beligerância, ao poder e à insensibilidade. (HERMANN, 2005, p. 24).

Evitando cair nas armadilhas da tendência equivocada de simplesmente antagonizar estética e razão, e pensar uma estética irracionalista ou antirracionalista, pensa-se a estética aqui como elemento articulador e participador (*methexis*).

Ainda segundo o ponto de vista da sensível pesquisadora Nadja Hermann, a estética é esse elemento articulador de nossa relação, não só com as demandas da razão, como também com os misteres da ética; ponto de vista que fornece um valiosíssimo suporte ao nosso horizonte teórico de pesquisa.

Ao perceber a relação quase esquecida entre ética e estética, Hermann vê na estética a possibilidade de ampliação do cabedal formativo humano, componente *sine qua*

non para uma educação mais integral e múltipla, em detrimento da educação racional que recebemos e somos conduzidos a reproduzir, porquanto, afirma a autora,

As possibilidades da estética parecem, então, constituir uma forma produtiva de compreender as novas exigências éticas diante da pluralidade, na medida em que permitam transcender as fronteiras unilateralmente racionais da interpretação iluminista do projeto educacional. A estruturação estética da educação pode ampliar de forma significativa a consciência ética, liberando novas formas de sensibilidade que temos deixado de lado. (HERMANN, 2005, p. 31).

Esta nova e possível estruturação da educação mediante a estética, nos leva imediatamente à tarefa de compreensão das diferentes formas de sensibilidade e as diferentes formas de estética imbricadas no processo.

Além da compreensão dos vários sentidos de estética, algumas categorias serão fundamentais para a composição teórica da corrente pesquisa. Categorias como belo, *kalokagathia*, *periagogê*, *plattein* e *methexis* em Platão; estado estético, sensibilidade, autonomia no belo e impulso lúdico em Schiller; bem como definições auxiliares que, a um só tempo, nos ajudam a compreender e podem suportar o nexos entre ética e estética em nossa formação, tais como a definição de sublime e autonomia segundo Kant (principal referencial tomado por Schiller), ou mesmo as definições de estetização e experiência estética abduzidas dos textos de Nadja Hermann, pela afinidade com nosso tema.

É fundamental assinalar que ao mencionar as teorias de uma formação estética em Platão não pretendemos estabelecer uma “Estética platônica”, pois seria anacrônico, já que o termo tinha outro sentido na época do filósofo e não havia ainda o sentido que passamos a empregar a partir do século XVIII.

No que tange às definições de estética utilizaremos alguns pensadores alemães do período conhecido por romantismo, pelas afinidades com o pensamento de Schiller e pela ampla abordagem do termo estética, em função da emergência do tema no período. Pensadores como Baumgarten, Hegel, A. Schlegel, Fichte e Schelling.

Como afluentes e comentadores principais recorreremos a grandes nomes como Werner Jaeger (2010), Giovanni Reale (2012), Benedito Nunes (2007, 2008) e Nadja Hermann (2005). Para os comentários platônicos temos o suporte de Brisson & Pradeau (2010), Victor Goldschmidt (1970, 2002), junto a outros já mencionados, como Reale & Antiseri (2005). Para os comentários de Schiller teremos como principais interlocutores Ricardo Barbosa, Pedro Sússekind e Marcio Suzuki.

I.3 Breve estado do conhecimento

Doravante, um brevíssimo mapeamento e levantamento bibliográfico de pesquisas em formato de dissertações e teses acerca dos temas e autores centrais aqui discutidos, à guisa de um incipiente estado do conhecimento.

Delimitamos nosso levantamento à seleção algumas das pesquisas no formato de dissertação ou teses publicadas no Brasil que se acerquem de nosso tema e problema, utilizando como principal aporte teórico Platão e/ou Schiller. Para tanto, recorreremos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁹ (BDTD), que é uma plataforma mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que compila e abriga publicações de teses e dissertações do Brasil, disponibilizando sua leitura completa e os metadados associados à pesquisa.

Nesta plataforma utilizamos como principais descritores e palavras-chave o nome dos principais pensadores a que recorreremos, pesquisando na seguinte ordem: “Platão e Schiller”, “Platão”, “Schiller”, “Platão educação”, “Schiller educação”, “formação estética”, “educação estética”. Encontrou-se neste banco de dados, muitas pesquisas que contribuiriam bastante para nosso estudo, entretanto mencionaremos, aqui neste espaço limitado, aquelas que mais se aproximam de modo contundente ao problema da formação estética sob a ótica de Platão e Schiller, valorizando, outrossim, pesquisas que abordem questões como o intrincado nexos entre ética e estética, segundo os pensadores mencionados.

A respeito destas pesquisas mais relevantes que separamos para apresentar de modo breve neste pequeno apanhado, é fundamental esclarecer que podemos ter ignorado algumas teses e dissertação que se nos mostrassem ricas, mas, tão somente, por franco desconhecimento, ou habilidade na utilização da ferramenta de busca da plataforma (BDTD).

Note-se, ainda, que pelo espaço e tempo que temos em nossa condução, buscamos destacar pesquisas relacionadas à formação estética em Platão e Schiller, mas pela escassez desse tema específico e de pesquisas que congregasse ambos pensadores, privilegamos pesquisas que tratassem de Schiller, por um lado, pelo enorme volume de pesquisas relacionadas a Platão, e, inversamente, pela incomparavelmente menor

⁹ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações encontra-se no sítio: <http://bdtd.ibict.br>

quantidade de pesquisas a respeito de Schiller, o que nos obriga mais ainda a divulgar e colaborar com pesquisas a respeito do esteta alemão.

Com efeito, as que destacamos serão apresentadas respeitando a ordem cronológica de publicação, e não por ordem de relevância, afinidade ou quaisquer outros critérios. Para fins didáticos compomos a seguir um quadro simples com a ordem de apresentação das pesquisas e seus autores:

Teses e dissertações que se aproximam do tema estudado

Nº	Autor	Título	Instituição	Nível	Ano
01	João Francisco Duarte Júnior.	A dimensão estética da Educação.	Unicamp	Dissertação	1980
02	José Dimas Monteiro	Friedrich Schiller em a Educação estética do homem: entre razão e sensibilidade; entre o ideal e o realizável; entre Platão e Aristóteles.	UFSC	Dissertação	1998
03	Rosemari Isse	Educação Estética: uma ponte entre Schiller e Habermas	UFRGS	Dissertação	2007
04	Andréia Zinetti Pedroso	A formação estética: fundamentação filosófica e ensino.	UNESP	Dissertação	2007
05	Rafael Azzi	A arte e a educação em Platão e Schiller	UFOP	Dissertação	2011
06	Tércio Renato Bugano	O espetáculo da moral em Schiller	UNESP	Tese	2012
07	Dalton Walbruni Lima	Schiller, educação e o estado estético	UFC	Tese	2014

Fonte: Elaboração do autor com base nas informações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações que encontra-se no sítio: <http://bdtd.ibict.br>

A primeira e mais antiga pesquisa, indicada pelo BDTD, é a dissertação de mestrado do prof. João Francisco Duarte Jr., publicada em 1980 no Mestrado em Psicologia educacional, orientado por Rubem Alves, cujo título foi *A dimensão estética da Educação*. É importante iniciarmos esta breve menção com o adendo de que esta dissertação converteu-se, posteriormente, na obra *Fundamentos estéticos da educação*, a que eventualmente iremos recorrer, o que nos leva a fazer a advertência de que nos deteremos brevemente na ideia central da dissertação, tendo em vista que a visitaremos com mais propriedade em nossa última seção de estudo.

Com efeito, esta dissertação de Duarte Jr. inicia com uma premissa fundamental que temos repetido nesta primeira seção e que repetiremos inúmeras vezes no decorrer da

pesquisa: no trânsito entre sentir e pensar, há elementos que escapam do reino da razão, do raciocínio,

Há sempre uma região que permanece fora do alcance do pensamento e da linguagem. E esta região é o sentimento humano. Por sentimento entenda-se, assim, a apreensão da situação em que nos encontramos, que precede qualquer significação que os símbolos nos dão. (DUARTE JÚNIOR, 1980, p. 6).

A leitura desta tese, e da obra publicada posteriormente, projeta de modo evidente um dos aspectos centrais de uma formação pautada na estética, pois vincula o termo estética ao seu sentido mais desvanecido e esquecido: o sentimento.

Este recuo, de pensar o estético pelo viés do sentimental, nos possibilita debater o fato de que a formação humana precisa iniciar com um viés estético muito bem ajustado às outras dimensões (racional e ética). Duarte Jr., hoje com um obra bem volumosa e relevante no assunto, colabora grandemente conosco em sua dissertação ao reforçar nossas suspeitas iniciais de que a formação humana precisa começar pela dimensão estética bem afinada, haja vista que, afirma o autor, “O sentir é anterior ao pensar, e compreende aspectos perceptivos internos e externos e aspectos emocionais. Por isso pode-se afirmar que, antes de ser razão, o homem é emoção.” (DUARTE JÚNIOR, 1980, p. 6).

Para o autor, não se trata apenas de uma educação pela arte ou para a erudição artística. A arte é um elemento articulador único para nossa dimensão estética e desenvolvimento de sensibilidades. Nada obstante, uma educação estética vai além da educação artística. Obviamente, como a arte é um elemento articulador fundamental na educação artística, seja como disciplina, seja como prática, já representa, de alguma sorte, um auxílio ao processo de sensibilização e construção da dimensão estética (DUARTE JÚNIOR, 1980, p. 179). A despeito da necessidade de um debate mais profundo sobre o papel da arte na educação humana – e as aplicações formais da arte em disciplinas que vão desde o fundamental até o nível superior – Duarte Jr. ressalta a necessidade de uma formação existencial estética mais profunda e ostensiva, porquanto,

A educação e a formação do homem não podem prescindir de quaisquer instrumentos ou meios que levem-no à criar um sentido mais harmônico para sua existência. A arte precisa ser recuperada para a educação oficial brasileira, ela própria desarmonica e impositiva (DUARTE JÚNIOR, 1980, p. 185).

De todo modo, o autor reafirma a necessidade de uma formação estética ou, mesmo, de uma disciplina que se proponha a estimular o contato com a arte, essa grande articuladora dos processos estéticos.

A segunda das pesquisas de mestrado ou doutorado encontrada, publicada em 1998, é a dissertação de José Dimas Monteiro que tem como título *Friedrich Schiller em a Educação estética do homem: entre razão e sensibilidade; entre o ideal e o realizável; entre Platão e Aristóteles*.

Defendida no Programa de Pós-graduação em Literatura da UFSC, e orientada pelo prof. Marcelo Greuel, a dissertação concentra seu foco inicial na compreensão de aspectos centrais das teorias filosóficas de Schiller em sua principal obra, *A educação estética do homem*, classificando inicialmente o pensamento do autor como sendo uma concepção “estético-literária” (MONTEIRO, 1998, p. 10).

Para tanto, nessa busca da compreensão dos aspectos principais da teoria estético-literária de Schiller, Monteiro busca mostrar a influência da antiguidade clássica no pensamento Schilleriano. Esta influência é apresentada com mais evidência a partir da segunda seção de estudo onde o autor aproxima a concepção da busca pela totalidade, na formação humana Schilleriana, à elementos da formação helênica, contidas nas concepções de dois dos pilares da antiguidade: Platão e Aristóteles.

A vereda aberta por Monteiro, aponta caminhos e elementos importantes para pensarmos a influência do ideal helênico de *paideia* no pensamento schilleriano, elementos como a busca pela totalidade, a relação entre o bem e o belo, o constante jogo com a beleza e o papel da arte na formação grega. Em sua abordagem, Monteiro assinala que a totalidade dos gregos possui quatro principais instâncias correlacionadas, lados que, a saber, são a catarse, a recriação, o jogo e o belo.

Mesmo ciente da influência direta de Kant no pensamento de Schiller e do risco de anacronismo ao associá-lo a Platão e Aristóteles, Monteiro ousa mostrar que ao emparelharmos esses quatro elementos (catarse, recriação, jogo e belo) ao pensamento de Schiller, no que tange a busca pela totalidade, vemos grandes similitudes, afirmando que,

Decididamente, Schiller transitou na tensão entre razão e sensibilidade, entre Platão e Aristóteles, entre o ideal e o alcançável não como um meio-termo passivo, mas como atividade constante que faz e refaz o ideário da busca pela totalidade (...) Do mesmo modo, a tarefa de Schiller não está entre a “oposição” razão/sensibilidade e ideal/realizável. Ela perpassa essas relações de maneira lúdica e quer exprimir a possibilidade de auto-determinação do Homem através do belo e da arte. (MONTEIRO, 1998, p. 101).

E deixando claro que Schiller, mesmo tendo levado a sério o caminho deixado por Kant, inevitavelmente transitou nas trilhas helênicas, em sua busca pela aproximação à totalidade humana. Fato que nos aproxima, pois flertamos aqui com o risco frequente de anacronismos. De todo modo, os elementos indicados por Monteiro e sua percepção da

relação de Schiller com o pensamento clássico grego, são louváveis e de grande valia para nossa pesquisa.

A próxima pesquisa diz respeito aos termos iniciais de nosso título. Ao pesquisarmos a respeito de “formação estética” no BDTD, duas pesquisas destacaram-se pela relevância e proximidade ao nosso tema. Ambas publicadas no mesmo ano, 2007, iniciamos pela pesquisa de Rosemari Isse, defendida em Porto Alegre pelo programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, dissertação de mestrado intitulada *Educação Estética: uma ponte entre Schiller e Habermas*.

A autora despertou nosso interesse por apresentar uma análise comparativa entre o pensamento de Schiller e suas ressonâncias na filosofia de Jürgen Habermas, tomando como nexos comparativos as noções respectivas de razão estética e elemento estético dos pensadores mencionados. Em ambos os pensadores suscitados por Isse, relevam-se os aspectos da estética em vistas da educação e da convivência humana, afirmando como problema inicial, a intuição “de que o estabelecimento e a regulação de laços sociais virtuosos – sob o encargo da educação – depende, sobremaneira, da sensibilidade” (ISSE, 2007, p. 8), pondo este aspecto da estética como um dos aspectos centrais de uma “educação estética”, categoria mobilizada pela autora logo em seu título.

Em sua articulação ensaística, Isse relaciona muito bem a Forma viva de Schiller com o mundo da vida habermasiano e argumenta que a definição de estética em Habermas, ocorre de modo criptografada sob os caracteres desta mesma compreensão do mundo da vida. Por conseguinte, em ambos os pensadores, sensibilidade e razão precisam estar muito bem articuladas no fazer educativo, pois

é preciso salientar que o estético opera, em Habermas (1987), como um modo de racionalidade entre a esfera da sensibilidade e da razão, e nisso precisamente se assemelha a Schiller – ao manter, de certa forma, o equilíbrio entre essas duas dimensões, entre esses dois registros. Na ação comunicativa o estético está, por certo, presente. (ISSE, 2007, p. 16).

Sendo sempre de suma importância lembrarmos que, para a autora, a educação não faz parte apenas da dimensão racional, pelo fato de que educar vai muito além do que transmitir conhecimento, e que, a despeito da transmissão do conhecimento ser uma de suas possibilidades, a educação mediada pela sensibilidade, em conjunção com a racionalidade, tem um caráter eminentemente formativo e emancipatório (ISSE, 2007, p. 10).

Desta feita, o processo formativo assume, tanto em Schiller quanto em Habermas, uma das tarefas mais prementes da humanidade. Um alerta que ressoa com grande

impacto no pensamento habermasiano, em sua percepção da unilateralidade formativa a que a humanidade submeteu-se e na afirmação da necessidade de restauração do estético em nossa formação, pois “o estético sim educa, na medida em que harmoniza a razão e a sensibilidade, pois ambas têm de ser consideradas sob o mesmo aspecto não se podendo separá-las, ou sequer privilegiar o individualismo” (ISSE, 2007, p. 68).

Logo, a razão comunicativa pensada por Habermas é, para a Isse, esse elemento que procura resgatar a articulação perdida com o estético, que evitaria o esvaziamento das formas de pensar e sentir o mundo da vida e permitiria o enriquecimento das relações humanas e interações sociais,

Isso porque a subjetividade do indivíduo não se constrói através de ato solitário de auto-reflexão, mas sim, é resultado de um processo de “formação” que se dá numa complexa rede de interações – que são, ao menos, potencialmente dialógicas e comunicativas. (ISSE, 2007, p. 66).

Após percorrer aspectos estéticos fundamentais das teorias de ambos filósofos, Isse considera que ambas teorias são reflexões basilares para se pensar uma educação mediada pela estética, dirigida pela e para a sensibilidade, porquanto os pensadores abrangem a autonomia da criação artística e da estética na educação humana, afirmando a necessidade de uma educação estética, em vista do fato de que ambos “entendem que a mesma [a educação estética] seja também um fator de transformação da sociedade. Afinal de contas, o que está em jogo é a formação da sociedade, da qual deveria depender de atos criativos e juízos estéticos para sua contínua reconstrução” (ISSE, 2007, p. 68-69).

Outra pesquisa de 2007, coincidentemente, também trata de dois termos chaves de nossa pesquisa, agora, porém, com mais semelhança na utilização da categoria por nós escolhida: Formação estética.

Como veremos com mais detalhes no percurso de nossa pesquisa, a fonte fundamental da elaboração filosófica da estética pensada por Schiller, provém da leitura kantiana, fato que Schiller deixa evidente desde a primeira carta de sua principal obra, *A educação estética do Homem*. A pesquisa de Andréia Zinetti Pedroso, intitulada *A formação estética: fundamentação filosófica e ensino*, torna patente essa influência kantiana na elaboração filosófica de Schiller, dedicando grande parte do debate de sua dissertação a esclarecer aspectos da estética kantiana contidos em sua terceira crítica, a *Crítica da faculdade do juízo* (1790).

Um elemento interessante abordado pela autora em sua segunda seção, e que vale a pena ser mencionado aqui neste breve levantamento, é a decadência da estética que se acirrou sobretudo a partir do século XX. Uma decadência ligada à mercantilização e

reificação do estético, explicando, ainda, que para uma sociedade pragmática e utilitarista “a estética não tem função nenhuma na sociabilidade humana, segundo o utilitarismo” (PEDROSO, 2007, p. 56).

No que tange aos aspectos educacionais, a autora dedica sua última seção, levantando uma importante reflexão a esse respeito, com base nos referenciais percorridos. Reflexões como o fato de que nossos sistemas educacionais formais dão pouquíssimo espaço para que seja permitida a fluência de sentimentos e emoções (PEDROSO, 2007, p. 77). Com efeito, suas argumentações mais densas sobre aspectos estéticos da formação humana estão centradas na concepção de que a disciplina de artes, ou a *arte-educação*, é um desses elementos que contribuem para a vazão do senso estético

Andréia Pedroso se apoia na filosofia kantiana para explicar que entre a dicotomia das faculdade humanas descritas pelo filósofo, tais como sensibilidade e intelecto (entendimento); desejo e cognição (juízo), razão prática e razão teórica, há sempre uma terceira faculdade intermediadora que, não raro, é sempre esquecida como *medium* nas divisões bipartidas do ser humano: os juízos estéticos. Esta terceira faculdade, dos juízos estéticos, que operam os juízos relacionados ao prazer ou desprazer, parece justificar a ideia da autora de que uma educação estética, por meio da arte-educação, viria a potencializar esta faculdade e ampliar a qualidade da experiência estética do educando; experiência que, por seu turno, está presente em nossa vida mesmo antes de irmos à escola (PEDROSO, 2007, p. 87). Em suas considerações finais Andréia Pedroso afirma que

Historicamente, cabe a educação (*sic*) a formação humana, orientada pela idéia de unidade e moral universal, que a leva assumir um caráter normativo. É papel da educação desenvolver ações que tenham sentido, formar indivíduos que se sintam partícipes de uma comunidade moral e que sejam capazes de constituir-se como sujeitos autônomos. (PEDROSO, 2007, p. 89).

Um detalhe importante a ser considerado na exposição de Pedroso, diz respeito às suas concepções de formação e educação, detalhe que nos afasta da interpretação da autora a respeito destas definições bastante caras para nossa pesquisa. Na concepção que pretendemos defender, a formação é uma instância mais ampla e abrangente em relação à educação, pois, do mesmo modo que a cultura, a formação ocorre antes de qualquer ato educativo, seja este ato consciente ou inconsciente, formal ou informal. Portanto, aqui divergimos, haja vista que, em nossa linha compreensiva, não convém afirmar que “cabe à educação a formação humana”, mas sim o inverso disso.

Inobstante, é justo ressaltar que a autora valoriza bastante as concepções desenvolvidas por Schiller, um autor ainda pouco explorado no cenário filosófico

brasileiro, dando destaque para a máxima schilleriana de que a dimensão estética e o impulso lúdico são chaves fundamentais para o aperfeiçoamento humano.

Ao pesquisar no Google a respeito de mestrados em estética e filosofia da educação no Brasil, isto no início de 2012, quando pretendia iniciar uma pesquisa de temas para a dissertação, obtive como indicações desse buscador um Programa de Pós-Graduação em Estética e Filosofia da Arte da Universidade Federal de Ouro Preto. O interessante de se notar deste programa é que, como poucos, possuía um curso voltado para a estética filosófica, gerado a partir de um departamento de arte e não de um departamento de filosofia, representando uma franca abertura às mais diversas pesquisas na áreas, não apenas pesquisas em filosofia, mas pesquisas em arte, literatura e cultura, proporcionando uma cornucópia exemplar de temas e grandes pesquisadores. Atualmente o Mestrado em Estética foi assimilado e faz parte do Programa de pós-graduação em Filosofia da UFOP.

Este pequeno adendo ao Mestrado em Estética, localiza o início de meu contato mais efusivo com a obra de Schiller e suas aproximações com Platão, dado o fato de que, no repositório do programa, obtive uma versão em PDF da pesquisa que, de certo modo, me introduziu e me encorajou ao diálogo de ambos filósofos, intitulada *A arte e a educação em Platão e Schiller*. Defendida e publicada em 2011, a pesquisa de Rafael Azzi contava com a orientação de Pedro Sússekind, insigne comentador e tradutor das obras de Schiller para a língua portuguesa, tendo como membro da banca o professor Vladimir Vieira, outro excelente comentador e tradutor das obras de Schiller no Brasil.

Segundo o autor, a proposta inicial seria avaliar o papel da arte na educação pensada por Platão. O pensamento de Schiller foi conseguintemente agregado à pesquisa como um contraponto à proposta de expulsão do poeta e do cerceamento moral da arte na *paideia* platônica, dado o fato de que Schiller orbita em torno da relação entre arte e educação. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa compara analiticamente os dois pensadores tomando como aporte central as duas obras magnas de ambos, a saber *A República* e *A educação estética do homem*, dividindo as seções de estudo em três principais partes, onde na primeira estuda-se o problema da arte na *paideia* platônica; na segunda parte o desenvolvimento da cultura estética e reflexões sobre a estética em Schiller; e, na terceira parte, instaura um diálogo entre as propostas, apontando convergências e divergências.

Traçando aqui um incipiente comparativo com nossa proposta atual de estudo e direcionamento das principais categorias movimentadas em nossa tese, é possível

perceber que Rafael Azzi em quase toda extensão da pesquisa menciona a dimensão estética associada à beleza, à poética, mas tão somente associada à arte, sem, no entanto, associá-la explicitamente aos sentimentos. Nada obstante, articula muito bem os temas-chaves em ambos autores mediante a relação entre educação, moral e arte.

Já na primeira seção de estudo, ao abordar a crítica platônica à *paideia* pautada nas construções poéticas, Azzi dá pistas de sua concepção de estética, perceptível no trecho: “ao criticar esse modelo de educação, o filósofo não busca desenvolver uma autonomia do estético em relação às outras esferas; mas, ao contrário, sua proposta é controlar a relação entre o artístico e a esfera da ética e da política.” (AZZI, 2011, p. 20). Tal excerto nos apresenta dois importantes elementos a serem considerados na abordagem de Rafael Azzi, onde, no primeiro ponto fica evidente um marco de distanciamento ou divergência relativa do pensamento platônico ao compararmos com a proposta schilleriana do belo autônomo. O segundo ponto a se notar reside na concepção de estético adotada pelo autor da dissertação, que toma a definição de estético mormente associada à arte, beleza e ao prazer que o artístico nos causa.

Com efeito, a subordinação do campo estético ao campo ético, já entrevista no excerto acima mencionado, desde já aponta para uma divergência séria entre o pensamento platônico e o schilleriano, posto que a arte não é tomada como algo autônomo, mas como um meio para se atingir um determinado fim.

A cisão entre racionalidade e estética só vai ser reconciliada a partir da compreensão desenvolvida por Schiller, onde, citando Azzi,

O grande catalisador desse conceito alargado de racionalidade seria justamente a estética. Schiller via a arte e a literatura como uma maneira através da qual o indivíduo e a sociedade podiam se expressar e definir como um todo unificado, ultrapassando a divisão entre natureza e história. (AZZI, 2011, p. 42).

No trecho apresentado na abertura de sua segunda seção de estudo, surge a definição schilleriana de estética amalgamada à racionalidade, mas, ainda assim, com uma forte tendência a tipificar a estética por associação sinonímica à arte.

Ao tratar do panorama histórico em que foram redigidas as teorias estético-filosóficas contidas nas *Cartas* de Schiller, Rafael Azzi explica que o projeto do pensador alemão estava orientado na compreensão de como arte e cultura podem auxiliar nos misteres políticos de educar um povo para a liberdade, afirmando, ainda, que “Sua teoria, entretanto, ultrapassa as questões puramente relacionadas à estética e aborda temas como a constituição do Estado e a natureza do homem” (AZZI, 2011, p. 44).

Em complemento, diríamos que, exatamente pelo fato de o termo estética não ser tão somente atrelado à arte e não se restringir ao campo artístico, como interpreta o autor, é que essa definição se articula desde o início à natureza do homem e de seus aspectos formativos, tais como os aspectos ético-políticos. E, justamente pela plasticidade do termo estética, é que uma de suas manifestações descritas pelo filósofo, a beleza, exhibe diferentes formas de apresentação, parecendo exprimir nessa plasticidade “formas dúbias” de uma aparente ambiguidade entre a beleza como fim em si mesmo e a beleza como um fim educacional.

Em seu trajeto no pensamento schilleriano, Rafael Azzi também traça fundamentais pontos de distanciamento entre Schiller e sua principal fonte de fundamentação, Immanuel Kant. O ponto central da diferenciação reside nas concepções de ética de ambos, uma vez que Kant abandona o recurso aos sentidos para explicar a sua teoria ética e que Schiller vai defender que no campo da ética deve haver um entrelaçamento harmônico entre a razão e os sentimentos.

Em seu movimento de conciliação e diálogo entre os autores, Rafael Azzi aduz que, em ambos autores, a arte aparece como um elemento formador do caráter humano, comparando, de modo brevíssimo, a *paideia* grega ao *Bildung* alemão. O autor da excelente dissertação conclui, outrossim, que Platão solicita francamente uma resposta a respeito da utilização da arte na formação humana a um só tempo moralmente útil e livre, resposta que, segundo Azzi, só foi realmente dada de modo consciente com a proposta de Schiller do belo autônomo e suas consequências.

Por fim, é mister destacar a qualidade da pesquisa e, para nós, ingressantes no tema, o valor do levantamento teórico dessa incursão de Rafael Azzi no pensamento de ambos filósofos que aqui nos guiarão. Ainda que o autor reconheça a amplitude do termo estética nas últimas seções da pesquisa (AZZI, 2011, p. 91), é notável que ao longo de sua jornada o termo estética vem associado à beleza e, sobretudo, à arte. Fato que mostra a progressiva expansão da concepção de estética feita por Rafael Azzi, no decorrer do processo de construção da dissertação, mencionando *en passant* os campos da sensibilidade mais subjetivos da estética.

Finalizando este breve levantamento, as duas últimas pesquisas mais afins ao nosso estudo, dentre as inúmeras que resvalam no tema da formação estética e da arte em Schiller e Platão, foram escolhidas pela sua proximidade com nosso mote de pesquisa e pelas semelhanças que guardam entre si. Trata-se de duas pesquisas que apresentam –

seja de modo teórico, seja de modo mais prático e aplicado – a importância do teatro para a formação humana segundo Schiller.

A primeira delas, sempre por ordem cronológica, é a pesquisa de Tércio Renato Bugano, defendida em 2012 pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Estadual Paulista, tendo como orientador o prof. Márcio Benchimol, grande pesquisador da filosofia alemã, com excelentes publicações e comentários acerca da filosofia nietzscheana. A Dissertação de Tércio, intitulada *O espetáculo da moral em Schiller*, busca compreender alguns aspectos do contexto político e teórico em que estava inserido o pensamento de Schiller, analisando, ainda, os aspectos do entrelaçamento entre a moral, a arte e a natureza, tendo como pano de fundo principal o teatro.

Na proposta de análise de Tércio Bugano, fica clara a importância concedida por Schiller ao teatro, concebido pelo pensador não apenas como uma forma de expressão, mas como um catalisador formativo do caráter humano.

A pesquisa está dividida em 4 principais seções de estudo, dentre as quais a articulação entre a moral e o teatro é perene, onde, na primeira seção, vemos a relação entre arte, política e teatro, mencionando a percepção original de Schiller a respeito do papel fundamental do trágico, potência desenvolvida mais tarde por Nietzsche. Na segunda seção temos um excelente debate acerca da correlação entre a arte e a moral, sendo mister, para a compreensão da relação entre esses conceitos, a passagem pela definição de sublime adotada por Schiller, fazendo um breve apanhado histórico do desenvolvimento do termo e mencionando a aproximação do sublime e do trágico com a ideia de finitude humana trazida por Schiller.

Nos dois últimos capítulos de estudo da pesquisa de Tércio Bugano temos uma interessante aproximação do pensamento de Schiller com a filosofia de Rousseau, filosofia que, juntamente com a assumida influência kantiana, permeia grande parte dos escritos de e reflexões schillerianas. Com efeito, na terceira seção de estudos, intitulada *Schiller leitor da natureza e de Rousseau*, vemos justificada a aproximação e a influência do pensamento rousseauiano nas reflexões estéticas de Schiller.

Num breve paralelo apresentado entre o pensamento de ambos filósofos, Bugano busca sintetizar a meta e os caminhos escolhidos por eles,

Percebe-se então por fim, que tanto Schiller quanto Rousseau possuem o mesmo propósito, mas divergem quanto ao percurso. Ambos visam o homem em seu estado perfeito, só que para um (Rousseau) este estado perfeito é o estado de natureza distante de toda mazela da civilização e resguardado do achaque gerado pela cultura, contudo para o outro (Schiller) é exatamente na civilização onde emerge a cultura, a única possibilidade de plenitude do

homem, pois por ela (cultura) o homem vai à liberdade sendo somente por essa via, a liberdade, que o homem atingirá o seu ideal de humanidade. (BUGANO, 2012, p. 50).

Neste excerto, que resume e fecha o terceiro capítulo de estudo proposto por Tércio Bugano, vemos a comparação entre ambos pensadores mencionados revelando, em seu comparativo, um movimento de afastamento entre eles. Nota-se que a interpretação de Bugano a respeito da filosofia de Rousseau é taxativa ao supor que não seja possível ao ser humano atingir sua plenitude no âmbito de uma cultura civilizada. Nada obstante, este polêmico ponto não tem espaço em nossas linhas de compreensão, e não cabem serem debatidos profundamente aqui, sem o risco de abrirmos uma vereda que nos afaste de nossas metas.

Cabe-nos, no entanto, compreender que, do mesmo modo em que Schiller parte do pensamento kantiano, reelaborando muitas das compreensões da terceira crítica, o contato de Schiller com o pensamento filosófico de Rousseau não é muito diferente, posto que Schiller converge em muitos pontos e reelabora outros, procedimento que é um traço marcante de seu gênio, refinamento e sensibilidade teórica.

Em seguida, no quarto e último capítulo de exposições, Bugano propõe o exercício original e bastante proveitoso de analisar comparativamente diferentes peças teatrais de Rousseau e Schiller, a fim de, segundo o autor da dissertação, "mostrar a aplicabilidade encenada dos conceitos filosóficos, assim, como também, as concepções políticas e educacionais propostas por Schiller e Rousseau" (BUGANO, 2012, p. 51), tomando como peças teatrais de referência *O Adivinho da Aldeia* de Rousseau e *Os bandoleiros* de Schiller. Após a excelente análise de ambas as peças, trecho que demandou um espaço considerável da pesquisa, Bugano passa a expor algumas posições e contraposições das peças apresentadas.

Schiller como leitor não só da filosofia como também da literatura rousseauiana compreende a importância do afinamento entre as reflexões filosóficas e as construções das peças teatrais, sendo perceptível em ambos a excelente articulação e organicidade entre o papel do teatro (e mais amplamente da arte) e seu caráter formativo no âmbito ético-político. Ainda segundo Bugano,

A aplicabilidade desse projeto, de educação do homem pela arte se traduz, numa tentativa de educá-lo moralmente. Schiller entendia bem o contexto histórico e político de sua época, em meio a homens utilitários, e utiliza como proposta educadora, a força do palco e da encenação. (BUGANO, 2012, p.75).

Cenário que, segundo as reflexões finais do autor, ainda nos dias de hoje, em pleno século XXI, vemos com mais força o abandono de uma educação estética, o utilitarismo

e a cristalização do pensamento racional como arauto da formação e da civilização, enquanto experimentamos uma sensibilidade anestesiada e uma arte pautada no torpor do entretenimento, com pouco ou nenhum espaço ao aprimoramento moral ou ético-político.

A derradeira pesquisa a ser sucintamente mencionada aqui, apresenta um caráter ensaístico, tal como a pesquisa apresentada há poucas linhas daqui, mas que, mesmo se assemelhando em temática e construção à pesquisa anterior, possui características bastantes peculiares. Trata-se da tese de doutorado de Dalton Walbruni, intitulada *Schiller, educação e o estado estético*, defendida em 2014 pelo Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. O elemento inusitado e peculiar de sua tese não reside apenas no caráter fluido e ensaístico com que elabora suas reflexões acerca do pensamento de Schiller, mas, em verdade, na criação de uma peça teatral que, tomando inspiração no próprio método utilizado por Schiller, entremeia no enredo elementos e personagens que explicam os pontos de vistas do filósofo-poeta, hipostasiando nas personagens e situações de sua peça, elementos de sua filosofia e reflexões.

Contando com a introdução, a tese está dividida em 7 principais seções, onde, após sua brevíssima introdução, Dalton Walbruni inicia suas seções de estudo buscando localizar contextualmente os elementos que ajudaram a compor a estética de Schiller. Ao longo da construção dos textos que compõe a tese, Walbruni resgata e apresenta de modo breve em seus capítulos de estudo, não apenas os filósofos afluentes ao pensamento de Schiller, tal como Kant e Rousseau, mas também os filósofos posteriores que, de alguma sorte, foram influenciados e que comentam aspectos da obra de Schiller, tal como Hegel e Nietzsche, mencionando também aspectos dos movimentos literários a que Schiller era identificado tal como o titanismo (*Sturm und Drang*).

Compondo esta parte de estudos que apresentam os afluentes e divergentes da estética schilleriana, temos um breve desvio do tema principal, ocorrida na seção 5 de estudo. No capítulo 5, intitulado *A origem da tragédia e a sublimação schopenhauriana: religioso, demasiado religioso!*, Walbruni propõe uma digressão que apresenta poucas referências ao pensamento de Schiller e, numa análise brevíssima, digressiona o tema da Educação estética schilleriana, pois centra sua atenção em, inicialmente, diferenciar alguns aspectos do pensamento estético do filósofo-poeta em contraste com a proposta estética de Nietzsche.

Em seguida, a digressão dirige-se à compreensão da influência de Schopenhauer na estética que permeia a composição d'*O Nascimento da Tragédia* de Nietzsche,

seguindo, ainda, a indicação freudiana de que a imagem latente de Dioniso é, em verdade, a consubstanciação de Schopenhauer, a quem Nietzsche nutriu um sentimento de atração e repulsão em relação ao seu pensamento estético.

Ao fim do breve capítulo que parece apartado dos demais, o autor assinala alguns de seus objetivos com tal digressão, explicando que

A intenção de relacionar Nietzsche e Schopenhauer foi com o intuito de esclarecer a importância do filósofo Arthur Schopenhauer como um artista que contribuiu para o desenvolvimento da psicanálise, não só em relação à sublimação, mas, inclusive à repressão conceito-chave da psicanálise freudiana. (LIMA, 2014, p. 61).

Nada obstante, um outro objetivo não assinalado pelo autor, mas que percebemos ao avançar na leitura da tese, está na apresentação de elementos que compõem a peça que será exposta apenas no capítulo 7. Assim, a digressão aparentemente afastada do tema principal apresenta características que serão auxiliares à compreensão de algumas das personagens e suas argumentações, no drama a ser desenvolvido.

Após esse breve trânsito entre influenciadores e influenciados por Schiller, que se estende no intervalo entre as seções 2 e 5 (notando-se ainda a seção 5 bastante digressiva), Walbruni retoma o tema principal que encabeça a tese e dedica a seção 6 a apresentar alguns aspectos gerais da obra *Magna* de Schiller, *A Educação estética do homem*, num vai-e-vem de aproximação e afastamento em relação às teorias kantianas, centrando sua análise na teoria dos impulsos e na compreensão da forma viva e de seu resultado mais esperado: o estado estético.

Por fim, a culminância da tese é composta, não mais por um tomo de estudo sistematizado, propriamente dito, mas por uma peça teatral apresentada em seção nomeada com o homônimo da peça, *O suicídio de Schiller no século da mídia*. A despeito de não ser um estudo sistematizado como os demais, Walbruni nos mostra que, seguindo a indicação do próprio Schiller, uma peça teatral busca educar e esclarecer por meio do drama, debatendo a temática, agora sob os auspícios desta arte pedagógica.

Nessa composição, que despende pouco mais de 50% de toda a tese, Walbruni procura consubstanciar as categorias estéticas de Schiller, que conhecemos com mais circunscrição na seção anterior, pondo-as em debate junto a inúmeras personagens travestidas de eminentes filósofos, poetas, dramaturgos, cineastas, e figuras públicas.

Antes de iniciar propriamente a peça teatral, o autor preocupa-se em fazer um apanhado geral do enredo, de algumas características e traços biográficos das personagens, bem como da articulação dos conceitos estudados nas seções anteriores,

Por exemplo, o Estado Estético será envolvido numa trama de diálogo entre os personagens, discutido, suspeitado, negado, afirmado, mas com todos os conflitos, veremos se ele consegue fazer resistência aos ataques de outros personagens. O impulso sensível que diz respeito a nossa natureza e o tratamento que recebe da sociedade através da imposição da lei. O impulso formal que tenta se impor sobre o impulso sensível com o intuito de dominá-lo. O impulso lúdico que cria uma conexão entre ambos com o objetivo de equilibrá-los mediante a educação estética. (LIMA, 2014, p. 82).

Deixando claro ao leitor a importância de percorrer os afluentes, confluente e divergentes do pensamento schilleriano para a composição do drama pedagógico e reforçando a educação estética via teatro.

A trama principal se desenrola num contexto de preparação para a saída de Schiller de seu século contemporâneo rumo ao nosso século XXI, tendo que passar pelo século XX e enfrentar processos como o de internetização, em sua jornada. Acreditando que o estado estético por ele pensado já se concretizara no decurso de todos esses séculos, Schiller encontra-se como personagem principal que dialoga com outra persona central da trama, chamada de Indústria da Morte. A personagem Indústria da Morte é, para Walbruni, "a representação da cultura do século XX e XXI" (LIMA, 2014, p. 82), contando ainda com inúmeros personagens secundários que se intercalam na trama, dialogando com Schiller a respeito de sua decisão de ir para o século XXI, personagens como Goethe, Schopenhauer, Nietzsche, Sócrates, Xantipa (esposa de Sócrates), Marx, Feuerbach, Giacomo Leopardi, o cineasta Pier Pasolini, dentre inúmeras outras personalidades, divindades e seres mitológicos.

Como é possível perceber já desde a menção de algumas das personagens que compõe o drama, com exceção da localização de Schiller no século XVIII e sua partida para o século XXI, não há barreiras cronológicas entre a interação das personagens, pois, explica Walbruni, "A peça dramática apresenta uma multiplicidade de personagens de diversas épocas, não me preocupei em determinar contextos temporais, o diálogo é isento de toda e qualquer forma de cronologia" (LIMA, 2014, p.83).

Na trama o Estado estético, pensado por Schiller, se opõe ao Estado Consumo construído e concretizado solidamente pela Indústria da Morte. Ambos estados, portanto, dividem o drama e representam categorias fundamentais a serem debatidas, suscitando também inúmeros debates colaterais como, por exemplo, a subversão mercadológica das formas artísticas doravante o século XX, suscitando uma crítica à arte contemporânea, em alguns de seus aspectos pela inexpressividade de sua linguagem e pela corrupção de seus objetivos educacionais e ético-políticos, em detrimento de uma arte que converte o ser humano em mero consumidor de entretenimento, levando a personagem que

representa Pasolini a considerar nossa arte como degenerada e a chamar nossa formação de “cultura fascista-fascista” (LIMA, 2014, p.124).

Em linhas gerais, vemos que Dalton Walbruni, consegue não apenas explicar de modo amplo e fluido a estética schilleriana, mas, também, explica concepções de pensadores como Adorno, ao tratar da Indústria cultural (representada pela antagonista Indústria da Morte), Giacomo Leopardi, mencionando aspectos de seus *Opúsculos Morais*, dentre outros apresentados na tese e no drama, tal como afirma Walbruni a respeito da teoria estética de Schiller inserida em sua peça:

O Suicídio de Schiller no Século da Mídia completa a tese, na medida em que primeiramente apresentei a sua teoria estética, e, em seguida, senti a necessidade de transformar a sua teoria estética em literatura estética transformando Schiller em um personagem literário. (LIMA, 2014, p.190).

Mais que isso, Walbruni consegue pôr em prática uma proposta de drama-filosófico, tal como propunha Schiller em textos como *O teatro considerado como instituição moral* (1802) ou em *Acerca da arte trágica* (1972), restando ao leitor saber qual o destino de Schiller na peça e deixando importantes pontos de reflexão para nossa pesquisa em curso.

Como menção final desta primeira seção que introduz nossa pesquisa aos pequenos tomos de estudo propriamente, poderia nos assaltar o questionamento a respeito do porquê escolhermos referenciais tão antigos e com evidentes e inegáveis diferenças de contextos históricos e filosóficos, tal como há entre Platão e Schiller.

A primeira resposta em relação a este questionamento diz respeito aos elementos marcadores filosóficos que ambos autores movimentam em torno da tríade formação-ética-estética, autores que me são familiares e que, a despeito de predileções, debatem temas que são antigos, mas que nem por isso deixam de ser atuais, temas que foram suplantados no decurso do tempo, tal como já mencionamos anteriormente. Deste modo, para um tema que esmorecido em suas cores e em sua importância, achamos mais organizado recorrer aos clássicos, uma vez que,

É indubitável que o autor antigo impõe uma leitura mais fatigante, uma pesquisa bibliográfica mais atenta (mas os títulos estão menos dispersos e existem repertórios bibliográficos já completos); mas se se entende a tese como ocasião para aprender a fazer uma investigação, o autor antigo põe mais problemas de preparação (ECO, 2007, p. 42)

A partir desses problemas de preparação, nos será possível compreender o processo que levou ao desbotamento das cores vivas do sentir e do esquecimento de alguns aspectos da estética na formação humana e, ainda, como a estética se opôs à racionalidade e se apartou da ética.

Mais que um arcaísmo, preciosismo ou apego ao passado, a recorrência ao clássico assenta-se na diferença entre o clássico e o tradicional, pois segundo Gramsci, “o Clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2011, p.13)¹⁰. Destarte, tentaremos tomar o melhor de cada um dos filósofos, considerando suas insignes reflexões como um farol ou uma bússola a nossas próprias reflexões acerca de nosso contexto estético-político-existencial.

¹⁰ Para mais detalhes a respeito da diferença entre clássico e tradicional em Saviani (2011), vide também as páginas, 13, 14, 55 e 87 da obra citada.

II ESTÉTICA E FORMAÇÃO

Quando a pequena *Grülp* atingiu a maioridade, ela vagou pelo mundo em busca de sua cor complementar. Onde quer que ela fosse, no entanto, cada cor já tinha seu ajuste perfeito. Todas as cores faziam reverência e logo diziam: "Desculpe, mas já estou comprometida." Isso parecia muito estranho para a pequena *Grülp*, pois ela sabia que não estava pedindo nada de extraordinário; afinal, cada cor tinha seu complemento. Então ela pensou consigo mesma: você deve começar procurando por si mesma no mundo, e, uma vez que encontra a si próprio, certamente encontrará sua cor complementar. E, no entanto, embora a pequena *Grülp* tenha encontrado todas as cores, em nenhum lugar ele conseguiu encontrar consigo mesma, nem mesmo no arco-íris, que, para além de seu raio púrpura, tem um refúgio especial para as cores desabrigadas. Sem saber o que fazer, *Grülp* finalmente foi ver um mágico chamado Colorum. Colorum era uma coruja velha e, portanto, só enxergava à noite, razão pela qual era conselheiro em assuntos artísticos, especialmente para pintores. Colorum examinou a pequena *Grülp* de cima a baixo e da esquerda para a direita, e então começou a andar de um lado para o outro como alguém que tem algo a dizer, mas não quer dizer. Um pouco envergonhado, Colorum lançou um discurso prolixo, dizendo coisas como: "A existência nem sempre é tão amável" e "Qualquer um pode ser muito importante sem ela, como, por exemplo, aqueles deuses que não existem, mas ainda desempenham um grande papel no mundo". A pequena *Grülp* não entendeu absolutamente o que queria dizer e encarou o mago com olhos grandes até que Colorum finalmente gritou: "Você é - sim - você é a cor que não existe!" (Adaptação de *O conto da cor* de Georg Simmel).

É bastante consensual o fato de que a utilização do termo estética concebida pelos antigos gregos diverge em muitos pontos da maneira como se utiliza e se compreende hoje, isto é, como beleza, reflexão do belo ou do prazer que a arte nos causa. Essa divergência de significados não significa que a utilização grega não possua nenhuma relação com a atual concepção de estética.

O termo "estética" percorreu inúmeros caminhos vagando pelo mundo, buscando seus significados complementares. Diríamos que, tal como a pequena *Grülp*, o termo estética atingiu sua maioridade e foi lançado ao mundo para começar a procura de si mesmo, com os esforços de Alexander Baumgarten, mencionado em nossa primeira seção e a quem voltaremos mais detalhadamente em breve.

Todo esse percurso e caminho pelo qual um termo percorre, e que o leva a deparar-se com variadas versões e compreensões de si próprio, está intrinsecamente ligado aos movimentos de transformação semântica da maioria das palavras que conhecemos. Movimentos variáveis, determinados pelas necessidades e/ou particularidades dos grupos sociais (BUENO, 1967).

Esse peculiar movimento natural, que leva termos e palavras a diferentes caminhos e descaminhos semânticos, assemelha-se bastante com a maneira como as tradições são formadas e como elas se transformam, ainda que sutilmente. Uma anedota corrente desse movimento de elaboração da tradição é contada por Anthony de Mello,

Quando o guru se acorava, cada tarde a fim de meditar, seu gato siamês punha-se a distrair os fiéis adoradores. Então o guru mandou que, durante a oração, amarrassem o gato, isso todos os dias. Muitos anos depois da morte do guru amarrava-se o gato, na oração. Morreu também o gato e um outro foi trazido, o qual, do mesmo jeito, era sempre amarrado no recinto sagrado, em tempo de oração. Depois de muitos, muitos séculos passados, seguidores fiéis do célebre guru redigiram tratados, normas eruditas sobre a parte essencial que é inerente ao gato na oração e em qualquer culto bem conduzido (MELLO, 2003, p. 77).

Além de apresentar de modo irreverente a formação das tradições, sejam elas religiosas ou não, a anedota nos ajuda a compreender um dos mecanismos de transformação das palavras.

A imensa maioria das palavras que conhecemos, passou ou passará por este processo, gerando novas palavras ou novos significados, embora mantenha, outrossim na maioria dos casos, um elo entre os significados, sejam eles antigos ou atuais. Mesmo a palavra “anedota”, que atualmente é tomada como uma narrativa engraçada, jocosa ou cômica, em sua origem grega, *anekdotos*, remete à ideia de algo inédito e que não fora divulgado ou há pouco descoberto (LACERDA, 19??, p. 5). As anedotas originais eram compilações narrativas de fatos ou ditos de indivíduos geralmente ilustres e “tais livros chamavam-se *Ana*, quase sempre dedicados ao registo de opiniões, comentários ou frases de espírito de determinada personagem ilustre” (LACERDA, 19??, p. 6).

É graças a essas transformações e derivações de sentidos e usos do termo “anedota”, que atualmente registramos os resultados das pesquisas apresentadas em um seminário ou congresso nos chamados *Anais*, ou, ainda, acrescentamos ao nome de outrem o sufixo de *ana*, para se referir aos seus ditos, pensamento, reflexões ou a sua obra, tal como em *freireana*, *schilleriana* ou uma *schopenhaueriana*.

Em todo esse processo de transformação semântica é predominante, e mesmo natural, a perda, desuso ou o ocultamento de aplicações e significados de termos, tal como vemos na própria utilização atual do termo *estética*. Com efeito, fazendo uma analogia botânica, Schopenhauer explica que esses processos de encobrimento e brotamento semântico-linguísticos se assemelham à vida de uma planta, que, surgindo a partir de uma simples semente, se desenvolve gradativamente, alcançando um ponto culminante e, posteriormente, decaindo com o envelhecimento (SCHOPENHAUER, 2008, p. 147). Neste processo de envelhecimento reconheceríamos a forma atual da planta, mas dificilmente conseguiríamos associá-la à sua forma germinal, a menos que conheçamos suas fases anteriores. É o que ocorre aqui com o termo *estética*.

Nesta segunda seção propomos uma breve incursão na compreensão do termo formação estética. Para tanto, é fundamental compreendermos que esta composição de duas palavras que intitula nossa pesquisa (formação e estética), não deve ser tomada aqui apenas como um arcaísmo ou como um resgate linguístico purista e parnasiano. É, com efeito, uma tentativa de acercamento aos sentidos esquecidos de estética e, outrossim, de uma ampliação dos sentidos associados à educação, mediante a abrangência e aproximação com a concepção de *paideia* e suas inúmeras variações em diferentes momentos.

A respeito da abrangência do termo formação – palavra escolhida e, até então, convencionada como a mais próxima da concepção de *paideia* – é importante desde já reconhecermos as limitações que a tradução de um vernáculo representa para a leitura, seja esta leitura literária, filosófica, filológica, exegética dentre outras. Isto também pelo fato de que, além dos inúmeros conceitos objetivos que as palavras podem representar, há ainda elementos associados à sensação subjetiva que as palavras podem resguardar em si.

Por isso, concordando com a schopenhaueriana de que uma tradução é sempre uma versão que tenta chegar minimamente a um *à peu près* do vernáculo (SCHOPENHAUER, 2008), buscaremos apresentar nas subseções seguintes diferentes significados de estética e diferentes aproximações ao termo *paideia*. Diferente do que possa ter aparentado até o presente instante desta segunda seção, o estudo a seguir não pretende ser um aprofundamento etimológico ou filológico dos termos-chave de nossa pesquisa, a despeito de fazermos breves menções a esse respeito. Pretendemos, no máximo, fazer uma aproximação que nos permita, além de resgatar significados embotados, ressignificá-los em nossa atual circunstância ético-política.

Esta segunda seção de nosso estudo que tratará das compreensões associadas à Formação estética, está dividida em duas subseções, das quais na primeira nos propomos a pensar as principais associações ao termo estética, tentando entrever significados embotados do termo; e na segunda, adentraremos em algumas compreensões associadas à definição de formação e seus ascendentes.

A despeito da ordem das palavras de nosso termo principal (formação estética) sugerir por paralelismo primeiramente a análise dos aspectos formativos para só em seguida passar às questões estéticas, uma importante divisa de nossa concepção de formação estética é a de que todas as empresas e todo o saber humano inicia-se pela

estética. Logo, seguindo essa ordem, iniciaremos pelas definições de estética, seguindo-se das definições relacionadas a formação.

II.1 A elasticidade do conceito de estética

É bastante notável o dinamismo da linguagem e as constantes mudanças de sentidos dos vocábulos e expressões, bem como a geração espontânea de palavras novas e neologismos. Por ser a linguagem humana a mais bem elaborada e articulada forma de comunicação é que se pode dizer que este sistema linguístico é um dos elementos fundamentais que nos distingue das demais classes de animais, fato notado há muito por Aristóteles em sua *Política*. Com efeito, uma das causas fundamentais para essas mudanças nos significados é justamente a necessidade de expressão dos grupos humanos e a compreensão que estes grupos têm a respeito da semântica dos termos e palavras de que se utilizam correntemente (BUENO, 1967, p. 186).

Uma das formas mais comuns pela qual se apresentam estas mudanças nos significados, reside no processo que Silveira Bueno classifica como *ecsemia*, em seus *Estudos de filologia portuguesa*, que representa a extensão das significações que ocorre quando “por [...]falta de palavras próprias, empregamos o mesmo vocábulo a vários objetos, a várias ideias, e a vários seres que apresentam entre si alguma analogia de aspecto, de função, de utilidade” (BUENO, 1967, p. 188).

Na história da filosofia são famosos os deslocamentos de significados de palavras e termos, tal como ocorreu com o próprio termo filosofia que, de uma utilização fortuita, consolidou-se como a nomenclatura para uma forma de pensar e um tipo de conhecimento específico, diferenciando-o de outras formas de pensar o mundo e outros tipos de saberes. Vemos ainda inúmeros exemplos de deslocamento em termos como dialética, que, de Parmênides a Habermas, apresenta inúmeras compreensões e continua em processo de mutação; ou, ainda com o termo ideologia que, apresentado inicialmente como ciência das origens das ideias, sofreu uma drástica alteração após a reinterpretação enviesada do termo, convertendo-o na concepção que temos hoje.

Essa multidão de exemplos interessantíssimos que poderíamos apresentar, ilustram não apenas a percepção de que esses deslocamentos geram novas palavras, novas acepções, novas associações, como também nos faz perceber que, com novas acepções, antigos significados vão perdendo suas diferentes cores e tonalidades em função de determinadas tendências ou, ainda, tornam-se embotados pelo uso comum. E é

exatamente este o nosso interesse em apresentar inicialmente tal processo, pois que a estética, palavra-chave basilar desta pesquisa, é um desses termos que possui uma plasticidade de significados, mas que com o decurso do tempo sofreu embotamentos em acepções que são fundamentais à formação humana.

Outro ponto que ratifica a importância que damos aos termos estética e formação, em seu tratamento pouco mais esmiuçado, se refere ao cuidado que devemos dedicar às definições, exercício que em uma pesquisa de cunho filosófico, é primordial, tendo em vista, outrossim, que as definições e conceitos na seara da filosofia envolvem, segundo os professores franceses Folscheid e Wunenburger, duas principais situações:

De um lado, a filosofia toma da língua usual, comum, palavras equívocas ou plurívocas (com vários sentidos) como "natureza", "corpo", "lei", "revolução", "obrigação"; essas palavras devem ser analisadas, porque a filosofia lhes dá um sentido novo ou rigoroso. Trata-se então de desemaranhar a trama da plurivocidade dos sentidos, fixar o sentido ou os sentidos que serão operatórios, que serão empregados no discurso. [...]. De outro lado, embora não use uma língua artificial (na qual os termos são definidos de maneira unívoca num único sentido, no momento de sua criação convencional) a filosofia recorre a uma terminologia técnica, especializada, que muitas vezes varia de um autor a outro, mas que permanece sempre explícita na obra do autor. (FOLSCHIED & WUNENBURGER, 2006, p. 361-362).

Talvez, dar conta de desemaranhar milênios de filosofias e diferentes empregos que estética e formação receberam em diferentes idiomas, não esteja nem perto do trajeto que propomos nesta segunda parte de estudo e, menos ainda, compatível com nossas atuais forças para tal empresa. Apesar disso, só o fato de nos avizinharmos de uma indicação de definições de formação e sentidos de estética esquecidos, dando-lhe algum destaque, já nos aproxima também de nosso objetivo de há muito.

Reitera-se que, a despeito de esbarrarmos constantemente em semantemas, o estudo que aqui propomos não possui ambições semasiológicas, etimológicas ou filológicas, pois não intentamos percorrer toda a história e significados do termo, tampouco analisar seus étimos iniciais, para indicar uma *soi-disant* utilização correta. O intuito desta primeira inserção na compreensão dos termos estética e formação, reside na tentativa de compreender as possibilidades mais gerais das acepções de estética e, dentre elas, reaver aqueles significados do termo que se concatenam com o “sentir o outro”, relacionando-o à possibilidade da construção de um *ethos* estético, funcionando como aforramento inicial para pensarmos uma Formação Estética.

Aqui retomamos a pergunta inicial: até onde se estende este termo plástico que é a estética? E ainda, qual é a primeira ideia que nos vem à mente ao ouvirmos cotidianamente este termo? É importante deixar claro que a questão fundamental desta

germinal pesquisa não consiste em recriminar usos comuns do termo estética, termo cunhado no leito do pensamento grego, tampouco recorrer a arcaísmos e recair em atitude diletante em relação ao termo. Em verdade, nosso intuito é prover o nexos da sensibilidade humana com a atitude formativa, atitude que é a expressão macro do processo de educação. Deste modo, é importante delinear brevemente algumas características deste termo plástico, que é a estética, para, em seguida, compreender suas relações com a formação humana.

Em nossa primeira seção de estudo, menciona-se brevemente a respeito da clareza que temos em relação ao anacronismo de se pensar uma estética platônica, a despeito de já haver aí uma ampla teoria do belo e da arte. Isto porque, já o mencionamos também, o emprego do termo estética possuía outro sentido que não se aplicava necessariamente à compreensão do belo ou à reflexão da arte para os gregos antigos. Este novo sentido mais ligado a reflexões acerca da arte ou do belo só aparece com uma configuração semântica mais próxima ao que temos hoje, com o pensador e professor de filosofia Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762). Em meados do século XVIII, o pensador alemão Alexander Baumgarten, aponta, a partir de seus estudos com Wolff, um novo ramo de estudo intitulado estética, ramo que tinha como principal escopo compreender a inter-relação entre as compreensões da arte e a interpretação racional desta.

Em sua obra *Aesthetica*, publicada originalmente em latim em 1750, Baumgarten ressignifica a palavra grega *aisthesis* (αἴσθησις), originalmente relacionada aos sentidos e às percepções sensoriais, criando a partir dessa reinterpretação a chamada Ciência estética. O nome deste novo ramo da filosofia surge em Baumgarten e pulsa já latente em toda a elaboração de sua tese de doutorado, intitulada *Meditações filosóficas sobre alguns tópicos referentes à essência do poema*, mas só é expresso explicitamente no penúltimo parágrafo da tese (§116), justificando esta primeira dilatação do termo estética da seguinte forma,

Existindo a definição, podemos facilmente descobrir o termo assim definido. Já os filósofos gregos e os padres da Igreja sempre distinguiram cuidadosamente as coisas sensíveis (*aistheta*) das coisas inteligíveis (*noeta*). É evidente o bastante que as coisas sensíveis não equivalem somente aos objetos das sensações, uma vez que também honramos com este nome as representações sensíveis de objetos ausentes (logo, os objetos da imaginação). As coisas inteligíveis devem, portanto, ser conhecidas através da faculdade do conhecimento superior, e se constituem em objetos da Lógica; as coisas sensíveis são objetos da ciência estética (*epistemé aisthété*), ou então, da ESTÉTICA. (BAUMGARTEN, 1993, p. 53, §116).

Com sua leitura mais ampla a respeito das coisas sensíveis (*aisthéta*), Baumgarten amplia a capacidade do termo, sugerindo que haja mais elementos escondidos na compreensão do sensível e da sensibilidade, conhecimento em estado latente, obscuro e confuso, com representações indistintas que devem ser pensadas em paralelo ao conhecimento superior (lógica) ou devem ser compreendidas por uma faculdade do conhecimento que ele chama de inferior (BAUMGARTEN, 1993).

O sentido de “inferior”, de “confuso”, “obscuro” ou “indistinto” da estética, ao que parece, não deve ser pensado no sentido pejorativo de minorar este tipo de faculdade de julgar, mas como uma forma paralela, mas análoga às formas lógico-rationais de julgar as representações, uma forma sempre em vias de definição, em devir compreensivo. Por conseguinte é que Baumgarten define, no *Prolegômenos* de sua obra principal, que “A Estética (como teoria das artes liberais, como gnosiologia inferior, como arte de pensar de modo belo, como arte do *análogon* da razão) é a ciência do conhecimento sensitivo.” (BAUMGARTEN, 1993, p. 95, §1), subdividindo a estética em inúmeras áreas e definindo como escopo inicial de sua nova ciência os seguintes pontos:

Entre outras possibilidades, a aplicação da estética artística (§ 1), que se volta para o natural, tornar-se-á maior se: 1) preparar, sobretudo pela percepção, um material conveniente às ciências do conhecimento; 2) adaptar cientificamente os conhecimentos à capacidade de compreensão de qualquer pessoa; 3) estender a aprimoração do conhecimento além ainda dos limites daquilo que conhecemos distintamente; 4) fornecer os princípios adequados para todos os estudos contemplativos espirituais e para as artes liberais; 5) na vida comum, superar a todos na meditação sobre as coisas, ainda que as demais hipóteses sejam semelhantes. (BAUMGARTEN, 1993, p. 95-96, §3).

Baumgarten depositava a confiança do desenvolvimento de sua ciência estética mais rigorosa, por via do auxílio e do trato direto da estética com a psicologia e outras ciências, que permitiriam demonstrações dos princípios aplicados na compreensão dos juízos estéticos e das representações mais profundas da sensibilidade (BAUMGARTEN, 1993, p. 97, §10).

Doravante com esta resignificação de Baumgarten, o termo estética passa a congrega uma quantidade maior de significados, sendo perceptível esta elasticidade já no *Aesthetica*, uma multiplicidade não apenas de significados do termo, como também uma infinidade de subdivisões dos estudos e das aplicações de estética, tal como estética empírica, estética da imaginação, estética da perspicácia, estética mitológica, estética crítica, mântica estética, estética da designação, estética natural, dentre outras. Esta última se liga mais diretamente às teorias relacionadas à reflexão do belo e da arte; e as

subdivisões mencionadas antes desta última se ligam a aplicações mais gnosiológicas e psicológicas da estética pensada por Baumgarten.

Segundo August Schlegel (1767-1845), Baumgarten foi o iniciador deste tipo de compreensão da arte e “sem dúvida tem o mérito de ter feito, pela primeira vez, o esforço consciente (embora fracassado) de ter estabelecido de modo pleno uma teoria filosófica das artes” (SCHLEGEL, 2014, p. 24). Assim, a correlação entre a arte e os objetos considerados belos ou feios, ocorria mediante o concurso dos sentidos, isto é, das sensações e percepções dos sentidos. Ainda conforme Schlegel (2014, p. 22), a tese central desta nova ciência chamada estética era a de que, se a lógica e as faculdades superiores poderiam ensinar o emprego afinado da razão, a estética, por sua vez, poderia fazer o mesmo às faculdades inferiores de conhecimento, mas por um caminho análogo.

Mas, mesmo reconhecendo a atitude e o esforço de Baumgarten, Schlegel critica duramente as limitações desta nova teoria e, mais que isso, indica um dos motivos pelo qual o termo estética sofreu tantos deslocamentos de sentido. Um desses motivos está numa característica desta nova compreensão de estética que Schlegel chama de *Qualitas occulta* (SCHLEGEL, 2014, p. 23), que representa a qualidade daquilo que, por sua amplitude de sentido, admite muitos significados e compreensões, mas que, também em consequência da mesma característica, suscita ideias indistintas, esterilidade de pensamento e ideias vazias ou esvaziadas do conteúdo original.

August Schlegel, assim como vários pensadores do círculo romântico de Jena, na Alemanha, inicialmente rejeitavam o termo estética em associação à arte, à beleza ou à filosofia da arte, indicando que seu sentido original só podia se aplicar a uma doutrina estritamente relacionada à percepções sensíveis, afirmando, ainda, que, segundo a etimologia e o significado genético da palavra, estética só podia significar “em sentido próprio a doutrina das percepções sensíveis. Essa doutrina só poderia ser, portanto, meramente psicológica, uma vez que se dirigia aos órgãos dos sentidos, e física, uma vez que esclarecia os fenômenos dos diferentes sentidos a partir das leis naturais.” (SCHLEGEL, 2014, p. 22).

Duramente criticado por August Schlegel em diferentes pontos de seu primeiro curso compilado com o nome de *Doutrina da Arte*, Baumgarten é apontado como o primeiro pensador a associar equivocadamente o termo *aisthesis* à diferentes definições relacionadas à arte e à beleza, definições que estariam mais bem ajustadas e associadas ao termo “poética” que, no entender de Schlegel, este sim é a essência do que se veio a compreender como estética após Baumgarten,

mesmo com seu latim bárbaro, em seu acúmulo de uma terminologia inútil, em seu método pesado, acompanhado de seu desconhecimento das artes, que beira o ridículo, encontramos em Baumgarten, todavia, muita perspicácia, observações primorosas e em particular muitos estímulos para o pensamento próprio. (SCHLEGEL, 2014, p. 67).

Em uma nota de rodapé deste mesmo parágrafo acima citado, A. Schlegel ironiza afirmando que, se a estética de Baumgarten buscava tratar de um conhecimento confuso e obscuro, a própria terminologia escolhida para sua ciência já dava conta da tarefa de confundir, mesmo pelo tratamento que dava ao objeto de sua obra. (SCHLEGEL, 2014, p. 67).

O ciclo gerado pelo novo ramo da filosofia chamado estética, atraía agora inúmeros sentidos e diferentes estudos sobre o belo, sobre os tipos e formas de beleza, bem como incontáveis estudos acerca da compreensão da arte e suas relações com o belo e a natureza. A estética tornou-se um termo guarda-chuva para as diversas teorias sobre o belo e a arte, um atraente buraco-negro que, com sua singularidade, atraía e absorvia toda e qualquer luz teórica que se lhe aproximasse, sendo essa indistinção, conforme A. Schlegel, um dos maiores perigos da *qualitas occulta* do estético:

O maior estrago nas investigações sobre o belo foi provocado pelo fato de que, junto a ele se misturou arte e natureza e se tomou de ambas, sem distinção, onde quer que os encontrassem, os exemplos das assim chamadas propriedades estéticas. (SCHLEGEL, 2014, p. 60-61).

Expressando assim sua relutância pelo termo — já acolhido por diferentes filósofos e utilizado mesmo por pensadores de renome como Kant e Lessing — Schlegel demonstra que o emergente estudo da estética se centraria na compreensão do belo e da arte e suas relações, por vezes turvadas pela plasticidade do estético.

Do mesmo modo, logo na introdução de seus *Cursos de estética*, Hegel faz advertência similar à de Schlegel, explicando que o nome estética não explica claramente a sua relação com o belo, sobretudo o belo na arte, porém, como o termo já havia se consagrado, cabia então usá-lo, ciente de sua *qualitas occulta*:

Em virtude da inadequação ou, mais precisamente, por causa da superficialidade deste nome, procuraram-se também formar outras denominações, como o nome Kalística. Mas também este se mostrou insatisfatório, pois a ciência a qual se refere não trata do belo em geral, mas tão somente do belo da arte. Por isso, deixaremos o termo estética assim como está. (HEGEL, 2015, p. 27).

Ao mencionar o nome kalística, Hegel faz menção ao termo grego que se relaciona à beleza (*Kallos*), mostrando que sua perspectiva de estética, diferente de Baumgarten, está associada à beleza na arte. Logo, Hegel torna evidente mais um significado da palavra estética, significado que ainda hoje é amplamente utilizado: o *belo*

na arte. A beleza, em verdade, é um dos adjetivos que de modo mais imediato está associado à estética, tanto que vemos, com frequência, clínicas de estética, voltadas ao cuidado da aparência e da beleza do corpo. Outra associação imediata ocorre entre estética e *arte*. Uma associação que é reforçada por Hegel ao afirmar que seu estudo de estética compreende a filosofia do belo na arte e que, ainda hoje, é uma associação muito popular.

Num apanhado inicial de sua introdução ao seu primeiro curso de estética, Hegel descreve três concepções usuais da arte, das quais nos interessa aqui a segunda concepção por incidir diretamente em uma das definições de estética importantes à nossa pesquisa que, a saber, diz respeito à *sensibilidade*. Esta concepção, que já não é mais tão popular quanto às anteriores, foi comentada por Hegel no tópico *A obra de arte como produção sensível dirigida ao sentido humano*, tópico que considera que os objetos artísticos e a arte, de modo geral, é feita essencialmente para os seres humanos e, na verdade, extraída em maior ou menor grau do sensível, pois se destina aos sentidos dos mesmos (HEGEL, 2015, p. 53).

Já neste nosso brevíssimo e restrito percurso acerca do desenvolvimento do termo estética na seara da filosofia, vemos diferentes aplicações e diferentes sentidos. Significados de estética como o belo e seus desdobramentos, a arte e suas compreensões, as sensações e suas descrições.

Observe-se que os estudos acerca do belo e da arte, após a proposta de Baumgarten cresceram exponencialmente, associados agora à rubrica de estéticas. Nada obstante, à medida que os estudos focados na compreensão das relações entre o belo e a arte cresciam, inversamente a ênfase no aspecto da sensibilidade, aspecto original que nomeia a rubrica, passava a ser secundarizado, tornado apenas meio de compreensão e não mais um fim.

Se por um lado podemos concordar imediatamente com a tese de que o núcleo de uma reflexão que conjugue belo e arte seja a poética, como afirmou, Schlegel, fato reconhecido desde Platão e Aristóteles; por outro, não podemos discordar da compreensão de que as sensações e todos os elementos da via do sentir, têm parte fundamental não apenas na apreensão dos objetos poéticos, como meios, mas também como formadora plástica de todas as percepções que nos cercam, moldando as formas de compreensão e expressão dessas percepções. Uma teoria complexa ou um grande sistema necessita não apenas de uma razão calculante, mas também de uma inteligência sensível que ajude a escapar, como diria Benedito Nunes, dos “becos sem saída do pensamento”. (NUNES, 2010, p.15).

Ao mesmo tempo que ganha expressão como ramo de estudo filosófico do belo artístico e notoriedade popular ao ser associada à beleza, o estético passa a minorar as preocupações associadas aos pressupostos iniciais de Baumgarten, associados à compreensão do papel do sentir na relação entre belo e arte. As definições das coisas sensíveis deste conhecimento obscuro e indistinto, continuaram como uma busca inferior e secundária, mas agora no sentido pejorativo.

A empreitada assumida pela terceira crítica de Kant, *A crítica da Faculdade do juízo*, motivada em parte pela iniciativa de Baumgarten, busca estabelecer a autonomia do belo e “libertar” a estética do jugo do utilitarismo ético e racionalista. Nada obstante, esta libertação, segundo a interpretação de alguns autores, negou a possibilidade de uma tal ciência do sensível, demovendo o aprofundamento posterior na compreensão do sensível indistinto de Baumgarten e seus desdobramentos,

O termo “estética” no livro de Baumgarten não designa nenhuma teoria da arte. Designa o domínio do conhecimento sensível, do conhecimento claro mas ainda confuso que se opõe ao conhecimento claro e distinto da lógica. E a oposição de Kant nessa genealogia é igualmente problemática. Tomando emprestado de Baumgarten o termo estética para designar a teoria das formas da sensibilidade, Kant recusa de fato aquilo que lhe dava seu sentido, isto é, a ideia do sensível como inteligível confuso. E a crítica da faculdade não conhece a “estética” como teoria. Ela conhece apenas o adjetivo estético, que designa um tipo de julgamento e não um domínio de objetos (RANCIÈRE, 2009, p. 12).

Não é necessário aqui explicar que a incursão kantiana no tema representou um avanço imensurável ao desenvolvimento das compreensões relacionadas aos juízos estéticos e às compreensões acerca da autonomia do belo em relação à razão e aos juízos lógico-determinantes. Tampouco é necessário negar que as limitações da teoria de Baumgarten eram evidentes, mesmo ao próprio filósofo que, admitindo isso, afirma: “Algumas objeções poderiam ser levantadas à nova ciência [...] ela se apresenta demasiadamente ampla para que possa ser exaurida em um único e pequeno tratado e em uma única preleção. [...] Admito esta crítica, mas é preferível alguma coisa a nada” (BAUMGARTEN, 1993, p. 96).

O ponto fundamental aqui é notarmos que a recepção do termo estética passa a ser fortemente associada à beleza, à arte, ao mesmo tempo em que a sensibilidade passa a ser considerada mero meio pelo qual percebemos aquilo que é o mote considerado central doravante: o belo na arte. Esse processo de desenvolvimento da estética como disciplina filosófica nos dá uma ideia dos motivos pelos quais a primeira associação que

se faz ao pensar a palavra estética hoje, nos leva imediatamente a imagens e concepções associadas à beleza e em seguida à arte.

A despeito de considerarem a iniciativa de Baumgarten fracassada ou vazia, o emprego de um termo que para muitos pode ser considerado inadequado, impreciso, obscuro; revela, em verdade, as características da estética. Seja como uma definição indefinida, um saber em devir, seja como uma potência do pensamento, a estética, enquanto dimensão do *ethos* humano, encontra seu elã e essência justamente em sua plasticidade e nessa capacidade de reunir contraditórios, de harmonizar contrários. Características de possibilitar a identidade de diferentes, de harmonizar polaridades, que se repetem, não por acaso, na beleza, na arte e na sensibilidade.

Tendo identificado, nesse brevíssimo percurso três principais categorias das quais se desdobram as incontáveis concepções associadas à estética – beleza, arte e sensibilidade –, passaremos a descrever algumas características destes desdobramentos, que nos importam pelas relações que alimentam com a formação estética. Descreveremos essas categorias e seus principais desdobramentos, iniciando pela compreensão de definições ligadas à beleza, passando, em seguida, a descrever aspectos das da estética como arte, para, por fim, dar destaque à estética como sentir.

II.1.1 Belo e sublime.

Durante todos esses anos em que dei aula para os jovens neófitos secundaristas da desconhecida disciplina de Filosofia, corpo estranho que adentrava o currículo escolar no ensino médio, não falhava no primeiro dia de aula sobre o assunto, a associação imediata da estética com algum tipo de prática ou concepção ligada à beleza. Não só os discentes quando perguntados, mas os professores de outras disciplinas e os pais dos estudantes associavam, quando não exclusivamente, imediatamente, estética à beleza do corpo, beleza das formas, beleza e harmonia dos objetos.

A atividade extraclasse que eu costumava utilizar no ensino médio, sempre que iniciávamos o estudo de um conceito novo ou uma definição importante, era a de compormos uma definição comum do conceito a ser estudado, perguntando a nossos pais, tios, avós, sobre tal conceito. Nas atividades extraclasse relacionadas à definição de estética, era unânime vir como primeira associação, às vezes a primeira palavra era “beleza”, seguido de algum exemplo, ou mesmo alguma referência à arte e, raramente à sensibilidade.

Mesmo se perguntarmos ao Google, grande oráculo contemporâneo, além de uma definição resumida que o aplicativo é programado a fazer, os primeiros sites que o motor de busca indica estão relacionados a clínicas de estética e em suas sugestões de imagem abundam fotos de rostos femininos realizando procedimentos estéticos. Ainda, se pesquisarmos o termo kantiano “beleza vaga”, a sugestão massiva do buscador é para a procura de vagas de empregos em salões de beleza e clínicas de estética.

Assim como no exercício inicial de sondagem da disciplina de Filosofia no ensino médio, é mister explicar que neste exercício o objetivo não é negar que haja relação entre a estética e a beleza física, ou entre a estética e a beleza do brilho e pintura de um carro, por exemplo. O objetivo é mostrarmos que a beleza exterior é apenas uma das formas de apresentação da estética, evidente que a mais supervalorizada, destacando também algumas outras formas de beleza pouco pensadas, como o sublime e a graça.

Deste modo, é-nos evidente, desde já, que, assim como a definição de estética, o próprio conceito de beleza abriga diferentes formas de compreensão. Exemplo disso é a descrição do verbete "beleza" no *Dicionário Filosófico* de Voltaire. Diz ele,

Perguntem a um sapo o que é a beleza, o supremo belo. Responderá que é a sua fêmea com dois grossos olhos redondos quase saltando de sua pequena cabeça, uma goela larga e chata, um ventre amarelo, dorso pardo. [...] Interroguem o diabo; dirá que o belo é um par de chifres, quatro garras e uma cauda. Consultem, finalmente, os filósofos. Responderão com discursos confusos; falta-lhes algo de conforme ao arquétipo do belo em essência, o *to kalón*. (VOLTAIRE, 2008, p. 112).

Voltaire, portanto, não procura definir conceitualmente a beleza em seu dicionário, mas busca mostrar, com a crônica irreverente, que a compreensão de belo é bastante ampla e abrange não apenas o que agrada pela harmonia simétrica, como também aquilo que nos causa prazer pelo diverso, pelo chocante ou por meio do que muitos poderiam considerar feio.

Contrariamente, sabe-se, já desde as considerações pitagóricas da relação entre a matemática e a música, que o cerne da beleza para os gregos residia na harmonia, no equilíbrio, na proporção e na simetria das coisas. Ao ideal de beleza grego, fundado na harmonia e proporção das formas, juntava-se também uma correlação inerente entre o bem e o verdadeiro, sob a famosa forma da *kalokagathia*, zênite da *paideia* grega e dos valores que compunham a *areté* helênica.

O belo para os gregos, portanto, é fruto da harmonia, da ordem, do acorde afinado e ordenado metricamente para nos agradar os sentidos mediante o conjunto bem composto de sua totalidade, tal como expunha Aristóteles explicitamente em sua *Poética* “O belo –

ser vivente ou o que quer que se componha de partes – não só deve ter essas partes ordenadas, mas também uma grandeza que não seja qualquer. Porque o belo consiste na grandeza e na ordem” (ARISTÓTELES, *Poét*, VII, 1450b, 34). Nesta concepção grega, o desproporcional e o desarranjado só podem ser belos, se sua apresentação final conseguir se rearranjar de modo harmônico ou de modo que a desordem depuradora nos conduza a uma nova e purificada ordenação.

A esse respeito, Marilena Chauí narra uma estória que exemplifica não apenas a concepção grega de arte enquanto imitação, como também a concepção de beleza enquanto harmonia e proporção, amplamente aceita pelos gregos

O melhor exemplo para compreendermos o que era a mimesis encontra-se na história do concurso que a cidade de Atenas promoveu para a escolha da estátua da deusa Atena, a ser instalada no Partenon. Dois escultores apresentaram suas obras. Uma delas era uma mulher perfeita e foi admirada por todos. A outra, era uma figura grotesca: a cabeça enorme, os braços muito longos e as mãos maiores que os pés. Quando as duas estátuas foram colocadas nos altos pedestais do Partenon, onde eram vistas de baixo para cima, a estátua perfeita tornou-se ridícula: a cabeça e as mãos de Atena pareceram minúsculas e desproporcionais para seu corpo; em contrapartida, a estátua grotesca tornou-se perfeita, pois a cabeça, os braços e as mãos se tornaram proporcionais ao corpo. A estátua grotesca foi considerada a boa imitação e venceu o concurso. (CHAUÍ, 2005, p. 284).

Esta interessante alegoria ilustra não apenas uma das concepções e fundamentos da arte na filosofia grega clássica, como também nos mostra o valor da harmonia e da proporção das formas para o povo helênico. Outro fator importante de se notar, presente também nesta estória, é a sutil metáfora de que, mesmo sob a máscara do grotesco, do trágico, o belo pode resplandecer como a luz final, purificadora.

Com efeito, mesmo que a compreensão de beleza dos gregos antigos esteja fundada na ideia de harmonia, afinação, métrica e proporção das formas, é inegável que esta civilização já pressentira, sobretudo com o trágico artístico, os efeitos do belo terrificante ou do assustador, traduzido posteriormente como sublime. Mesmo Platão em sua *República*, menciona uma anedota que relata a natural atração que temos pelo repugnante, associando-a a uma espécie de satisfação ou prazer, seja pela curiosidade, seja pela afecção que nos causa,

Leôncio, filho de Aglaião, de uma feita, ao subir do Pireu, quando passava pelo lado de fora do muro setentrional, notando a presença de cadáveres no lugar das execuções, foi tomado a um tempo do desejo de contemplá-los e da repugnância que o levava a afastar-se dali. Durante alguns instantes lutou consigo mesmo e tapou o rosto, até que, dominado pelo desejo, arregalando os olhos e correndo para os cadáveres, gritou: Eis aí, miseráveis; saciai-vos desse belo espetáculo. (PLATÃO, *República*, 439e - 440a).

O sentimento duplo de atração e repulsão entre o belo e o não-belo, mesmo que receba pouca visibilidade, é uma parte importante das reflexões estéticas. Nas designações mais cotidianas e associações corriqueiras entre beleza e estética, o sublime é pouco mencionado, ou mesmo suprimido. A própria definição de sublime, conceito bem delimitado na filosofia da arte, é tomado comumente apenas no sentido de uma beleza harmônica perfeita, ou uma perfeição superior das formas sensíveis.

Em uma definição mais corriqueira, o belo é aquilo que, por seu conjunto ou compleição perfeita, nos agrada e, de alguma forma, nos causa uma sensação de bem-estar ou um sentimento de admiração. Nesta definição comum de belo, geralmente, não há uma associação ao assimétrico, ao desarmônico, ao terrificante, enfim, ao sublime, no sentido filosófico.

Na investigação platônica conduzida no *Hípias Maior* – diálogo tido como suspeito e posto como um possível apócrifo – vemos uma tentativa franca de compreender o belo para além das definições comuns. Neste diálogo, parte-se de múltiplas definições individuais e sinônimas de belo para tentar atingir uma compreensão universal do belo, o belo em si, ou o *to kalon*.

Embora *Hípias Maior* esteja também situado pela tradição platônica entre os diálogos chamados de aporéticos, isto é, diálogos sem uma conclusão muito precisa ou rigorosa, ele já aponta para diferentes significados e utilizações de belo. Significados que serão mais bem conduzidos nas investigações de um belo mais metafísico no *Fedro* e no *Banquete* e retomados por filósofos modernos. Ainda que associado ao bem na *kalokagathia*, Platão já aponta definições de beleza fundamentais para o desenvolvimento posterior das teorias estéticas, definições de belo como prazer desinteressado (PLATÃO, *Hip. Maior*, 303e), a distinção entre o belo da natureza e o belo da arte ou, mesmo, a autotelia do belo.

Das definições modernas do que seja o belo, produzidas pela filosofia, uma das mais influentes – e a um só tempo concisa e profusa – advém das reflexões de Kant acerca do tema, mormente, em sua *Crítica da faculdade do Juízo*, em que se debruça sobre os juízos reflexionantes de gosto ou juízos estéticos.

Segundo sua famosa passagem que resume os dois primeiros momentos da *Terceira crítica*, “Belo é o que apraz universalmente sem conceito” (KANT, 1995, p. 64, §9, 32), ao belo, portanto, associa-se um prazer que pode ser meramente contemplativo e não exige necessariamente de nós nenhum conhecimento ou conceito, exige apenas o sentimento de prazer ou desprazer que nos cause. Justamente por não exigir de nós um

juízo de conhecimento, mas juízos relacionados ao gosto, o belo é dito por Kant como um sentimento desinteressado e livre (KANT, 1995, p. 55, §5, 15), isto é, desinteressado na medida em que é um fim em si mesmo e, portanto, imediato por não ser mediado por nenhuma finalidade ou utilidade definida. Se alguma finalidade ou utilidade forem atribuídas ao prazer ou aos sentimentos que o belo nos cause, serão colaterais.

A universalidade do belo, descrita por Kant, não é precisamente uma universalidade lógica, como ocorre com as regras dos conceitos objetivos. Trata-se portanto de uma universalidade estética, que Kant também associa à expressão “validade comum” (*Gemeingültigkeit*) e a um sentimento comunitário, explicando, por conseguinte, que a universalidade estética não contém juízos objetivos, mas somente juízos subjetivos e singulares que incidem nessa validação comum associada ao gosto (KANT, 1995, p. 59, §8, 23).

Este breve adendo nos princípios sobre a concepção kantiana de belo, são necessários a nós, em primeiro lugar, pelo fato de que toda a estruturação do pensamento filosófico de Schiller pauta-se assumidamente na crítica kantiana; e, em segundo lugar, pelo fato de Kant ter impulsionado com vigorosa força as concepções sobre o belo em sua época, voltando sua acuidade filosófica ao fenômeno da distinção aos tipos de beleza e definindo alguns rumos do pensamento estético.

Kant nos apresenta duas categorias de beleza, uma chamada de beleza livre ou móvel (*pulchritudo vaga*) e outra a que chamou de beleza aderente ou fixa (*pulchritudo adhaerens*). Respectivamente, segundo Kant,

A primeira não pressupõe nenhum conceito do que o objeto deva ser; a segunda pressupõe um tal conceito e a perfeição do objeto segundo o mesmo. Os modos da primeira chamam-se belezas (por si subsistentes) desta ou daquela coisa; a outra como aderente a um conceito (beleza condicionada), é atribuída a objetos que estão sob o conceito de um fim particular. (KANT, 1995, p. 75, §16, 49).

Assim, o belo que em sua apresentação nos possa agradar sem nada representar, sem ter nenhum conceito objetivo ou concreto é considerado beleza livre, por exemplo, uma flor, uma borboleta, o canto dos pássaros ou mesmo uma música, sem nenhum texto associado ou uma composição de cores e formas abstratas, sendo, portanto um juízo de gosto puro. Já o belo aderente ou fixo é um juízo de gosto aplicado que pressupõe algumas condições e está limitado a algum tipo de conceito para atingir sua perfeição e para se efetivar como aprazível, não sendo mais um juízo de gosto puro e livre como o anterior.

Além de distinguir essas duas espécies de beleza, Kant aprofundou um importante debate acerca da diferença entre o belo e o sublime. Segundo a avaliação de A. Schlegel

o debate acerca das diferenças entre belo e sublime seguiam dois principais sistemas, no início da estética como ramo filosófico,

O primeiro, que se pode denominar de racional, foi concebido em meados do século passado por Baumgarten, na Alemanha, onde também encontrou a maior parte de adeptos. O sistema oposto *empírico* foi elaborado com mais método por Burke e se mostra em menor ou maior grau desenvolvido em muitos escritos dos ingleses, franceses e alemães. A contradição dessa teoria unilateral levou ao ceticismo estético, por meio do qual foi preparada e ocasionada *A Crítica da faculdade de julgar estética*. (SCHLEGEL, 2014, p. 65).

Todavia, foi com Kant que o debate se aprofundou, conciliando o belo racional de Baumgarten com o belo empírico de Edmund Burke, uma conciliação entre a sensibilidade e o estatuto do entendimento e da razão e seus limites no fenômeno do belo.

Ainda que de modo incipiente, a teoria de Burke sobre o belo e o sublime representou, no entender de Schlegel, um certo avanço no debate filosófico do tema, considerando-se que as concepções do belo como perfeição, como harmônico, abundavam desde a Antiga Grécia e foram retomadas à exaustão. No entanto, as limitações dessa concepção de sublime são já um ponto de partida para a fusão que o pensamento kantiano irá operar no debate.

Contradizendo todas as teorias que retomavam a definição de belo como perfeição, Kant (1995) anuncia já no título do §15 da Terceira crítica, *O juízo de gosto é totalmente independente do conceito de perfeição*, libertando assim a apreciação do belo apenas pelo viés da perfeição, da proporção, do harmônico e do simétrico. Logo, o sentimento de prazer advindo do belo, pode plenamente se apresentar também, mediante o desarmônico, o desproporcional, o assustador.

Na mesma esteira de pensamento é que Schiller procura mostrar que o belo se reveste de diferentes formas de apresentação e explica que definir o belo apenas como perfeição é um equívoco,

Conformidade a fins, ordem, proporção, perfeição – qualidades nas quais por muito tempo acreditou-se ter encontrado a beleza – não têm rigorosamente nada a ver com a mesma. [...]. Noto em geral que todo erro dos que buscam a beleza na proporção ou na perfeição deriva do seguinte: eles achavam que a violação das mesmas tornava o objeto feio, e disso concluíam, contra toda a lógica, que a beleza está na exata observância dessas qualidades. Mas todas essas qualidades perfazem apenas a matéria do belo, que pode variar em cada objeto; elas podem pertencer à verdade, a qual também é apenas matéria da beleza. A forma do belo é apenas uma exposição mais livre da verdade, da conformidade a fins, da perfeição. (SCHILLER, 2002b, p. 94).

Seja por uma forte atração ou por uma forte emoção, o belo harmônico, como também o feio ou o não-belo, podem suscitar em nós o sentimento de prazer estético. Se o belo em si nos causa uma atração, o sublime nos causa uma comoção (KANT, 1995, p.

69, §13, 38 s.s). Essa emoção violenta ou comoção (*Rührung*), que tem o poder de nos causar prazer, mesmo apresentando algo que possa ser considerado assustador, desprezível ou repugnante, é o que a reflexão estética chama de sublime.

Schiller lança mão de sua inventividade e habilidade poética para explicar aspectos centrais acerca das categorias de belo e sublime, recorrendo a uma metáfora onde ambos são diferentes *daimones* que nos acompanham em nossa jornada.

São os dois gênios que a natureza nos concedeu como acompanhantes pela vida. Um deles, sociável e encantador, encurta nossa viagem extenuante com seu jogo animado, torna leve os grilhões da necessidade e nos conduz, entre alegrias e brincadeiras, até os lugares perigosos em que temos que agir como puros espíritos, deixando para trás tudo o que é corpóreo, até o conhecimento da verdade e até o exercício do dever. Aqui ele nos abandona, pois apenas o mundo sensível é sua região; para além deste, suas asas terrenas não podem carregá-lo. Mas agora entra em cena o outro, sério e calado, e com braço forte nos transporta por sobre a profundidade vertiginosa. (SCHILLER, 2011, p. 59).

O primeiro dos gênios corresponde ao belo e o segundo o sublime. Ambos têm a capacidade de suscitar em nós o sentimento do aprazível, de modos distintos. No entanto, para que isso seja possível, é necessário que ambos estejam de acordo com o que Schiller chama de liberdade no fenômeno. Em outras palavras, será belo aquilo que nos causa prazer por uma harmonia entre as percepções sensíveis e as leis da razão e será sublime aquilo que nos causa prazer quando os impulsos sensíveis não têm influência sob a legislação da razão e nos sentimos livre pois que não estamos subjugados a quaisquer leis, a não ser as nossas próprias disposições do espírito. (SCHILLER, 2011, p. 60-61).

Outra associação que podemos perceber nessa imagem poética de Schiller é a diferenciação que Kant faz a respeito dos tipos de prazeres e formas contrárias como o belo e o sublime nos aprazem. Para Kant, o belo representa um prazer positivo e sublime prazer negativo (KANT, 1995, p. 90, §23; p. 115). De um lado, com o belo, temos um prazer positivo que nos apraz justamente por criar em nós um estado de ânimo associado à alegria, às formas harmoniosas; de outro, com o sublime, temos um prazer negativo que nos apraz pelo choque que causa quando, de alguma forma, experimentamos nossa limitação e a possibilidade do prejuízo, mas, por estarmos seguros, pelo fato de não ser uma inadequação, um perigo ou um constrangimento real, somos devolvidos à nossa liberdade e ao nosso estado real.

O sublime remove inicialmente nossa liberdade e no-la devolve rapidamente, permitindo experimentarmos os sentimentos associados ao desprazer, mas que se tornam prazer ao percebemos que eles não são reais, proporcionando o movimento de catarse e de satisfação e empatia no sofrimento e na inadequação.

A inadequação e o sofrimento real e efetivo, adverte Schiller, não podem imediatamente se transformar em nenhum tipo de prazer estético para o indivíduo, pois as situações efetivas, suspendem a liberdade do indivíduo,

[...] o sofrimento só pode se tornar estético e despertar um sentimento do sublime quando é mera ilusão (*illusion*), ou criação poética, ou – caso tivesse ocorrido na realidade – quando é representado não de modo imediato para os sentidos, mas antes para a faculdade da imaginação. (SCHILLER, 2011, p. 48).

Esta é mais uma maneira de Schiller representar sua tese kantiana de que o fenômeno só é estético e a manifestação só é bela se há a liberdade no fenômeno. Nesse sentido, resumindo a definição kantiana de sublime, Schiller define este movimento de afecção estética de um prazer gerado a partir de um desprazer, da seguinte forma,

Sublime denominamos um objeto frente a cuja representação nossa natureza sensível sente suas limitações, enquanto nossa natureza racional sente sua superioridade, sua liberdade de limitações; portanto um objeto contra o qual levamos a pior *fisicamente*, mas sobre o qual nos elevamos *moralmente*, por meio de ideias (SCHILLER, 2011, p. 21, grifos no original)

Já nesta breve síntese feita por Schiller é possível vermos uma dualidade de ações do sublime e uma duplicidade de características, nas quais uma diz respeito a afecções físico-rationais e outra as afecções dos sentimentos morais; duplicidade que se mostra mesmo nas passagens anteriores em que falávamos do sublime enquanto uma inadequação e um sofrimento que afetam o ânimo do indivíduo.

Temos então uma divisão do sublime em dois distintos tipos, divisão que, segundo Kant, não foi necessária na analítica do belo, mas que é agora fundamental para compreendermos as duas diferentes formas de como um desprazer se converte em algo aprazível, pois, assim como o belo em si, o sublime também pode ser belo e nos proporcionar aprazimento. Os dois tipos são: sublime-matemático e sublime-dinâmico (KANT, 1995, p. 93, §24, 79).

Interpretando os tipos de sublimes e tentando ampliar essas concepções kantianas, mediante suas próprias concepções advindas de seu fazer poético, Schiller sugere uma modificação nos termos empregados para os tipos de sublime.

Kant, denomina o sublime prático “sublime do poder” ou “sublime dinâmico”, em oposição ao “sublime matemático”. Mas, como dos conceitos dinâmico e matemático não se pode concluir se a esfera do sublime está ou não esgotada por essa divisão, privilegiei a divisão em sublime *teórico* e *prático* (SCHILLER, 2011, p. 23-24, grifos no original)

Uma modificação que não é apenas sinônima e formal, como também permite ao filósofo-poeta ampliar alguns conteúdos e considerações de Kant a respeito do sublime dinâmico, desdobrando aí duas diferentes modalidades de sublime dinâmico a que Schiller chamou de sublime contemplativo e sublime patético (*pathos*).

Seguindo a divisão, Schiller procura mostrar inicialmente que há uma diferença entre os dois tipos de sublime descritos por Kant, que diz respeito à intensidade com que cada um nos afeta.

Grosso modo, o sublime teórico, que seria o matemático de Kant, está ligado a uma inadequação entre nossa capacidade de medida e apreensão ante a grandeza monstruosa e inconcebível de algo; diante dessa incapacidade lógica de compreensão, sentimos um desprazer que só pode ser convertido em prazer quando a faculdade da imaginação intercede, tornando possível nossa intuição sobre uma tal grandeza inconcebível ou infinita. Uma imagem que me remete a esse tipo de sublime, está naqueles vídeos, geralmente de documentários, que nos mostram comparativamente a progressão de tamanhos dos planetas em relação ao Sol, em que se apresentam na sequência diferentes e maiores sóis nos levando a comparar nossa pequena terra com estrelas colossais como UY Scuti ou, a maior estrela até então conhecida, Stephenson 2-18, mais de duas mil vezes maior que nosso Sol, revelando nossa pequenez e gerando um sentimento de sublimidade ao perceber que, mesmo como poeiras das estrelas, temos nossos milésimos de segundos de existência na história do cosmo.

Já o sublime prático, ou dinâmico para Kant, é engendrado a partir da percepção de uma impotência, uma insignificância e pequenez diante de determinada manifestação ou fenômeno que, por sua grandeza, põe em xeque nossa segurança física e/ou nossa própria existência. O exemplo que tanto Kant quanto Schiller usam para ilustrar esse tipo de sublime é a apreciação, segura, de uma tempestade marítima, da força e imponência de uma queda d'água em forma de catarata ou mesmo, no exemplo de Schiller (2011, p. 31), um cavalo selvagem que se torna concomitantemente temível e apreciável por ser uma liberdade indômita enquanto força natural.

Dentre essas duas formas de prazer geradas a partir do desprazer, a mais intensa e duradoura na consciência humana são as impressões advindas do sublime prático, que se liga aos temores associados à nossa segurança física, “pois o impulso de autoconservação eleva uma voz bem mais alta do que o impulso de representação” (SCHILLER, 2011, p. 27).

Em relação a este apanhado acerca da beleza e de formas da beleza pouco pensadas no âmbito comum, cabe aqui uma importante retomada. Esta síntese a respeito do belo como uma das formas mais reconhecidas da estética, se justifica não apenas como uma tentativa de mostrar esse apagamento do sentir nas reflexões filosóficas doravante o estabelecimento do termo, mas também por nos mostrar que mesmo a definição de belo

abriga significados ocultados e pouco recorrentes, juntando a isso a importância da compreensão de sublime para a educação estética pensada por Schiller.

Temos nas reflexões schillerianas acerca do sublime um importante viés formativo que considera o sentir proporcionado pelo sublime, como um mecanismo que nos ajuda a sentir o outro, um sentimento que Schiller vai relacionar ao sublime patético. Neste sublime patético, a faculdade do sentimento impressionada pelo sublime, gera em nós o que Schiller vai chamar de afeto compassivo (SCHILLER, 2011, p. 49 s.s), que se liga também à imutável lei da solidariedade. Uma ideia que tentaremos desenvolver melhor ao longo de nosso caminho.

Outra ideia importantíssima associada ao pensamento de Schiller e à variabilidade dos tipos de beleza, reside no que Schiller menciona sob o nome de beleza no modo ou beleza no trato (SCHILLER, 2002b, p.100), que diz respeito a um tipo de beleza sutil e fluida que, de algum modo, se liga a formas não exatamente belas, mas que podem expressar uma beleza *sui generis*; uma espécie de beleza associada aos gestos humanos em relação aos circunstantes. A beleza no trato está associada também à definição de graça, classificada por Schiller como um tipo de beleza da forma em seu texto *Sobre graça e dignidade*. Esta beleza da forma é, eminentemente, um produto da liberdade humana e se refere aos gestos humanos, “Graça é a beleza da forma sob a influência da liberdade; a beleza dos fenômenos que a pessoa determina” (SCHILLER, 2008, p. 20).

Em nossas aproximações e reflexões acerca do pensamento estético formativo schilleriano, retornaremos a esses tipos de beleza resgatados pela acuidade do espírito de nosso filósofo-poeta. Por ora daremos sequências às demais formas de apresentação comuns da definição estética, reconhecidas aqui como categorias agregadoras desta noção geral de nosso termo-chave.

II.1.2 Estética e arte

Como já o mencionamos aqui, a arte é a definição que, só perdendo para a de beleza, mais se associa de modo instantâneo por nós ao termo estética. Eu mesmo, por diversos anos, só concebia estética como beleza, como arte ou como o estudo do belo na arte, graças à disciplina de Filosofia da arte na graduação e ao estudo de trechos da estética de Hegel.

Neste sentido, ao tentarmos explicar a estética, temos sempre a alusão à beleza e à arte. Sempre que se fala em arte, retornamos de modo quase que autorreferente à beleza,

como a serpente do Ouroboros, mordendo a própria cauda. Essa recursividade dos temas abordados na estética gerou uma espécie de tautologia entre o belo e a arte, onde ao se definir a arte se recorre ao belo e ao se definir o belo estético se delimita apenas à arte. O próprio Hegel, ao definir o escopo de sua estética, excluiu de imediato o belo da natureza, considerando a beleza da arte superior à beleza natural, já que “o belo artístico está acima da natureza. Pois a beleza artística é a beleza nascida e renascida do espírito”. (HEGEL, 2015, p. 28).

Essa recursividade da estética ocorrida entre beleza e arte – como uma oposição de espelhos apontados um para o outro – surge após inúmeros pensadores criticarem o viés inicial desta nova vertente da filosofia definida por Baumgarten. Críticas veementes que procuravam excluir o elemento empírico-racionalista da vertente e reconduzir as compreensões sobre o gosto para o âmbito apenas da beleza e da arte sob o viés filosófico, excluindo assim traços de uma psicologia empírica.

Esta recondução, no entanto, provocou o progressivo apagamento da categoria sentir, como categoria fundamental no âmbito da estética, predominando, doravante, as concepções de belo e arte,

A perspectiva inicial da Estética, definida pelo fundador dessa disciplina, Baumgarten, e consolidada por Emmanuel Kant, desdobra-se, pois, em muitas perspectivas parciais interligadas: filosofia do Belo, estudo da experiência estética, investigação da estrutura das obras de arte – que são objetos dessa experiência – e conhecimento dos valores a que esses mesmos objetos se acham ligados. Assim, na acepção ampla para a qual todas essas correntes confluem, a Estética é tanto filosofia do Belo como filosofia da Arte (NUNES, 2008, p. 15).

Não se nega aqui o fato de que há entre a arte e o belo um nexos fundamental e uma relação instantânea bastante habitual. Quaisquer manuais que se consulte, a respeito da estética, terão de passar pela relação inerente entre arte e beleza. Entretanto, tendo um início um tanto controverso e conturbado, essa tentativa de definição do estético – que culminou na criação de uma nova vertente de estudo filosófico – exigiu o estabelecimento de um âmbito de atuação, levando vários pensadores, como Hegel, Schlegel e Schelling, a delimitarem seu escopo, reformulando também algumas abrangências supérfluas de suas estéticas.

Schelling, criticando a aplicação inicial do termo estética, prefere definir o escopo de seu estudo e o próprio nome do seu curso como *Filosofia da arte*. Considerando seu estudo como a busca por uma análise científica da arte e criticando as anteriores formas de investigação sobre a arte, Schelling faz a seguinte rogativa

Peço-lhes sobretudo para não confundir essa ciência da arte com nada daquilo que até agora e apresentou sob esse nome, ou sob um outro nome qualquer, tal como estética ou teoria das belas-artes e belas ciências. Ainda não existe, em lugar algum, uma doutrina da arte científica e filosófica; existem, no máximo, fragmentos de uma tal doutrina, e mesmo estes ainda são pouco entendidos a não ser na coesão de um todo. (SCHELLING, 2010, p. 24-25).

O filósofo explica ainda que a decisão por chamar o curso de filosofia da arte é o mais acertado pelo fato de que por meio da arte atingimos a intuição da beleza, e pela filosofia podemos realizar análise rigorosa e universal da matéria, tendo como principal meta mostrar através do ideal o real existente na arte (SCHELLING, 2010, p. 27 s.s.), delimitando assim sua disciplina e associando sua estética ao belo e à arte.

De modo semelhante, Hegel é indiferente à utilização do termo estética para nomear seus cursos, tomando-o como um mero vocábulo que caiu no gosto comum. Ele estabelece que a abrangência de seus cursos se estenderá entre os reinos do belo na arte: “estas lições são dedicadas à *estética*, cujo objeto é o amplo *reino do belo*; de modo mais preciso, seu âmbito é a *arte*, na verdade a *bela arte*” (HEGEL, 2015, p. 27, grifos no original). Para Hegel, portanto, a despeito de perceber a influência da *esthesis* na apreciação do belo e da arte, a ênfase da estética não deveria ser no sentir, mas no belo e na arte, definindo a expressão autêntica de seu estudo como sendo uma “‘filosofia da arte’ e, mais precisamente, ‘filosofia da bela arte’” (HEGEL, 2015, p. 27).

Por sua colossal contribuição no estudo da arte, Hegel é um autor bastante importante no trato do tema e que aqui recorremos, resgatando apenas algumas concepções de arte indicadas em seus *Cursos de Estética*. Este recurso a Hegel nos mostrará, além de algumas concepções interessantes para nosso debate, um panorama das principais concepções de arte, que tentaremos pôr em diálogo com concepções contemporâneas de arte.

Como dissemos há pouco, mesmo sendo indiferente ao termo estética, Hegel o utiliza delimitando a abrangência de seu estudo filosófico ao belo na arte. A despeito de afirmar a exclusão do belo natural logo na primeira linha de sua delimitação, isso não o impediu de dedicar capítulos e diversos tópicos de estudo à compreensão do belo na natureza, seja de modo direto, seja de modo transversal. A exclusão do belo natural, põe imediatamente a arte e o belo produzido pela arte em completa paridade por serem frutos da liberdade do espírito, criando assim a ideia de belo artístico ou belo ideal.

Ao delimitar sua estética na relação entre belo e arte, Hegel, para representar o binômio, utiliza uma imagem levemente metafórica, bastante similar à imagem usada por

Schiller na representação do belo e do sublime, evocada no subtópico anterior. Conforme a imagem plasmada por Hegel,

O belo e a arte passam como um *genius amigo* por todas as ocupações da vida e adornam serenamente todos e adornam serenamente todos os ambientes internos e externos, na medida em que suavizam a seriedade das relações, os enredamentos da efetividade, extirpam a ociosidade transformando-a em entretenimento e, onde não há nada de bom a ser feito, tomam pelo menos o lugar do mal de um modo sempre melhor que o próprio mal (HEGEL, 2015, p. 29).

Nesta breve ilustração vemos já inúmeras definições e concepções que Hegel irá aprofundar em diferentes momentos de seus estudos sobre estética. Uma dessas concepções aparece sob a imagem do *genius* amigo, evocada pelo filósofo, que pode conter duas interpretações inter-relacionadas.

Uma primeira, e mais premente, relaciona-se com a ideia grega de gênio associada a uma *daimon* que acompanha nossa sorte pela vida, tal como foi expresso na metáfora de Schiller sobre belo e sublime, onde ambos nos acompanham em nossa jornada humana jogando, cada um à sua maneira, com a beleza e com as várias dimensões de nossa existência. Uma segunda e mais profunda interpretação de *genius* está na definição do gênio na arte que, herdada desde Kant, sugere uma aptidão natural para a produção artística, uma aptidão que vai além do mero talento técnico.

Diferenciando talento de gênio e afirmando apenas parcialmente a tese amplamente aceita de que o gênio seja algo unicamente inato, Hegel nos explica que “embora o talento e *genius* do artista tenham também em si mesmos um momento natural, eles necessitam essencialmente da formação do pensamento, da reflexão no modo de sua produção, bem como do exercício e habilidade no produzir”. (HEGEL, 2015, p. 49). Diferenciação que nos leva a perceber que, mesmo na concepção de uma disposição natural, como a artística, a formação (*Bildung*) do pensamento, da reflexão, deve ser uma força atuante, associando assim a educação e formação como *conditio sine qua non* da composição do gênio artístico.

Reiteramos que nossa recorrência a Hegel se justifica pela integridade de seu descomunal edifício teórico acerca do belo artístico e de aspectos da arte, estudos consonantes com todo o pendor sistemático de sua doutrina filosófica. Das contribuições do filósofo só mostraremos um ínfimo recorte que nos ajude compreender as concepções gerais da arte, a fim de compará-las com estudos atuais a respeito da arte da estética.

Dentre as concepções gerais de arte, que vez ou outra já mencionamos aqui em nosso percurso de modo mais frouxo ou circunstancial, Hegel, apoiado em Kant, sintetiza

as mais usuais em três principais fórmulas que se ligam diretamente à formas de produção (*poiesis*) da arte:

1. A obra de arte não é um produto natural, mas produzida pela atividade humana.
2. Ela é feita essencialmente *para* o homem e, na verdade, extraída em maior ou menor grau do sensível, pois destina-se aos *sentidos* do homem.
3. Ela possui uma *finalidade* em si mesma. (HEGEL, 2015, p. 47-48).

Embora essas três principais determinações indicadas se liguem diretamente aos modos de concepção da obra de arte, elas inevitavelmente nos esclarecem acerca de como a arte funciona, bem como as relações desta última com a estética. Com efeito, passaremos a analisar brevemente cada uma dessas três determinações, a fim de compará-las com aspectos mais atuais de reflexões sobre arte e estética.

Iniciando pela primeira concepção, que afirma que a obra de arte não é um produto natural, pudemos perceber na própria exclusão que Hegel faz do belo natural, já na delimitação da sua estética, assumindo que o belo artístico é ideal por ser fruto e resultado da liberdade e contingência do espírito.

Hegel recorre ainda a um exemplo utilizado por Kant na *Crítica da faculdade do juízo*, para ilustrar a superioridade do belo ideal em detrimento da inferioridade de mera imitação idêntica do belo natural,

Já se falou com espírito sobre retratos que se parecem tanto com o retratado que chegam a ser repugnantes. Kant cita outro exemplo em relação a este prazer no imitado enquanto tal, a saber, que logo estamos fartos com uma pessoa que sabe imitar perfeitamente o canto do rouxinol – e há quem realmente o faça –, e tão logo descobrimos que o autor é uma pessoa, imediatamente ficamos enfasiados com tal canto. Reconhecemos nisso nada mais que um artifício, que não é produção livre da natureza nem uma obra de arte. (HEGEL, 2015, p. 63).

Conforme a argumentação hegeliana, a mera imitação do belo natural não chega a ser arte, sendo apenas um artifício que se aproxima em muito pouco de ser uma arte. Sendo esta última um efeito legítimo da força livre e produtiva do espírito humano, que diferente do canto do pássaro, se vê em uma poesia ou música uma torrente de riqueza e intenção. Note-se, no entanto, que o exemplo utilizado por Kant na *Terceira crítica*, a tese contrária a de Hegel. Com o exemplo do rouxinol e de como procuramos determinações morais no belo natural, Kant busca ilustrar a superioridade do produto do belo natural em detrimento dos produtos da arte (KANT, 1995, p. 144-148, §42, 166-173).

Bem antes, Jean-Jacques Rousseau já havia advertido a respeito da dificuldade em determinar até onde o belo natural e sons produzidos pela natureza agem apenas como meros ruídos e até onde esses mesmos sons comovem nosso coração. Um exemplo

aplicado por Rousseau é bastante similar ao utilizado por Kant, mas, em sua originalidade e visão autêntica, inverte a questão do sentimento estético como privilégio humano. Diz o pensador francês, em seu *Ensaio sobre a origem das línguas*,

Os sons, na melodia, não agem em nós apenas como sons, mas como sinais de nossas afeições, de nossos sentimentos. Desse modo despertam em nós os movimentos que exprimem e cuja imagem neles reconhecemos. Até entre os animais se percebe qualquer coisa desse efeito moral. O latido de um cão chama outro. Se meu gato ouve imitar um miado, logo o vejo atento, inquieto e agitado, mas, percebendo ser eu quem estava imitando a voz de seu semelhante, acalma-se e fica em repouso. Por que essa diferença de impressão, uma vez que tal diferença não existe na excitação das fibras pois o próprio gato enganou-se a princípio? (ROUSSEAU, 1978, p. 191, XV).

Destoando também da concepção comum da exclusividade humana do prazer diante do belo, Rousseau consegue, com sua sensibilidade e perspectivas únicas, identificar que mesmo no reino animal os sentidos se imiscuem aos sentimentos. Mesmo que de modo rudimentar, incompleto ou inferior aos modos humanos, alguns animais, de alguma sorte, sentem e demonstram traços dessas faculdades em suas ações aparentemente instintivas. A imagem evocada por Rousseau impõe-nos um ponto de inflexão na concepção tradicional de estética como privilégio humano.

Kant, do mesmo modo, ilustra em seu exemplo do rouxinol um indício de meditação a respeito dos sinais da natureza que parecem ter um sentido superior para nós e que parecem indicar nossa atribuição de sentimentos à animais,

O canto dos pássaros anuncia alegria e contentamento com sua existência. Pelo menos interpretamos assim a natureza, quer seja essa sua intenção quer não. Mas este interesse que aqui tomamos pela beleza necessita absolutamente de que se trate de beleza da natureza, e ele desaparece completamente tão logo se note que se é enganado e que se trata somente de arte, a ponto de mesmo o gosto em tal caso não poder achar nisso mais nada belo ou a vista mais nada atraente.(KANT, 1995, p.148, §42, 172).

Mesmo que nossa percepção nos leve a interpretar erroneamente o canto dos pássaros como uma mensagem de alegria, o afago do gato como uma expressão de afeto, ambos exemplos, o de Kant e o de Rousseau, nos mostram que ali há alguns elementos do sentimento que nossa estética e nossas ciências neurais ainda não puderam determinar. Contudo, já se identifica algo. Já se percebe que chegamos a certo ponto do desenvolvimento humano em que é lícito supor a correspondência entre consciência e sensação ou, no caso do belo, nos perguntarmos até onde o belo natural é não-intencional.

Em seu livro *A natureza da arte*, Edmond Couchot propõe a tese de que a arte, mais que uma construção humana, encontra suas formas prototípicas já na natureza, supondo a arte como um elemento natural e não transcendental ou metafísico. Os avanços

nessas proposições só foram possíveis a partir do desenvolvimento de determinados recursos científicos e novas áreas da ciência, que permitiram o desenvolvimento de novas revelações a respeito do prazer estético.

A principal coalizão de ciências e tecnologias, responsável por tal avanço advém das chamadas ciências cognitivas, área ligada aos estudos do cérebro em suas manifestações mentais e neurais a partir das neurociências. Esses avanços tiveram repercussão não apenas nas áreas aplicadas das ciências biológicas, como também em áreas das ciências humanas que fazem interseção entre essas duas áreas, tal como a etologia, que é a ciência que estuda o comportamento dos animais, onde, diz Couchot “essa repercussão ocorreu também no domínio da etologia, no qual os comportamentos de certas espécies animais poderiam ser observados e analisados do mesmo ponto de vista e, assim, revelar homologias com os comportamentos humanos” (COUCHOT, 2018, p. 10-11).

Em sua introdução ao estudo da naturalização da arte, Couchot faz a pergunta que há pouco aludimos: “o sentimento estético seria privilégio do homem?” (COUCHOT, 2018, p.11). Explica ainda, que o desenvolvimento dessa linha de pesquisa que conjuga inúmeras ciências, técnicas e saberes, ao se aproximarem das neurociências com suas hipóteses e métodos de experimentação, criaram uma nova forma de estudo da estética, chamada Neuroestética. Diante desta nova forma de compreender a estética, agora mediante elementos antes não possíveis, vemos uma primeira trinca na concepção do privilégio humano na arte e na estética,

Para tentar saber se a relação estética é privilégio do homem, interrogaremos as novas teorias da cognição animal que permitiram observar em certas espécies condutas estéticas estruturalmente homólogas às condutas estéticas humanas. Existiria um certo sentido estético entre essas espécies, cuja função não seria apenas sexual, o que enraizaria mais ainda a arte na ordem biológica. (COUCHOT, 2018, p. 17).

Vemos aí não apenas o abalo de uma tese filosófica aceita como definitiva por toda a história da filosofia, mas também como o momento inevitável de expansão de um paradigma, ou como a possibilidade de estender a mão à amplificação das definições do belo, da arte, do sentir, à possibilidade de mais uma forma de dilatação do elástico conceito de estética.

Apoiados nesta nova possibilidade de argumentação concedida pela Neuroestética, podemos suspeitar que no belo natural há, de algum modo, uma conduta operatória que produz um efeito estético não apenas por força de um instinto

condicionado ou por utilitarismo servil. Com efeito, se em Hegel o belo natural é deficiente por ser determinado pela necessidade da natureza e por não ser obra da contingência e liberdade do espírito, para a Neuroestética, com seus recursos atuais, é possível perceber padrões neurais que indicam uma reação mais que meramente instintiva e fisiológica de alguns animais

Os pássaros continuam a cantar mesmo que algum outro pássaro ameace seu território, cantam até mesmo quando perseguem um visitante indesejável. Em contrapartida, os cantos intervêm nos rituais de acasalamento quando parecem desempenhar uma função de sedução. Essa função particular está ligada a um caráter menos utilitário: o prazer que o canto proporciona ao próprio cantor. Os pássaros adoram cantar para os outros e com os outros, mas também para si mesmos. Alguns ornitólogos defendem a ideia de que a beleza do canto é apreciada pelo próprio cantor e sentida como uma recompensa. O canto faz nascer nos pássaros uma emoção associada a um prazer estético que encontra sua finalidade em si mesmo. O pássaro se alegra e se extasia com seus próprios *vocalises*. (COUCHOT, 2018, p. 357-358).

Do mesmo modo, as baleias jubarte, gigantes mamíferos aquáticos, que possuem poucos predadores em seu ambiente natural, também cantam quando estão sós, não para assustar e intimidar possíveis agressores ou para acasalamento, mas para convidar outras baleias para o convívio e/ou para o festim (COUCHOT, 2018, p. 358). Logo, a intuição de Rousseau e a de Kant a respeito de indícios de sentimentos estéticos nos animais parecem corretas. Kant, se aproximou bastante em seu exemplo do rouxinol ao afirmar que atribuímos à conduta estética do pássaro o sentimento de alegria e contentamento com sua existência. Mostrando ainda que esta função do pássaro, assim como outras funções de diversos animais, incide em condutas estéticas não utilitárias e, portanto, contingentes do comportamento animal; fato que se aproxima da terceira concepção geral de arte elencada por Hegel, a saber, a arte é um fim em si mesmo. Mas antes disso, passemos à segunda característica.

Retomando as características da arte listada por Hegel (2015), temos a segunda determinação usual que reside na ideia de que a arte é feita essencialmente para o homem e, na verdade, extraída em maior ou menor grau do sensível. Acerca disso, sabe-se que desde Platão a arte e o belo se relacionam quase que exclusivamente com a vista e o ouvido. Hegel, por seu turno, ratifica esta concepção e explica que a visão e a audição tem capacidade de ir além da materialidade concreta e se aproximam do ideal do pensamento, compreendendo ideias teóricas melhor que os demais sentidos, “em vista disso, o sensível da arte somente se relaciona com os dois sentidos teóricos da visão e da audição, enquanto que o olfato, o paladar e o tato ficam excluídos da obra de arte”

(HEGEL, 2015, p. 59). Não sendo, por conseguinte, o belo da arte que apraz a esses sentidos.

A partir dessa interpretação da tradição filosófica, a respeito dos dois únicos sentidos que se relacionam com a arte, não poderíamos a rigor chamar a gastronomia de arte em si, nem chamar seus produtos de obra de arte, tampouco classificá-la em alguma posição na hierarquia das belas-artes. Nessa lógica, movimentos como o *Eat-art*¹¹ não poderiam ser chamados de artísticos. A não ser que, por exemplo, seus produtos fossem expostos como instalação ou peças em galerias, sem a finalidade de serem comidos. Mas daí seriam obras de quaisquer outras artes, e não mais gastronomia, por desviar de sua finalidade original.

A concepção estética tradicional de arte exclui a viabilidade de uma obra que, a não ser pela descrição auditiva, possibilite a fruição de cegos ou mesmo a possibilidade de uma interação tátil com a obra. É evidente que grande parte das obras, desde a arte mais tenra, são destinadas ao audiovisual humano, nada obstante, a arte, agregando elementos e concepções, ao longo de nossa história, se permitiu possibilitar as mais variadas experiências da sensibilidade. As concepções filosóficas de arte e sensibilidade deveriam também se permitir a tal.

Um exemplo dessa interação com outras formas de sentir está numa obra que fazia parte de um conjunto, da artista Adrianna Eu, cujas obras tive o prazer de ver na Exposição Arte Pará 2006. Uma dessas obras era um objeto do cotidiano, um guarda-chuva com cabo de madeira, que, de certo, modo assustava por ter em todo o espaço de seu tecido alfinetes de costura espetados, com as pontas todas voltadas para dentro do guarda-chuva. O jogo entre a ideia de um objeto que serve para o abrigo e nesse interior haver uma ameaça, só era quebrado pela sensação tátil, pois ao tocarmos nas milhares de pontas de alfinete, pela quantidade massiva e proximidade das pontas, tínhamos, diferente da impressão inicial, uma textura agradável, possível de ser tocada, tal como as estereotipadas camas dos faquires. Logo, a sensação tátil para alguns, seja pelo frio do metal, ou pela relativa maleabilidade do conjunto alinhado de alfinetes, remetia à própria chuva e sua fluidez rigorosa, para usar aqui um oxímoro.

¹¹ Trata-se de um movimento artístico iniciado na década de 1960 por Daniel Spoerri. Além de exposições e instalações com mesas arrumadas para parecer que lá acabara de se realizar uma refeição, o artista, que propunha utilizar alimentos na criação artísticas, também mantinha em um dos andares da galeria, uma sessão em que realmente servia o público com alta gastronomia e com *food-art*.

Este é apenas um exemplo dentre uma multidão de possibilidades atuais da arte; cenários que, de certo modo, acabam por desafiar esses grandes sistemas e as metanarrativas estéticas encerradas em si mesmas. E aqui nos respaldamos novamente na descrição mais atualizada de Edmond Couchot, que nos explica essas possibilidades, por meio da ideia da interação dos sentidos na totalidade da experiência estética, da seguinte forma:

A experiência estética envolve processos cognitivos que vão muito além da percepção e do reconhecimento semântico dos artefatos artísticos; ela se reveste de um caráter holístico; com frequência, o funcionamento de uma obra de arte provoca a atualização ou mesmo a mudança de certas crenças [...]. Não são algumas capacidades perceptivas ou impulsões particulares, nenhuma fração de nosso ser que propiciaram a experiência estética, mas sim sua totalidade. (COUCHOT, 2018, p. 135-136).

A experiência estética e o sentimento estético, vão muito além da experiência artística e muito além da fragmentação dos sentidos. Quanto maior for a interação de diferentes sensações com diferentes sentimentos, maior será a profundidade da comoção ou da afecção que arte pode nos suscitar; aproximando-se assim de uma maior extensão e plenitude estéticas. Mas para tal aproximação, é necessário jogar mais profusamente com as diferentes esferas da sensibilidade.

Reconduzindo novamente o debate às principais determinações da arte elencadas por Hegel; teremos, finalmente, o terceiro e último ponto de reflexão sobre a arte: a arte como um fim em si mesmo.

Nesse sentido, para compreendermos essa auto-teleologia é necessário assumirmos o axioma de que a arte, na estética hegeliana, aparece associada ao belo ideal como uma espécie de impulso universal exclusivo da natureza humana. Nesse ponto, essa perspectiva de arte como um impulso inegável da natureza se assemelha, em dada medida, à visão de arte como um elemento conciliador de Schiller.

Segundo Hegel (2015), variados pensadores atribuíram diversos fins para a arte; fins mais sérios e finalidades que as convertiam em meros meios. Em vista dessas diferentes finalidades atribuídas à arte – seja como adorno, seja como entretenimento, seja como libertadora ou como mediadora entre razão e a sensibilidade – Hegel irá argumentar que a atribuição de um tal fim à arte, isto é, como mediadora de algo, já mina seu estatuto de autotelia, não sendo conveniente para a arte atuar como mediadora de qualquer coisa,

Atribuiu-se à arte fins sérios e por muitas vezes ela foi recomendada como uma mediadora entre a razão e a sensibilidade, entre a inclinação e o dever, como reconciliadora desses elementos que se relacionam mutuamente numa luta dura e que se opõem. Podemos afirmar que com tais fins sérios da arte, a razão e o

dever também não se entregam a tais transações, uma vez que sua natureza não permite que sejam misturados e exigem a mesma pureza que possuem em si mesmos. (HEGEL, 2015, p. 30).

Entretanto, é importante fazer a nota de que, mesmo desde a elaboração schilleriana, não é tão somente a arte que se põem como moderadora ou mediadora de algo, mas, em verdade, a beleza. Para Schiller é o belo quem essencialmente pode auxiliar na tarefa de conciliação entre razão e sensibilidade, por permitir a liberdade no fenômeno,

Pela beleza, o homem sensível é conduzido à forma a ao pensamento; pela beleza, o homem espiritual é conduzido à matéria e entregue de volta ao mundo sensível. Disso parece seguir que, entre matéria e forma, entre passividade e ação, deve existir um estado intermediário, ao qual a beleza nos transporta. [...] A beleza liga os estados opostos de sensação e pensamento, e ainda assim não há meio-termo entre os dois (SCHILLER, 2002, p. 91).

Esse intermédio não é, a rigor, uma mistura entre duas espécies distintas ou um estado de intercessão propriamente, mas um trânsito comunicacional que evita a subordinação absoluta e incondicional de um impulso sobre o outro. Os impulsos continuarão com suas determinadas funções e suas purezas inerentes, porém a beleza, em sendo liberdade no fenômeno, tem a capacidade de se comunicar com ambos impulsos por ser, como bem veremos adiante, uma cidadã de dois mundos (SCHILLER, 2008, p. 16-17).

Raciocinando segundo o ponto assinalado por Hegel, se algo possui um fim em si mesmo, significa então que este algo não carece de mais nenhuma finalidade, além de ser algo em si e para si próprio. Nada obstante, o “não carecer” de uma finalidade, não exclui a possibilidade de haver outras finalidades ou empregos para a coisa. Isto recai no velho dilema da “arte pela arte”, que os artistas enfrentam há tempos; seria o mesmo que dizer que uma obra de arte, além de causar prazer ao espectador e expressar os sentimentos do artista, não pode ser usada como fonte de renda, como adorno ou quaisquer outras finalidades secundárias, inferiores a autotelia da obra.

Comprendemos claramente que todos esses fins secundários podem converter a arte, de um elemento livre, a um objeto servil, pervertendo sua mais alta tarefa e restringindo sua liberdade. No entanto, o trato da arte com essas diferentes finalidades é inevitável e, em nosso estágio evolutivo atual, diríamos forçoso. Assim, é possível tomarmos a arte, conforme Hegel,

Como um jogo fugaz a serviço da diversão e do entretenimento, que adorna nossos ambientes, que torna agradável o lado exterior das relações humanas e, ainda, que ressalta outros objetos por meio do adorno. Deste modo, a arte não é de fato independente e livre, mas servil. (HEGEL, 2015, p. 32).

É fato que muitas dessas manifestações já foram transformadas em expressões altamente servis, utilitárias, reificadas e – não no sentido hegeliano, mas no marxista – alienadas. Mas a pergunta que fazemos a respeito de algumas dessas manifestações, tal como a de adornar nossos ambientes, por exemplo, é a seguinte: até onde essas manifestações são arte?

Por termos uma concepção pretensamente bem definida de arte, acabamos por subsumir na fórmula do artístico, todas as manifestações estéticas que se confundem na esfera do prazer e do sentir. Em outras palavras, tudo aquilo que nos causa prazer, como fazer um cordão de sementes, adornar nossa casa, pintar nossa casa de determinada cor, mesmo sabendo que a cor não interfere na utilidade do ato; enfim, todas essas manifestações estéticas que, mesmo associadas à alguma utilidade e à cotidianidade, fazemos por prazer, são via de regra associadas à arte.

Consideramos algumas dessas finalidades secundárias como pertencentes a arte, pois nossa formação, nossos parâmetros classificatórios e o amplo consenso a esse respeito nos impelem a tal.

A Neuroestética, buscando compreender melhor a extensão e amplitude das chamadas condutas estéticas, estudou não apenas os objetos e artefatos considerados como obras de arte, como também artefatos e comportamentos de fora da arte, mas que mantém uma relação de prazer e cognitiva similares aos artísticos, fazendo-se notar a uma necessária ampliação na abrangência da estética, para além das fronteiras da arte:

O levantamento e a descrição desses processos não conduzem a uma definição da essência da arte, mas a um conjunto de condições cognitivas necessárias à emergência de *condutas estéticas* consideradas, eventual e temporariamente, como pertencentes à arte ou à não arte. De fato, certos artefatos próprios às culturas que ignoram a arte (máscaras, cantos, danças ou objetos de culto), certos artefatos industriais ou artesanais (ferramentas, instrumentos, máquinas), ou até mesmo certos objetos naturais (sítios arqueológicos ou paisagens) são considerados pela história da arte e pela museologia como obras de arte. (COUCHOT, 2018, p. 55).

Tendemos a classificar todas essas condutas estéticas como tendências artísticas. Por isso qualificamos como arte as pinturas rupestres, esculturas e formas egípcias dentre outros artefatos concebidos em épocas anteriores e com concepções distintas das que adotamos atualmente na cultura ocidental. Couchot lembra ainda o fato de que “na maioria das culturas do mundo, a arte tal como a concebemos não existe” (COUCHOT, 2018, p.54).

É evidente que pintar uma caverna possui relações e diversas correspondências com o ato de pintar um quadro. Sem embargo, é inegável que se tratam de atividades

diferentes e que, antes de haver uma concepção mesmo que intuitiva de arte, atividades como catar conchas ou fazer uma coleção de sementes, chamadas aqui de condutas estéticas, já abundavam na experiência humana, seja como sensações, seja como expressão dos sentimentos.

A arte foi o ícone que consubstanciou com mais evidência as condutas estéticas humanas, resumindo em si diferentes formas de sentir e expressar o mundo. No entanto, “a noção de arte não existe em todas as culturas. Em contrapartida, as condutas estéticas (receptoras e operatórias) selecionadas ao longo da filogênese são comuns a todas as culturas, das quais constituem a origem e os fundamentos” (COUCHOT, 2018, p. 390).

Em nosso processo evolutivo enquanto espécie (filogênese), as condutas estéticas, segundo Couchot (2018), sempre apuraram nossas atividades cognitivas e estimularam nossa atenção, gratificando nosso cérebro com diversas formas de prazer e permitindo que partilhássemos nossas emoções e nossos sentimentos.

Adornar as coisas faz-nos sentirnos melhor, o canto dos pássaros nos causa prazer. Um prazer que pode ser secundário à teleologia da arte, mas que, em alguns casos e de algum modo, preserva a contingência, a liberdade no fenômeno. Paralelamente, a produção ou concepção de uma obra de arte nos ajuda a expressar nossos sentimentos; admirar e contemplar a arte nos afeta e suscita em nós, emoções, sentimentos e uma comoção que pode se converter em prazer. Em todas essas diversas formas de prazer associadas às diferentes condutas estéticas acima citadas, podemos dizer que não apenas os canais dos sentidos são excitados, mas, mormente, as vias dos sentimentos.

Tentou-se mostrar neste subtópico algumas considerações que nos poderiam auxiliar na expansão das concepções de estética, ressaltando o fato de que a meta de toda e qualquer conduta estética não é apenas excitar as sensações pelas vias dos sentidos, mas atingir o ímo de nossos sentimentos. Destacou-se, ainda, que houve progressiva inversão da concepção inicial de estética admitida por Baumgarten, que, buscando a compreensão das vias da sensibilidade, atingia a arte e o belo de modo colateral (RANCIÈRE, 2015, p. 12). Processo progressivo que inverteu o foco e escopo de estudo, tornando a categoria do sentir como tema colateral ao estudo do belo e da arte. A Neuroestética foi apresentada aqui como uma fonte de estudos que agregam elementos de ciências atuais e que, de certo modo, atualizam e desafiam grandes sistemas estéticos da tradição filosófica. Adiante, veremos a terceira categoria que, em nossa tese, configura como categoria fundamental no âmbito da estética: o sentir.

II.1.3 Estética como sentir

Neste terceiro subtópico, que trata do sentir como conceito fundamental da estética, buscaremos mostrar que esta categoria se desmembra em diferentes formas de sentir e que o núcleo decodificador dessa esfera está nos sentimentos. É lícito lembrar que nosso objetivo neste subtópico de estudo não é o de classificar esquematicamente ou catalogar taxonomicamente diferentes formas e subdivisões do sensível, mas mostrar o cerne do sensível e sugerir que o estudo da sensibilidade na estética e, por extensão de sentido, na filosofia foram relegados a segundo plano, como pano de fundo do estudo do belo e da arte. Sugere-se aqui que os estudos do sensível diluíram-se, aparecendo, por vezes, como acessório no estudo da estética e em alguns traços do estudo da ética.

Desse modo, não se quer afirmar aqui de maneira categórica que inúmeros pensadores não devotaram parte do estudo à compreensão da sensibilidade. O próprio Kant ao definir o quadro das faculdades superiores do espírito, já na *Introdução da Terceira crítica*, coloca entre a faculdade de conhecer e a faculdade da apetição (vontade ou querer), a faculdade de sentir (KANT, 1995, *Intro*, p. IX). No entanto, esta faculdade do sentir recebe um tratamento filosófico que tende mais à teoria do conhecimento que para uma compreensão moral dos sentimentos. Fala-se, por exemplo, do sentimento de prazer ou desprazer aduzindo destes uma compreensão objetiva. Nas pequenas ocasiões em que se analisa a profundidade dos sentimentos sob o ponto de vista moral, o objetivo da análise é servir de mero meio para compreender o prazer ou desprazer, um aspecto do belo, um aspecto da razão ou um aspecto da arte, nunca uma compreensão por si própria desta capacidade interior.

Ao que parece, a tentativa de afastar da estética o racionalismo e a psicologia experimental dos influenciadores e seguidores de Baumgarten, teve como resultado direto a desidratação do estudo pleno dos sentimentos humanos no terreno da filosofia e o florescimento com viço desse mesmo ramo de estudo na psicologia e nas ciências cognitivas.

O próprio Baumgarten, ao fundamentar sua *Aesthetica*, dedicou algumas seções na tentativa de compreender melhor os sentimentos e diferenciá-los dos sentidos e das sensações. Embora defasado em diversos aspectos enquanto psicologia empírica, os esforços de Baumgarten em tentar divisar diferentes facetas do sensível nos podem ser válidos aqui para tentarmos compreender uma parte importante do percurso da categoria sentir e da sensibilidade.

O termo sensibilidade, portanto, é um predicado bastante caro e importante para nossa pesquisa, porquanto abriga em si uma variedade de significados velados. O primeiro e mais imediato desses significados é aquele relacionado aos sentidos, nossos cinco sentidos, que já aparecem desde a etimologia grega do termo. Outra acepção que a sensibilidade pode ter é a de *sensação*, que ainda está ligada aos sentidos, por necessitar diretamente deles para ocorrer, mas que, de certo modo, ocorre para além deles.

Já nas primeiras utilizações do termo estética nos escritos de Baumgarten, vemos a preocupação de definir melhor esta esfera do sensível, que, como um *análogon* da razão, precisa ser bem debatida se quisermos realmente compreender os impactos do belo e da arte não apenas nas sensações do corpo, mas, mormente, nos sentimentos humanos:

Eu possuo a faculdade de sentir, que se chama sensibilidade. A sensibilidade representa tanto o estado de minha alma, quando então é chamada de sentido interno; quanto o estado de meu corpo, quando recebe o nome de sentido externo. A partir disto, uma sensação tanto é interna, se ela deve sua atualização ao sentido interno (que é a consciência no sentido estrito); quanto é externa. (BAUMGARTEN, 1993, p. 66, §535).

Destarte, nas concepções associadas ao núcleo da estética, que é a sensibilidade, residem significados muitas vezes ignorados e postos como meros meios no fenômeno da percepção do belo e na comoção da alma. Baumgarten separa então os significados de sentir em dois tipos, a saber, sentido externo, que diz respeito às percepções empíricas e mais fisiológicas, e sentido interno que diz respeito às percepções e afecções da alma de cunho mais psicológico.

As percepções mais externas, empíricas e fisiológicas ficam restritas à chamada esfera da sensação. Lugar que, concorde Baumgarten, “preserva às coisas que o ocupam a capacidade de imprimir ao órgão dos sentidos um movimento suficientemente adequado para permitir uma sensação clara” (BAUMGARTEN, 1993, p. 66, §537), esfera onde atuam os órgãos do sentido e permitem a entrada codificada das sensações.

As sensações, por sua vez, podem ser de três diferentes tipos, ainda na interpretação de Baumgarten: “As sensações enquanto tais representam o estado presente do corpo ou da alma ou o estado de ambos simultaneamente.” (BAUMGARTEN, 1993, p. 69, §546). As sensações do corpo estão associadas diretamente à matéria fornecida pelos sentidos, as que se relacionam com a alma se associam à imaginação e à faculdade do conhecimento inferior. À estética, no entender de Baumgarten, cabe a tarefa de desvendar essas relações da sensibilidade, particularmente no que tange a este conhecimento confuso, obscuro e inferior, *análogon* da razão.

Portanto, mesmo que duramente criticado pela tradição estética, há uma diferença aqui não apenas entre sensação e sentimentos, mas, assaz relevante para nós, uma diferenciação entre variadas formas de apreensão dos sentimentos. Em se tratando de compreensões ainda bastante incipientes, Baumgarten trata esta esfera da sensibilidade com adjetivos que expressavam não apenas a dificuldade da tarefa, tal como obscuro, indistinto, confuso, inferior, como expressavam também a esperança que o interesse por essas formas ainda indistintas fosse matéria de maior procura no futuro, depositando, outrossim, grandes esperanças nas contribuições da psicologia para o tema.

Após o empreendimento kantiano na área da estética com sua terceira crítica, *A crítica da faculdade do Juízo*, a compreensão da esfera da sensibilidade é impelida a se restringir aos desígnios do sentimento de prazer e desprazer. Ademais, as menções às formas da sensibilidade aparecem fortuitamente em diferentes entradas das obras kantianas, quer associadas à razão e ao entendimento como formas de percepção da experiência (espaço e tempo), quer como conceitos relacionados à doutrina das virtudes e da ética (sentimentos morais).

Além dessas formas de representação da sensibilidade, Kant menciona rapidamente uma forma de percepção da sensibilidade associada ao belo na natureza na *Crítica do Juízo*. Uma forma de sensibilidade que nos permite associar o belo natural ao belo artístico, associando, por exemplo, o canto dos pássaros a notas e sentimentos, ou vendo nas cores da natureza disposições da alma, como, por exemplo, associar a cor branca à pureza e inocência, o verde à esperança ou cura. Esta forma é chamada por Kant de Sentimento sensorial (*Sinnengefühl*) e, de modo breve, já foi mencionada no subtópico antecedente a este.

Os atrativos da bela natureza, que tão frequentemente são encontrados como que amalgamados à bela forma, pertencem ou às modificações da luz (na coloração), ou às do som (em tons). Pois estas são as únicas sensações que permitem não somente um *sentimento sensorial*, mas também reflexão sobre a forma destas modificações dos sentidos, e assim contém como que uma linguagem que a natureza dirige a nós e que parece ter um sentido superior. (KANT, 1995, p. 148, §42, 172, grifo nosso).

Kant não desenvolveu profundamente esta noção, mas, parece-nos, que além de ser uma forma associada ao sentimento, o sentimento sensorial configura uma posição intermediária entre a percepção objetiva dos sentidos e a criação de um sentimento puro e refinado. Consideramos como intermediário porquanto Kant classifica o sentimento sensorial algo superior às sensações dos sentidos, asseverando ser “grosseira e vulgar a maneira de pensar daqueles que não têm nenhum *sentimento* pela bela natureza [...] e que

à refeição ou diante da bebida atêm-se ao gozo de simples sensações dos sentidos.” (KANT, 1995, p.148, §42, 172, grifo no original).

Em sua *Antropologia do ponto de vista pragmático*, Kant apresenta algumas noções fortuitas a respeito da sensibilidade humana, iniciando sua análise pela descrição dos sentidos, decompondo-os em duas partes: “são divididos por sua vez em sentido externo e interno (*sensus internus*); o primeiro é aquele em que o corpo humano é afetado pelas coisas corporais, o segundo, aquele em que é afetado pela mente.” (KANT, 2006, p. 52, §15, 153). Ambos, sentido externo e interno, são ainda objetivos e se relacionam com o laço dos cinco sentidos e as impressões e sensações que nos causam.

A sensação de calor ou de frio seria um exemplo de sensação interna, mas o calafrio, que não esteja relacionado com uma condição fisiológica (doença ou sintoma), de presenciar uma cena inesperada seria um exemplo de uma sensação externa, pois ainda está muito atado aos sentidos e manifestam efeitos físicos. As sensações, mesmo que se relacionem entre si e com diferentes partes da sensibilidade, não podem ser confundidas com as sensações mais profundas suscitadas pelos sentimentos de prazer ou desprazer. Em vistas disso, Kant elabora mais duas divisões das formas de sensibilidade.

Temos, portanto, nessas formas de sensação, as duas principais formas de elaboração da sensibilidade. Retornado aos textos da terceira *Crítica*, vemos que Kant estabelecerá esta diferença entre sensação e sentimentos, respectivamente através dos termos sensação objetiva e sensação subjetiva, logo nos primeiros parágrafos da *Crítica* (KANT, 1995, p. 51, §3, 9).

Exemplificando essas definições kantianas elaboradas na terceira *Crítica*, Schiller, em seus *Fragmentos das preleções sobre estética*, explica que a sensação não se restringe a percepção de quente ou frio, áspero ou liso, mas, na verdade, relaciona-se com o prazer ou desprazer, figurando a chamada Sensação objetiva (SCHILLER, 2004, p. 41), no intuito de diferenciá-la das sensações comuns como gelado e quente. De modo oposto, embora ainda correlato, temos a Sensação subjetiva, que representa o significado fundamental de nossa pesquisa, que é diferenciado comparativamente por Schiller da seguinte forma:

A sensação que é objetiva pode ser chamada de pura e simplesmente de sensação; a que é subjetiva, porém, sentimento. A sensação é uma representação que é referido ao sujeito e, por isso, distingue-se do conhecimento. O prazer é uma sensação no qual eu desejo permanecer; desprazer uma tal que eu desejo afastar (SCHILLER, 2004, p. 41).

O sentimento é a forma mais nobre da sensibilidade e, justamente, a forma que foi mais descolorida no conceito de estética, definição que foi embotada pela utilização comum do termo e esquecida pelas éticas, pelas estéticas e pelas tendências educacionais racionalizantes.

Por conseguinte, percebendo esse apagamento da sensibilidade em detrimento do predomínio da formação pautada na exaltação da razão e das faculdades analíticas, é que Schiller propõe o resgate de uma formação humana pautada no equilíbrio e no livre jogo entre razão e sensibilidade, estágio formativo que o filósofo chama de estado estético (SCHILLER, 2002, p. 103). A tentativa de pensarmos uma formação em que esses valores relacionados à sensibilidade, mormente à sensibilidade subjetiva, expressa pelos sentimentos, inicia-se aqui pelo estímulo de resgatar este significado esquecido de estética como sentir.

Todavia, trata-se aqui não apenas de um sentir meramente sensorial ou, mesmo de um sentir associado ao prazer ou desprazer, mas um sentir associado à afetividade, à cordialidade, às vivências relacionadas à ordem do coração. Por conseguinte, explica o filósofo, que nessa relação de forças “o caminho para o intelecto precisa ser aberto pelo coração. A formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época” (SCHILLER, 2002, p. 47). Destarte, o conselho de Schiller para uma formação que não deixe a relação entre razão e sentimentos fragmentada, está intimamente relacionado à percepção da perda da unidade entre estas facetas do *ethos* humano, sugerindo, como caminho de retorno à unidade perdida, a educação estética ou a formação da sensibilidade. Nessa retomada do sentir o outro, é que Schiller nos indaga a respeito de valores como alteridade, empatia, cordialidade, afirmando inicialmente ser imperativo que

o sentimento e caráter se conjuguem, assim como para a experiência é necessário que colaborem os sentidos abertos e a energia do entendimento. Por louváveis que sejam nossas máximas, como poderemos ser razoáveis, bondosos e humanos se falta a faculdade de aprender fiel e verdadeiramente a natureza do outro, se falta a força de nos apropriarmos de situações estranhas, de tornarmos o nosso sentimento alheio? (SCHILLER, 2002, p. 71).

Esta indagação de Schiller, acerca da necessidade do cultivo de nossa estética como sentir o outro, está diretamente relacionado com as competências necessárias a uma boa prática educativa, tais como, se abrir mais a sentir os outros que estão ao seu redor, querer bem, ser indulgente, saber ouvir, dividir, ter compaixão e servir. De mais a mais, Schiller parece avançar muito adiante de algumas concepções e estudos kantianos, tornando-os palpáveis às aplicações e palatáveis ao entendimento dos menos familiarizados com a especialidade filosófica. No excerto vemos, além do esforço de Schiller em levar a cabo

aplicações possíveis da teórica kantiana na formação humana, uma associação dos sentimentos estéticos aos sentimentos morais, pensando na harmonia e na sinergia de uma formação integral.

Como dissemos anteriormente, não negamos que nos monumentais edifícios filosóficos dos grandes pensadores se tenha falado, ao menos em trechos das obras, acerca dos sentimentos como núcleo do sentir. Falou-se dos sentimentos e de sentir o próximo, muito embora, em ocasiões bem restritas e de modo circunstancial.

Para demonstrar essa posição secundária da compreensão dos sentimentos, encontramos em alguns trechos da *Metafísica dos costumes* de Kant, exemplos dessas menções fortuitas à sensibilidade e uma pequena passagem sobre compreensões relacionadas aos sentimentos morais, de fraternidade e concórdia. Como dissemos, são pequenos e fortuitos trechos em que Kant trata do sentimento do amor e da filantropia.

Em Kant, os sentimentos, independentemente de serem estéticos ou morais, aparecem reiteradamente associados ao prazer e ao desprazer. Numa definição preliminar, Kant delinea os sentimentos a partir de sua subjetividade inerente e da relação destes com as faculdades cognitivas:

A capacidade de experimentar prazer ou desprazer numa representação é chamada de sentimentos porque ambos envolvem o que é meramente subjetivo na relação de nossa representação e não contém relação alguma com um objeto para uma possível cognição deste (ou mesmo cognição de nossa condição). Enquanto até mesmo sensações, à parte da qualidade (de serem, por exemplo, vermelho, doce, etc) que possuem devido à natureza do sujeito, são não obstante, referidas a um objeto como elementos em nossa cognição dele, o prazer ou o desprazer (no que é vermelho ou doce) nada expressa de modo algum no objeto, porém simplesmente uma relação com o sujeito. (KANT, 2003, p. 61, 1ª parte, intro, I).

O filósofo de Königsberg arremata que, por não conterem relação com as formas de objetividade do entendimento e com uma possível cognição, é que não se pode explicar de modo objetivo o sentimento de prazer e desprazer; tal e qual ocorre no gosto. Dificuldade semelhante, por exemplo, é tentar explicar a preferência do indivíduo pela cor azul em detrimento do vermelho, ou a preferência por um gênero de música a outro.

O debate acerca dos sentimentos na *Metafísica dos costumes* é conduzido para a compreensão dos tipos de sentimentos que importam ao foco do sistema kantiano: os sentimentos morais. Conforme conceituação do filósofo, sentimento moral “É a suscetibilidade de sentir prazer ou desprazer meramente a partir de estar ciente de que nossas ações são compatíveis ou contrárias à lei do dever” (KANT, 2003. p. 242, *Intro*, XII, a).

Algumas pontuações são necessárias em relação aos sentimentos morais. Diferentes dos sentimentos estéticos, Kant afirma que os morais assumem um interesse na ação ou no seu efeito (KANT, 2003. p. 242). Outrossim, o sentimento moral não pode ser confundido ou chamado de “senso” moral, tendo em vista que a palavra senso, pressupõe uma capacidade teórica do entendimento dirigido a algo de modo objetivo. Como vimos há pouco, os sentimentos, de modo geral, são subjetivos e não podem ser explicados pelo entendimento de modo lógico, nem, por conseguinte, produzir nenhuma cognição (KANT, 2003).

Após estas conceituações em relação ao sentimento moral e suas características, que aqui resumimos apresentando fração ínfima, Kant apresenta um pequeno trecho acerca do sentimento do amor dos seres humanos uns pelos outros. Pequeno trecho que poderia ser maior na obra de Kant, que merece ser lido pela profundidade da compreensão do autor sobre o amor e pelas reflexões que suscita em nós.

O amor pelos seres humanos, ou filantropia, na visão kantiana, não é um sentimento estético, mas um sentimento moral, apesar de não estar relacionado com os desígnios do querer e do dever. Assim, o amor é um sentimento que não está ligado ao querer e ao conhecer, mas ao sentir. Explica o próprio Kant,

O amor é uma matéria do sentir, não do querer e não posso amar porque o quero e, ainda menos, porque o devo (não posso ser constrangido a amar); por conseguinte, um dever de amar é um absurdo. Mas a benevolência (*amor benevolentiae*), como conduta, pode estar sujeita a uma lei do dever. (KANT, 2003, p. 244, *Intro*, XII, c).

Se um sentimento, dito amor, se converte em algo que está submetido aos desígnios do dever ou do conhecer, então este sentimento já não é o amor puro. O amor não exige objetividade lógica, nem a força do dever como ato efetivador, mas o mero sentir desinteressado e universal, pois “todo dever é uma coação, um constrangimento, mesmo se este é para ser auto-constrangimento de acordo com a lei. o que é feito a partir do constrangimento, contudo, não é feito a partir do amor” (KANT, 2003, p. 244, *Intro*, XII, c). Logo, se o sentimento aparentado ao amor tiver parte com os desígnios do dever, esse sentimento pode ser, como vimos no excerto destacado, a benevolência altruísta.

Mas, mesmo não sendo uma forma de amor puro e desinteressado, a benevolência e o altruísmo por dever, continuam sendo sentimentos nobres e necessários para nossa formação,

Fazer o bem a outros seres humanos na medida de nossa capacidade é um dever, quer os amemos ou não, e mesmo se alguém tivesse que observar tristemente que nossa espécie, num relacionamento mais estreito, não é

particularmente amável, isto não diminuiria a força desse dever. (KANT, 2003, p. 244, Intro, XII, c).

Mesmo que uma forma constrangida de sentimento, fazer o bem a outrem ainda é um imperativo, tendo em vista o fato de que o inverso desses sentimentos é danoso não apenas para quem o sente, mas, mormente para quem pratica, prejudicando todo o conjunto. Este sentimento contrário pode se manifestar de modo ativo como um ódio declarado, ou mesmo de uma forma passiva e sem hostilidade com a simples omissão deliberada de ajuda ou de compreensão.

Como consequência, não devemos, segundo Kant, voltar algum tipo de sentimento de ódio ou raiva a quem não aja de acordo com o dever ou seja misantropo, “pois a benevolência sempre permanece como um dever, mesmo dirigida a um misantropo, a quem não se pode realmente amar, mas a quem se pode ainda fazer o bem” (KANT, 2003, p. 244, Intro, XII, c). Devemos romper com o ciclo negativo que fomenta a inimizade e que abala o conjunto humano, mesmo que isso exija lidar com aquele a quem não temos boa disposição ou afinidade.

Neste trecho da análise brevíssima dos sentimentos, a argumentação de Kant relembra uma das máximas cristãs, fruto da síntese do decálogo “ama teu próximo como a ti mesmo”. Assim, argumentamos, imaginária e retoricamente, com Kant, se já nos é difícil fazer o bem a quem não temos afinidade, como seria possível amar um opositor?

Amenizando levemente a máxima cristã e associando-a ao dever, Kant nos explica que não se trata exatamente de puramente amar o inimigo, pois como sabemos o amor é subjetivo e desinteressado, fruto da livre disposição do espírito. Não sendo fruto da pura liberdade, mas do dever, esta forma de amor, sugerida na máxima, é advinda do sentimento da beneficência e fruto de uma prática constante do bem.

Se alguém a pratica frequentemente e obtém êxito na concretização de sua intenção, beneficente acaba por realmente amar a pessoa que ajudou. Assim, a frase “Deves amar ao teu próximo como a ti mesmo” não significa que deves de imediato (primeiramente) amá-lo e (mais tarde) por meio desse amor fazê-lo o bem. Significa, ao contrário, fazer o bem aos teus companheiros humanos e a tua beneficência produzirá amor por eles em ti (como uma aptidão do pendor à beneficência em geral)! (KANT, 2003, p. 244, Intro, XII, c).

A prática da benevolência leva à construção de uma segunda natureza na execução espontânea do bem. Essa repetição culmina em um momento em que o dever, de tão naturalizado e intuitivo, passa a ser uma expressão livre e desinteressada, similar ao amor.

Em sua proximidade ao amor, o sentimento de benevolência, só é superado, segundo Kant (2003), pelo sentimento de respeito, que, assim como o amor, é meramente subjetivo e, em sua forma mais livre, não submetido a um dever ou obrigação de respeitar.

O respeito por obrigação ou por medo é uma forma inferior deste sentimento. No entanto, mesmo não submetidos aos desígnios do dever, o amor, o respeito, a benevolência e demais sentimentos citados, são considerados por Kant como sentimentos morais.

Mesmo Kant tratando alguns sentimentos como morais e outros como estéticos, insistimos – com o apoio de Schiller – na relação entre ambos. Isto não apenas pela íntima e inextricável relação entre ética e estética, ou pela relação entre arte e moralidade, mas pela semelhança e afinidade entre as qualidades e características de ambas, descritas pelo próprio Kant. Uma dessas características é a subjetividade e o fato de não comunicarem necessariamente com uma resposta cognitiva e objetiva do entendimento. Tal como ocorre na estética, em que os juízos de gostos são juízos estéticos e, portanto, subjetivos, representando uma universalidade pautada não na objetividade e na lógica, mas na subjetividade; não havendo, assim, um atrelamento nem à faculdade de conhecer, nem à faculdade de querer, mas à faculdade de sentir, como também ocorre no belo, no sublime e na arte, de modo geral.

Se para Baumgarten as esperanças de um estudo dos sentimentos estavam depositadas na nascente psicologia empírica, para Kant, que exclui a psicologia empírica da metafísica desde a *Crítica da razão pura*, uma crítica dos juízos de gosto daria conta dos sentimentos estéticos e uma Antropologia moral poderia ser responsável por conduzir os estudos acerca dos sentimentos morais e suas aplicações práticas. Esse ramo seria meramente propedêutico para a metafísica dos costumes:

A contraparte de uma metafísica dos costumes, o outro membro da divisão da filosofia prática como um todo, seria a antropologia moral, a qual, entretanto, trataria apenas das condições subjetivas na natureza humana que obstam ou auxiliam as pessoas a cumprir as leis de uma metafísica dos costumes (KANT, 2003, p. 244, Intro, I).

Esta antropologia moral foi mencionada na abertura da *Metafísica dos costumes*, porém, segundo consta em alguns artigos¹², não foi efetivada como estudo dentro das pesquisas de Kant, restando apenas um grande quebra-cabeças sobre o assunto, diluído em várias obras. Mas, independentemente disso, fica claro que no pensamento kantiano os sentimentos só podem ser de prazer ou desprazer e se diferenciam entre sentimentos

¹² A respeito da associação da psicologia à antropologia moral em Kant vide: ARAUJO, S. F.; LEITE, D. A. Psicologia empírica e antropologia no pensamento crítico de Kant. **Estudos Kantianos**, Marília, v. 3, n. 2, p. 141-162, Jul./Dez., 2015 (<https://doi.org/10.36311/2318-0501.2015.v3n2.11.p141>) e também em LOUDEN, Robert B. "A segunda parte da moral": a antropologia moral de Kant e sua relação com a Metafísica dos costumes. **Revista internacional Ethic@**, Florianópolis, v.1, n.1, p.27-46, Jun. 2002 (<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/14533>)

morais e estéticos, não havendo nenhum estudo específico dos sentimentos e suas particularidades subjetivas.

Buscamos algumas menções e entradas em relação ao termo sentimento em algumas obras de referência de Baumgarten e Kant que, julgando sua associação com o sentir, deveriam tratar mais profusamente dos sentimentos. Nesse percurso, percebeu-se que os sentimentos, núcleo mais profundo e subjetivo do sentir, permanecem como uma matéria secundária de análise, quando, em verdade, deveria pautar com mais ênfase nossas concepções sobre a arte e o belo e, mesmo nossas reflexões morais. Ao que parece, no entanto, houve um afastamento da temática mais profunda a respeito dos sentimentos, justamente por sua subjetividade e pela dificuldade de apreensão de noções mais profundas da alma humana.

O sentir, mesmo em Baumgarten, possuía descrições que já caracterizavam esta natural dificuldade de apreensão de uma matéria tão abstrata e emaranhada. Não por acaso, sua estética, que já declara francamente a análise dos sentimentos, caracteriza a si própria como conhecimento do obscuro, confuso, inferior. Supomos que, nesse percurso da estética, as compreensões mais sistemáticas e profundas sobre os sentimentos, pela inerente dificuldade da empreitada, passaram a ser consideradas secundárias e de pouco interesse para o estudo filosófico propriamente dito. À propósito disso é que Hegel afirma que o interesse nas compreensões dos sentimentos se dá em função apenas de sua alçada em relação à arte e ao belo

A investigação sobre os sentimentos que a arte suscita ou deve suscitar permanece totalmente numa indeterminação e é uma consideração que abstrai justamente do autêntico conteúdo, de sua essência e conceito concretos. A reflexão sobre o sentimento se ocupa com a observação da afecção subjetiva e de sua particularidade, em vez de se aprofundar e mergulhar na coisa, na obra de arte, assim abandonar a subjetividade e seus estados. No sentimento, no entanto, esta subjetividade destituída de conteúdo não só se mantém, mas é a coisa principal, e por isso os homens gostam tanto de sentir. Por isso, também, tal estudo torna-se cansativo, devido à sua indeterminação e vazio, como desagradável, devido à atenção que dedica a pequenas particularidades subjetivas. (HEGEL, 2015, p. 54-55).

Destarte, o conteúdo de um estudo do sentimento é para Hegel esvaziado e improdutivo, pelo fato de sua matéria de compreensão enquanto tal, o sentimento em si, ser “uma forma completamente vazia da afecção subjetiva” (HEGEL, 2015, p. 54). Vemos nessa dificuldade assumida pelo filósofo – considerando este estudo não apenas improdutivo, como também maçante – um dos motivos pelo qual o curso histórico das ciências conduziu a compreensão dos sentimentos para a área da psicologia, ciência ainda incipiente no período histórico desses filósofos.

O sentir mais subjetivo, em seus aspectos estéticos, ficou fortemente atrelado às compreensões apenas do belo e da arte, do prazer e do desprazer. Este atrelamento não dá conta de explicar e compreender, por exemplo, os sentimentos que não necessariamente se ligam ao prazer ou desprazer, como a indiferença ou sentimentos mistos como a saudade que transita entre as duas formas de sensação. Em seus aspectos morais, o sentir subjetivo, além de estar ligado à ética e ao dever, conforme Kant, estendeu ramificações para o âmbito da religião atrelando inúmeros sentimentos morais ao sobrenatural. E foi em função desta última associação citada que as noções de benevolência, concórdia, caridade, compaixão, dentre muitas outras, são quase que instantaneamente associadas à devoção religiosa e fundidas a valores sagrados.

O pouco interesse e a falta de afincamento pela compreensão mais profunda do sentir subjetivo e dos sentimentos, por parte da filosofia, reforçou e apertou mais ainda os laços da relação imemorial entre sentimentos e religiosidade. Não que a relação entre tais instâncias da existência humana não seja algo salutar, mas, por muito tempo, a compreensão dos sentimentos permaneceu alienada à religião apenas como um elemento metafísico, no sentido mais lato, sem figurar de modo amplo e, digamos, laico, em outras dimensões de nossa existência. Quer dizer, supõe-se que falar em “amor ao próximo” seja apenas falar em Jesus, não sendo associado ao pensamento de Kant, Schiller, Platão ou Sócrates, por exemplo, que já tratavam, estes últimos, do amor ao próximo e da concórdia há mais de 400 anos antes de Jesus. Novamente, não que a associação ao cristianismo seja algo condenável, longe disso. A questão aqui é que inúmeros sentimentos deixaram de transitar em diversos âmbitos da vida humana por serem associados ao pietismo em seu sentido mais pejorativo ou por serem considerados piegas e sentimentalismo. Um exemplo desses âmbitos é o próprio ambiente acadêmico e, mesmo, o âmbito escolar, onde por medo de se misturar fé e razão procura-se evitar tratar de sentimentos erroneamente atribuídos apenas à religiosidade, tal como a compaixão, caridade, indulgência etc.

Neste pequeno e tortuoso apanhado a respeito do sentir como categoria estética objetivou-se, mostrar com pequenas citações e trechos selecionados de Baumgarten, Kant, Schiller e Hegel, algumas subdivisões feitas pelos filósofos a respeito de diferentes formas de sentir. Identificamos nessas divisões que o sentir subjetivo, ao contrário do sentir objetivo, comporta a noção de sentimento e é o núcleo do que queremos referir como estética no título da pesquisa. Todas as formas de estética, seja como sensibilidade

artística, seja como contemplação e ajuizamento do belo, seja como sensação objetiva, possuem afluxo contínuo com as sensações subjetivas e com os sentimentos.

Repetimos aqui que, em diversas teorias filosóficas de inúmeros pensadores, a estética se mostra ligada de alguma forma aos sentimentos. Sem embargo, essa associação, frequentemente, toma os sentimentos como matéria colateral no estudo da beleza, arte e da moral. Demonstrando, outrossim, que essa posição secundarizada do estudo dos sentimentos abriu um flanco no estudo filosófico dos sentimentos, estudo pensado por Baumgarten, permitindo que as compreensões mais genuínas sobre os sentimentos se desenvolvessem com mais robustez em outras áreas da experiência humana. Dentre estas áreas identificamos a psicologia e a religião.

Este primeiro esforço na aproximação da estética como um sentir subjetivo nos permite doravante trazer a reflexão autônoma dos sentimentos para o âmbito da filosofia como uma das formas da estética, como um estudo paralelo e correlato aos estudos do belo e da arte. Compreendendo a estética a partir da reflexão filosófica sobre os sentimentos, podemos associá-la aos misteres educacionais e formativos sem depender inteira e adstritamente das reflexões produzidas no âmbito da psicologia e da religião, lançando mão desses recursos eventualmente e se necessário.

II.2 As diferentes versões do termo Formação

Por várias vezes, os países lusófonos tentaram realizar uma padronização mínima para a publicação de textos oficiais, pesquisas e ensino em língua portuguesa. Acordos que, por sua extensão e impacto nos costumes linguísticos, apresentaram inúmeras dificuldades de ajustes aos moldes ortográficos que, invariavelmente, mutilavam de alguma forma as palavras e modos linguísticos dos países participantes. Mesmo após essas dificuldades, o último acordo ortográfico entre países falantes da língua portuguesa foi tratado a partir de 1990 e entrou em vigor efetivamente em 2009, concedendo alguns anos de adaptação às mudanças.

Muitas palavras perderam letras, outras várias foram condensadas, inúmeras prescindiram de acentuação gráfica, dentre muitas outras mudanças. O processo de simplificação da acentuação gráfica das palavras consta já em tentames de acordos anteriores. No entanto, neste último plano de regularização e simplificação da língua portuguesa, a facilitação de normas de acento procura dar cumprimento aos sistemas de simplificação anteriores, de modo a remover acentos gráficos de palavras de pronúncia e timbre fechados, tal como em êste, tôda, fêz (fazer), pôrto, que há muito não figuram

em nossa forma escrita, mantendo como exceção apenas palavras iguais da mesma raiz verbal, como por exemplo em “pode” e “pôde”, do verbo poder.

Todavia, a simplificação afetou palavras com significados completamente diferentes, que antes eram diferenciadas pelo acento circunflexo, tal como em porto de embarcação ou porto do verbo portar (carregar consigo) ou em colher (forma verbal de ceifa, colheita) e colher (utensílio para alimentação). Toda essa pequena menção a respeito do último acordo ortográfico nos importa aqui, porquanto uma dessas palavras que prescindiu do acento gráfico diferenciador é o semantema da palavra formação, termo chave que compõe nosso título: forma.

A palavra forma, sem a marca gráfica, possui duas entonações com significados distintos. Uma fechada, que exigiria o acento circunflexo, fôrma, referente a molde, caixilho ou armação de modelagem; e outra com entonação aberta que diz respeito à configuração, conceber, construir, aparência, formato, feitio, modo, maneira. Ambas formas, até por sua mesma raiz, alimentam entre si significados análogos, mas que necessitam ser diferenciados por se afastarem completamente em determinados aspectos. Não havendo o sinal gráfico, que fica evidente na oralidade, apenas o contexto vital do texto pode não ser suficiente para indicar de que “forma” estamos falando. Exemplo disso é o jogo de palavras que Manuel Bandeira utiliza no poema *Os sapos*, de 1918:

O meu verso é bom
Frumento sem joio
Faço rimas com
Consoantes de apoio.

Vai por cinqüenta anos
Que lhes dei a norma:
Reduzi sem danos
A *fôrmas* a *forma*. (BANDEIRA, 1970, p. 51-52, grifos nossos).

Após a reforma ortográfica, algumas edições já trazem fôrma sem o acento gráfico, dificultando a compreensão do jogo de palavras. Vê-se já no excerto do poema uma das diferenças entre as palavras que devem ser explicitadas aqui. A fôrma conforma, acomoda e amolda um pré-determinado formato que se queira empregar e aplicar à matéria ou à substância. A forma é construção, um conceber por meio de um processo de elaboração e composição; é a silhueta aparente, fruto de uma configuração ou de uma modelagem progressiva.

Por meio dessa aproximação poética com Manuel Bandeira, poderíamos dizer que o tipo de forma que mais se associa a uma educação ético-estética é justamente aquela pautada na autonomia de composição ou na liberdade no fenômeno. Com esta

aproximação não se quer recusar que em uma formação haja, em dada medida, um caráter prescritivo, conformativo ou mesmo um caráter negativo, como diriam Rousseau (1995, p. 80) ou Kant (1999, p. 12). Afirma-se, contudo, que este caráter “fôrmativo” de uma tal educação não deva ser a pauta primeira nem última da composição do ser humano integral, mas uma pauta transversal e co-lateral do processo.

A palavra forma se liga com bastante força ao termo mais amplo, que abrange aspectos de construção do cultivo humano, tomado aqui pela rubrica formação. O termo formação foi o empenho em língua portuguesa de aproximação ao reconhecido ideal de construção integral do ser humano, identificado desde a Grécia Arcaica: *paideia*.

Assim como muitas palavras e compreensões amplas que se recusam serem reduzidas a uma fórmula, tal como a estética e a própria definição de filosofia, a *paideia* é um desses termos voláteis que compreendemos de modo intuitivo e com certa distância, mas quando nos aproximamos escapa dos nossos sentidos como uma pintura impressionista. Ao aproximarmos a vista dos pontos que formam a imagem na técnica da serigrafia, por exemplo, isso nos ajuda a compreender alguns princípios da técnica empregada, que transforma pequenos pontos em imagens. Mas, concomitantemente, nos faz perder a visão do todo. O mesmo ocorre com o termo *paideia*. Palavras como instrução, educação, cultura, cultivo, civilização, humanização, dentre outras, são todas pontos e cores de um sentimento grego a respeito da construção e configuração de almas, pontos que separadamente nos ajudam a compreender a *paideia*, mas que só fariam sentido aos gregos, se compostos sinérgica e harmonicamente.

Formação foi o termo em português escolhido para tentar expressar esta composição de pontos, remetendo nossa intuição à percepção do todo que envolve o processo de construção, composição e configuração ideal do humano em sua amplitude. Uma escolha, supomos, pautada na leitura atenta dos clássicos gregos e na descrição mais detalhada e profunda a respeito do tema, produzida por Werner Jaeger em *Paideia*.

A intuição de *paideia* como formação já pode ser percebida desde o subtítulo original em alemão do livro de Jaeger, *Die Formung Des Griechischen Menschen*, que sugere de modo sinónimo a ideia de formação, cultivo ou modelagem contidos no verbo *Formen*. A ideia não é sugerida apenas pelo subtítulo da obra, mas pelas miríades de passagens em que Jaeger utiliza palavras correlatas à formação ao falar da *paideia* grega. Vide, por exemplo, no original, esta passagem, ainda na introdução da obra, em que Jaeger está posicionando os gregos na história da educação humana:

Alle diese Erkenntnisse als *gestaltende* Kräfte in den Dienst der Erziehung zu stellen und wirkliche Menschen zu *formen*, wie der Töpfer den Ton und der *Bildhauer* den Stein zur *Gestalt modellt*, das ist ein kühner Schöpfergedanke, der nur im Geiste dieses Künstler - und Denker Volkes reifen konnte. Das höchste Kunstwerk, das es sich als Aufgabe gestellt fand, wurde ihm der lebendige Mensch. Den Griechen tagte zum erstenmal die Erkenntnis, daß auch die Erziehung ein Prozeß bewußten *Aufbauens* sein muß (JAEGER, 1973, p. 12, grifos nossos)¹³

Vemos que surgem na descrição de Jaeger inúmeras palavras correlatas para nós, em português, à forma, figura, criação, modelagem, composição, construção, que de diversos modos nos sugerem o verbo formar. Mesmo na metáfora do escultor, também grifado no excerto, percebe-se a referência ao formar. Vemos na imagem do artista, suscitada pelo excerto, a menção de uma formação levada a efeito não por uma fôrma que abruptamente imprime forma à matéria, mas como um processo, como uma forma, uma maneira, um procedimento, tal como o processo do escultor com a matéria bruta ou do oleiro que dará forma à argila por meio de um processo contínuo, gradativo e consciente.

Do mesmo modo, na versão em espanhol, idioma com raízes linguísticas e léxico próximos ao português, a opção de termo acolhido também foi bastante similar, remetendo à palavra *formación* e diversos sinônimos relacionados ao verbo *formar*. Apesar de não traduzir o subtítulo da obra de Jaeger a rigor do original, a opção em espanhol buscou expressar no subtítulo, *Los ideales de la cultura griega*, uma síntese da ideia subjacente da obra, não mencionando diretamente a ideia de formação. Citando o mesmo trecho do recorte original anterior, vemos notadamente a referência à forma e formação:

Poner estos conocimientos, como fuerza *formadora*, al servicio de la educación y *formar*, mediante ellos, verdaderos hombres, del mismo modo que el alfarero *modela* su arcilla y el *escultor* sus piedras, es una idea osada y creadora que sólo podía madurar en el espíritu de aquel pueblo artista y pensador. La más alta obra de arte que su afán se propuso fue la creación del hombre viviente. Los griegos vieron por primera vez que la educación debe ser también un proceso de *construcción* consciente. (JAEGER, 2001, p. 11)¹⁴.

¹³ O mesmo trecho utilizado na tradução ao português de Artur M. Parreira e que será repetido aqui:

Colocar esses conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. A mais alta obra de arte que o seu anelo se propôs foi a criação do Homem vivo. Os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente. (JAEGER, 2010, p.13).

¹⁴ O mesmo trecho utilizado no excerto em espanhol e em inglês na tradução ao português de Artur M. Parreira:

Colocar esses conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. A mais alta obra de arte que o seu anelo se propôs foi a criação do Homem vivo. Os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente. (JAEGER, 2010, p.13).

Faz-se mister destacar aqui que esta tradução ao espanhol, datada de 1942, foi lida, revisada e corrigida pelo próprio Werner Jaeger, confirmando o sentido de formação em aproximação tanto à *paideia* quanto à *Bildung*, sentido agora convencionado e estabelecido na interpretação hispano-americana.

Ainda no comparativo, tomamos a versão inglesa da tradução do livro *Paideia*, onde, de certo modo, pelas peculiaridades do inglês, vemos um leve afastamento em relação aos termos adotados tanto no português – incluindo-se aqui o português europeu cuja a versão foi base para a edição brasileira – quanto no espanhol latino-americano. No inglês foi eleita a palavra *culture* para expressar a aproximação à *paideia*, pautada na ideia de cultivo, *to cultivate*. Citemos novamente o mesmo trecho dos anteriores, respectivamente em alemão e em espanhol, para compararmos sem grandes pormenores os trechos:

To use that knowledge as a *formative* force in education, and by it to *shape* the living man as the potter *moulds* clay and the sculptor carves stone into preconceived *form* - that was a bold creative idea which could have been developed only by that nation of artists and philosophers. The greatest work of art they had to create was Man. They were the first to recognize that education means deliberately *moulding* human character in accordance with an ideal (JAEGER, 1946, p. xxii, grifos nossos).

Perceba-se no trecho que a versão em inglês põe a tônica da formação na ideia de moldar, ideia que aparece em mais de um vocábulo no excerto (*moulds, moulding*) e busca não utilizar a ideia de *paideia* como construção apontada no original (*Aufbauens*) e que poderia evocar uma palavra da mesma raiz etimológica de *Bildung*, que em inglês se afastou da ideia da construção enquanto formação humana e passou a empregada no sentido de construção arquitetônica (*Building*). Do mesmo modo que na tradução ao espanhol, o professor Werner Jaeger também participou ativamente da correção e aprimoramento desta versão inglesa de sua obra, ficando assentado a ideia de *culture* como correlato aproximado à *paideia*.

Note-se, ainda, que mesmo possuindo um correlato ao termo formação (*formative*), esta palavra para o inglês não designa o amplo processo de construção do ser humano, do mesmo modo que indica ao português e ao espanhol. Com efeito, a relação entre forma e fôrma também aparece aqui. No trecho citado vemos, portanto, a palavra inglesa *form* que, em nosso entendimento, coaduna com a nossa palavra forma e com a cognata alemã *Form*; e a palavra fôrma se aproximaria mais da inglesa *shape* e da alemã *Gestalt*, por sugerirem a ideia de uma forma efetiva e menos abstrata.

Eis a importância de não ignorarmos as notas e textos dos tradutores, mesmo no caso de termos algum domínio do idioma traduzido, pois lá há a descrição das peculiaridades e dos caminhos percorridos no processo de traslado para o outro idioma. Em suas notas à tradução dos *Cursos de estética* de Hegel, o professor Marco Aurélio Werle apresenta inúmeras palavras que podem ter significados intercambiantes na obra de Hegel; neste específico caso as palavras que nos interessam mencionar aqui estão ligadas a palavra forma e fôrma, dupla já bastante suscitadas nesse debate inicial a respeito da formação. Diz Werle,

Para diferenciar Gestalt de *Form* optamos por marcar esta com a inicial maiúscula: “Forma”. Portanto, *Gestalt* é “forma” (minúscula) enquanto *Form* é “Forma” (maiúscula). A diferença básica entre *Form* e *Gestalt* reside no fato de que *Gestalt* é necessariamente uma forma efetiva, determinada, ao passo que a *Form* possui um cunho mais geral, universal e indeterminado. Podemos perceber essa diferença comparando as formas [*Formen*] de arte (simbólica, clássica e romântica) com uma forma [*Gestalt*] individual e artística numa pintura particular. Entretanto, toda *Gestalt* é sempre uma *Form*. (WERLE, 2015, p. 12).

O trecho final desta referência é sumamente importante por mostrar que não há antagonismo ou dualidade entre essas palavras, porquanto ambas estão em conexão e são intercambiáveis em suas aplicações comuns ou especializadas, possuindo, assim, esses múltiplos significados interseccionais. Dito de outro modo, palavras como forma e fôrma ou *shape* e *form* compartilham significados. Em nosso caso específico, forma e fôrma pertencem, portanto, à esfera da formação, apresentando significados contíguos em suas próprias interseções, não sendo possível, destarte, excluir a transversalidade de uma em relação à outra.

Para última parte da comparação não poderíamos deixar de apresentar aqui o mesmo trecho em português da obra de Jaeger, na versão brasileira, onde se nota a preponderância do termo forma e formação, assentando assim a tônica ao termo escolhido para se aproximar da *paideia*:

Colocar esses conhecimentos como força *formativa* a serviço da educação e *formar* por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro *modela* a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. A mais alta obra de arte que o seu anelo se propôs foi a criação do Homem vivo. Os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de *construção* consciente. (JAEGER, 2010, p.13, grifos nossos).

A formação, portanto, aparece aqui como termo-chave e como ponto de aproximação à concepção de *paideia*. Sendo fundamental mantermos a plena consciência de que todas essas aproximações são, mais do que um purismo nacionalista, frutos da necessidade e da iniciativa de expressar e aproximar de nós mesmos um conceito

complexo que não pode ser compreendido senão como um todo congruente em suas partes. Além do mais, a ideia de forma contida na ideia de formação, harmoniza muito bem com a concepção de um aspecto também estético e plástico da educação enquanto construção ideal do ser humano. O ministrar forma, como conceito central de formação, contido como ideia seminal na metáfora do artesão evocado por Jaeger, possibilita aqui uma correlação direta com as formas – tanto no sentido de *eidōs* quanto de *plaittein* – descritas por Platão e da ação demiúrgica da *paideia*.

Em inúmeras obras traduzidas de idiomas mais distintos do português, como por exemplo nas traduções do grego, alemão e russo, fazem-se necessárias inúmeras explicações e comparações de palavras e sinônimos para a compreensão do termo de modo mais aproximado quanto possível. Em sendo um modo de aproximação, as traduções especializadas exigem a compreensão ampla do autor e o conhecimento acurado do léxico e suas interações, exigindo muitas vezes também um pouco de criatividade do tradutor. Exemplo disso foi a saída que encontrou o professor e teatrólogo Jacó Guinsburg na tradução de *O nascimento da tragédia*, de Nietzsche, para expressar o *griechische Heiterkeit*, aglutinando num só termo duas palavras que poderiam dar uma ideia mais próxima do termo *Heiterkeit* (serenidade, pureza, frescor, alegria, brilho), traduzindo-o por serenojovialidade e compondo a serenojovialidade grega.

Porém, em outros casos, as tentativas ousadas de tradução culminaram em desvios dos termos-chave utilizados pelos pensadores, direcionados para interpretações que mais confundem do que esclarecem, como foi o caso da tradução de *Dasein*, em *Ser e Tempo* de Heidegger, feita por Márcia Schuback. Uma tentativa louvável de aprofundar a compreensão do termo, mas que por necessitar de muito esforço de adaptação do verbo “ser”¹⁵, explicações posteriores e *ad hoc*, culminou na corroboração da tradução do termo de modo mais literal por ser-aí.

Deste pequeno apanhado acerca da aproximação da definição de formação com *paideia*, gostaríamos de deixar claro, com o apoio de Schopenhauer, que é muito rara uma identidade completa entre as traduções. Pois, diz o filósofo, “quase nunca é possível traduzir de uma língua para outra qualquer frase ou expressão característica, marcante, significativa de tal maneira que ela produza exata e perfeitamente o mesmo efeito” (SCHOPENHAUER, 2008, p. 148). A imagem que Schopenhauer usa para explicar esse

¹⁵ A tradutora em questão utilizou o termo composto “Pre-sença” para tentar caracterizar o *Dasein* de Heidegger.

efeito da tradução, imagem literal inclusive, é a de círculos secantes sobrepostos formando interseções. Essas Interseções seriam os pontos onde os significados das palavras coadunam, sendo possível identificar ou aproximar um termo de outro, tal como fazemos entre formação, *formación*, *culture*, *Bildung* e *paideia*.

Schopenhauer nos consola dessa dificuldade babélica de traduções, explicando que na ausência de uma palavra concêntrica e idêntica, a variedade de outras palavras pode ajudar a preencher as diferentes partes da interseção, nos dando uma visão mais análoga do conceito:

Em todos esses casos, não é exatamente o mesmo conceito que determinada palavra de uma língua designa, em comparação com outra língua, e o dicionário oferece diversas expressões aparentadas que se aproximam do significado, só que não de modo concêntrico, mas em várias direções como na figura precedente, estabelecendo assim as fronteiras entre as quais esse significado se encontra. Por exemplo, a palavra latina *honestum* é circunscrita em alemão pelos termos *wohlständig* [decente], *ehrenwert* [honesto], *ehrenvoll* [honroso], *ansehnlich* [digno], *tugendhaft* [virtuoso] etc., e o termo grego *σώφρων* [*sóphron*] pode ser circunscrito de modo análogo. (SCHOPENHAUER, 2008, p. 150).

O desafio, portanto, é perceber dentre essas palavras e termos quais são aqueles que se aproximam mais e preenchem de modo menos precário esse espaço de interseção. Este esforço e a ginástica léxica que se perpetra para estabelecer uma compreensão mesmo que aproximada é sempre louvável, dado o fato de que tal dedicação implica diretamente na divulgação de ideias insignes do espírito humano a um maior número de consciências.

Eleger um termo já é este primeiro esforço não apenas de se aproximar do conceito original, mas de tornar esse termo um consenso e, quem sabe, um termo convalidado por um esforço especializado, ou mesmo assimilado pela aplicação comum e universal. Esta possibilidade, isto é, de tornar um termo convalidado pela maioria, não é de todo utópica, tendo em vista que diversos termos, em diferentes áreas do conhecimento, surgiram de modo quase que fortuito.

Termos como estética, filosofia e o próprio termo *paideia* foram frutos de séculos de elaboração, termos que, como já dissemos, escapam por nossas mãos contemporâneas ao tentar capturá-los em sua integridade e organicidade. Jaeger ao traçar o percurso histórico pelo qual percorreu a noção de *paideia*, menciona essa transformação de um termo corriqueiro em um autêntico ideal de humanidade:

Ao contrário do que à primeira vista se poderia julgar, não se pode utilizar a história da palavra *paidéia* como fio condutor para estudar a origem da formação grega, porque essa palavra só aparece no século V. Esse é, sem dúvida, um mero acaso da tradição, e talvez pudéssemos atestar usos mais

antigos, se descobríssemos novas fontes. Mas, evidentemente, nada ganharíamos com isso, pois os exemplos mais antigos mostram claramente que no início do século V a palavra tinha o simples significado de “criação dos meninos”, em nada semelhante ao sentido elevado que adquiriu mais tarde, e que é o único que nos interessa aqui. (JAEGER, 2010, p. 25).

Do mesmo modo que a estética se transforma em uma importante área da reflexão filosófica, a partir de uma escolha inusitada de um termo, assim também a *paideia* se transmuta da corriqueira educação dos meninos para um ideal de construção do ser humano, passando por inúmeros e diferentes caminhos até se tornar o que representa em sua totalidade e organicidade. Nossas esperanças, doravante, é que o termo formação não seja empregado num sentido raso, pragmático e esvaziado e que seja tomado como o verdadeiro análogo da *paideia*; outrossim, que, num tempo futuro, a associação entre os termos seja ampla, imediata e natural. Fato já percebido em alguns nichos de estudo da filosofia e educação brasileiras.

Como já o dissemos no tópico anterior, esta seção de estudos, que tem como temas principais estética e formação, está dividida em dois principais tópicos, a saber, o primeiro sobre estética, que vimos há pouco, e este segundo sobre formação. Após expormos os diferentes sentidos e versões de estética e formação, faremos na última seção de nosso estudo (seção IV) uma síntese em que nos propomos a tratar de modo mais assertivo a respeito do que entendemos pela composição “Formação estética”.

Neste segundo tópico, que há pouco introduzimos com essa discussão a respeito do termo formação como correlato à *paideia*, objetiva-se de modo mais sumário trazer a debate uma conceituação mais pontual a respeito de aspectos da *paideia* grega e alguns correlatos posteriores a esse ideal de formação. Para tanto, dividimos este segundo tópico da segunda seção em três principais subtópicos, onde, no primeiro, intitulado *Paideia*, veremos alguns aspectos centrais da formação da humanidade na Antiga Grécia; no segundo subtópico intitulado *Humanitas*, veremos como os ideais de formação helênicos ressoaram no medievo e na adaptação escolástica; por fim, no terceiro e último subtópico, intitulado *Bildung*, veremos o correlato alemão que se aproxima da noção de *paideia*, tentando localizar alguns dos mais significativos aspectos do ideal de formação alemão expressos no termo *Bildung*.

Todas essas descrições nos ajudam a compor a imagem dos círculos secantes mencionada por Schopenhauer, e a preencher as interseções que tornam factível compreender a *paideia* de modo atual, análogo e mais próximo quanto possível do conceito original; recurso sugerido por este mesmo filósofo.

II.2.1 *Paideia*.

Muito mais que um sistema educacional pensado meramente em forma de “grades” de ensino, a *paideia* era o espírito da formação moral, estética e cultural dos povos helênicos, que guiava todo o cultivo da alma para muito além de um viés formal ou institucional. Tentar reduzir a *paideia* a uma forma seria o mesmo que tentar estabelecer rótulos e estereótipos atuais aos países, ignorando toda a diversidade de fenômenos e diferentes expressões que concorrem concomitantemente numa mesma nação.

Se nos fosse possível arriscar definir este sistema formativo helênico por meio de uma fórmula ou rótulo, diríamos, apoiados em Werner Jaeger, que a *paideia* era para este povo “A formação de um elevado tipo de Homem. A ideia de educação representava para ele o sentido de todo o esforço humano. Era a justificação última da comunidade e individualidade humanas” (JAEGER, 2010, p. 07). Portanto, uma construção profunda, contínua e harmônica em suas partes; fomentada por um esforço individual e comunitário de cultivo consciente da excelência humana em suas várias dimensões.

Côncios da amplitude deste aspecto da cultura grega e da dificuldade de ajustar a *paideia* a uma fórmula, busca-se aqui seguir o conselho de Schopenhauer e compor um análogo com alguns aspectos desse espírito formativo, exemplar mais eminente nascido na cultura grega antiga.

A própria concepção de cultura que temos hoje, como um complexo das várias manifestações humanas, se comparada a *paideia* pode ser vista como não mais que um vago sentimento analógico. A cultura, como um elemento componente do humano, seria um aspecto espontâneo da formação humana. Uma dimensão ou componente que combina filogênese e ontogênese, construindo uma sociogênese mais espontânea e proceduralmente, como se diz na linguagem de programação. Numa acepção geral, a cultura é entendida por Jaeger como “a totalidade das manifestações e formas de vida que caracterizam um povo” (JAEGER, 2010, p. 7-8), definição que dá conta apenas em parte da especificidade da *paideia*. Uma das grandes diferenças entre a *paideia* e a cultura reside justamente no aspecto espontâneo desta última, haja vista que a *paideia* helênica era, segundo Jaeger era uma condução esclarecida da construção humana, um ideal consciente (JAEGER, 2010, p. 8).

Os fragmentos de compreensão que o termo cultura oferece, se juntam aos fragmentos oferecidos pelo termo educação, juntamente com demais termos como

formação moral, costumes, excelência, dentre outros, ajudando-nos a compor o análogo à *paideia*. Ao que parece, seguindo ainda o raciocínio de Jaeger, não apenas as áreas do conhecimento, como também as palavras, tornaram-se jargões. Palavras como cultura, educação, arte e ciência, por exemplo, se especializaram em acepções de determinadas áreas, buscando uma espécie de autonomia na fragmentação e tornando-se cativas destas circunscrições.

Os gregos antigos, por outro lado, não precisaram sacrificar a horizontalidade dos saberes em nome da verticalidade, concebendo suas ideias e acepções mediante uma visão que Jaeger chama de orgânica.

Muito antes de o espírito grego ter delineado essa ideia, eles já consideravam as coisas do mundo numa perspectiva tal que nenhuma delas lhes aparecia como parte isolada do resto, mas sempre como um todo ordenado em conexão viva, na e pela qual tudo ganhava posição e sentido. Chamamos orgânica a essa concepção, porque nela todas as partes são consideradas membros de um todo. A tendência do espírito grego para a clara apreensão das leis do real, tendência patente em todas as esferas da vida – pensamento, linguagem, ação e todas as formas de arte –, radica-se nessa concepção do ser como estrutura natural, amadurecida, originária e orgânica. (JAEGER, 2010, p. 11).

Vê-se, portanto, em quase todos os empreendimentos da Velha Hélade, a relação de tensão harmônica entre parte e todo, uno e múltiplo. Esta concepção orgânica, que orienta também a acepção mais alta de *paideia*, aparece nos mais variados conceitos gerados nessa florescência grega, tal como natureza (*physis*), a concepção de arte, a concepção de ser humano, a própria concepção de filosofia, dentre inúmeros exemplos citáveis dessa organicidade espontânea.

Schiller reconhece desde as primeiras de suas *Cartas*, esta concepção orgânica do pensamento grego, identificando na formação e no levante de forças do espírito deste povo um modelo de construção humana, contexto em que,

A poesia não cortejara a espirituosidade, nem a especulação se rebaixara pelo sofisma. Podiam, se necessário, trocar os seus misteres, pois as duas, cada qual a seu modo, honravam a verdade. Por mais alto que a razão se elevasse, trazia sempre consigo, amorosa, a matéria, e por fina e rente que a cortasse, nunca a mutilava. (SCHILLER, 2002, p. 36).

Havia, portanto, um trânsito natural e uma tensão necessária entre forças distintas que eram assimiladas pela organicidade do pensamento grego. A própria ideia de filosofia, em sua peculiar composição a partir de todo o contexto cultural e geográfico em que foi gestada – contexto que Deleuze e Guattari chamam de Geofilosofia¹⁶ – expressa exemplarmente uma concepção orgânica do saber e do conhecimento. O que há de

¹⁶ Para mais detalhes acerca da Geofilosofia, veja em: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. O que é a filosofia? trad. Bento Prado Jr. e Alberto A. Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 2010.

fundamental nessa organicidade da filosofia, mesmo segundo a análise de Jaeger, reside na capacidade de conjugar sentir e pensar na construção plástica dos saberes, contrariando a ideia equivocada de que a filosofia é, antes de tudo, um pensamento racionalizante,

O povo grego é o povo filosófico por excelência. A “teoria” da filosofia grega está intimamente ligada à sua arte e à sua poesia. Não contém só o elemento racional em que pensamos em primeiro lugar, mas também, como o indica a etimologia da palavra, um elemento intuitivo que apreende o objeto como um todo na sua “ideia”, isto é, como uma forma vista. (JAEGER, 2010, p. 12).

O próprio termo filosofia – que como vários outros já mencionados aqui em nosso percurso, se consolidaram em suas trajetórias mediante o acaso de seus contextos e utilizações – sempre guardou em si essa relação. O *philos* como uma forma do sentir e o *sophia* como uma forma do pensar.

Nesse nosso breve apanhado sobre a *paideia* grega, busca-se ressaltar esse jogo entre sentir e pensar, fundamental para nosso percurso e para reconhecer uma formação estética. Em nossa leitura de Jaeger notamos que as elaborações orgânicas de Platão representam o zênite da *paideia* como esforço consciente em prol de um tipo ideal, não apenas pelas passagens em que afirma isso, como também pelo espaço que concede em sua obra à compreensão de aspectos da *paideia* platônica. Faz-se mister reportar aqui essa importância do pensamento platônico para a concepção de *paideia*, justo pelo fato de que Platão, na interpretação de grande envergadura de Jaeger, é um dos pensadores gregos que presente de modo mais ostensivo o atamento inevitável entre educação e arte, entre ética e estética e entre sentir e pensar, a despeito das apressadas críticas que se fazem à posição do poeta e da arte na *pólis* platônica (JAEGER, 2010, p. 12), preocupação que, mais ainda, reforça a necessidade de uma maior cautela com o inevitável jogo entre sentir e pensar na formação humana.

Na conciliação entre sentir e pensar da formação estética grega, a maior obra de arte é o ser humano. A humanidade enquanto espécie e gênero é o barro a ser conscientemente moldado; e a imagem ideal a ser impressa nessa matéria é um sentimento de humanidade, a essência da virtude humana enquanto nobreza, sensibilidade e compaixão em suas formas mais ideais e sublimes. Isso se expressa fielmente no trecho que replicamos há pouco em diferentes idiomas para comparar o sentimento de cada idioma ante à ideia de *paideia* e formação.

A *paideia* grega desde os seus primeiros registros, “abandona a ideia de um adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência própria da educação” (JAEGER, 2010, p.14). A preocupação formativa dos gregos não foi a de catalogar e

delimitar aspectos desejáveis da cultural e dos costumes, mas criar, gerar e plasmar os mais altos valores ideais, vislumbrando a vida em comunidade.

A concepção grega de formação não via, portanto, o ser humano como um animal adestrável, destinado a cumprir tarefas mediante o modo mecânico a que foi programado, mas sim, como uma “forma viva” (JAEGER, 2010, p.15), uma obra de arte autônoma. Nesse sentido, é inegável, portanto, o fato de que a *paideia* grega estava atrelada a um processo de formação estética, uma vez que o “formar” na Hélade implicava, não em conformar, mas, antes, em plasmar no ser humano os atributos ideais, como o artesão imprime no barro o paradigma da beleza tornando-o obra aberta, e não como o cão que é adestrado para agir de tal ou tal modo sem a reflexão do ato.

Platão discerniu bem ambas características da *paideia* como plástica humana e como adestramento, reconhecendo na maleabilidade do espírito a característica fundamental da educação e da impressão de formas, sobretudo nas almas mais tenras: “como sabes, o mais importante em tudo é o começo, máxime se se tratar de seres novos e delicados. Nessa fase, justamente, é que se formam e aprofundam os traços que pretendemos imprimir em qualquer pessoa.” (PLATÃO, *República*, 377a-b).

Conforme tenha sido a alma humana preparada para receber determinadas formas, ela se assemelha, segundo Platão em *Teeteto*, à um bloco cera, maleável e moldável em diferentes formas,

Quando a cera que se tem na alma é profunda e abundante, branda e suficientemente amassada, tudo o que se transmite pelo canal das sensações vai gravar-se no coração da alma, como diz Homero, aludindo à sua semelhança com a cera, saindo puras as impressões aí deixadas, bastante profundas e duradouras; os indivíduos com semelhante disposição aprendem facilmente e de tudo se recordam e sempre formam pensamentos verdadeiros, sem virem jamais a confundir as marcas de suas sensações. Sendo nítidas e bem espaçadas todas as impressões, com facilidade põem em relação cada imagem com a correspondente marca, as coisas reais, como lhes chamam. São esses os denominados sábios. (PLATÃO, *Teeteto*, 194c-d).

Quanto mais belas e nobres são as formas empregadas à essa matéria do espírito humano, mais sábio é o modo de pensar deste indivíduo, cultivando, assim, pela formação plástica dessa alma, a bela sabedoria. Do mesmo modo, quanto mais moldada para o bem e a virtude for a alma, mais o ser se aproxima de sua destinação superior, tornando-se a melhor das criaturas; por outro lado, quanto mais se afasta desta formação ou se deforma os ensinamentos, corre o risco de tornar-se o mais feroz e pior ser que a terra abrigou (PLATÃO, *Leis*, 766a). Por conseguinte, é imperioso reconhecer desde cedo nessa matéria bruta e ainda volúvel o ponto de formação, motivo pelo qual o próprio Platão trabalhou

com afincos no tema da formação humana, na obra de seus últimos dias, explicando o próprio filósofo que “Por esse motivo, não paremos em nossa faina legiferante sem definirmos as práticas indicadas para a formação da alma das crianças na primeira idade, tal como principiamos a fazer com o corpo”. (PLATÃO, *Leis*, 790c).

A grande plasticidade estética da *paideia* grega, portanto, estava em conseguir modelar o indivíduo para a vida em comunidade, formando valores que não apenas localizavam o humano como parte individual da comunidade, mas, mormente, como parte a serviço da comunidade (JAEGER, 2010, p.14). Novamente a organicidade atuando amplamente na construção da concepção do humano e da humanidade helênica.

Em sua organicidade e em atenção à plasticidade do bloco de cera nobre, seguindo ainda a metáfora platônica, a *paideia* preconizava conjugar harmonicamente inúmeros elementos vitais na construção de um humano essencialmente virtuoso, elementos dentre os quais inclui-se necessariamente o sentir e suas diferentes formas de manifestação, levando em conta não apenas a experiência do indivíduo, mas toda a circunstância que tange à comunidade humana, o ser-em-comum:

a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um dos seus membros e é no homem, ζῶον πολιτικόν, muito mais que nos animais, fonte de toda ação e de todo comportamento. Em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração. (JAEGER, 2010, p. 4).

O sentir surge aqui, não como uma esfera inferior estereotipada e degradada a qual comumente se imputa, por vezes injustamente, ao platonismo, mas como parte necessária da experiência humana ante a tudo mais que o cerca; caminho inicial pelo qual nos possibilita escalar para princípios superiores, mas que, ainda assim, fará parte perenemente da jornada de humanização.

Na *paideia* estética, a obra de arte que o espírito de unidade grego aspirava é a criação de um ser sensível-pensante que, como uma segunda natureza, se compreende politicamente e que não pensa somente em si próprio, mas pensa a si próprio como parte do todo, porquanto, “O Homem que se revela nas obras dos grandes gregos é o homem político. A educação grega não é uma soma de técnicas e organizações privadas, orientadas para a formação de uma individualidade perfeita e independente.” (JAEGER, 2010, p. 16).

Ainda que inúmeras frestas permitam diversas e contundentes críticas à estratificação em sociedades como as gregas, as ideias de pertencer, ter de servir e

retribuir à comunidade, como uma segunda natureza, independente do estrato social, afastam a *paideia* da ideia do cultivo de um ser individualista, que viva tão somente por si e para si. O eu descoberto e desenvolvido na *paideia* grega não era um eu particular, solipsista, individualista, mas um eu que só assume sua autenticidade no outro ou na comunidade como sua contraparte necessária.

Para muito além do patente entrelaçamento da educação grega com as formas artísticas, vemos na *paideia* uma formação eminentemente estética na medida em que busca moldar plasticamente a alma humana, mas, acima de tudo, na medida em que valoriza também o sentir os outros ao seu redor. O sentimento de comunidade que permite estabelecer a correlação necessária e harmônica entre o mesmo (το αυτό) e o outro (ὁ ἄλλος), relação ontológica suscitada no diálogo *Sofista* (PLATÃO, *Sofista*, 254e s.s.).

Reiteramos, portanto, que a cultura e *paideia* gregas não são estéticas apenas na medida em que se fundem organicamente com a arte ou na medida em que moldam para o bem a cera humana e incorporam em seu modo de ser o paradigma da atração universal do bom e do belo sob a rubrica da *kalokagathia*. Mais que isso, são estéticas quando neste bloco de cera imprimem de modo orgânico e amoroso a tácita e natural regra de conexão com a comunidade. A modelagem ou formação humana na *paideia* é imbuída de um sentimento de complementaridade com o outro. Uma alteridade que, ao mesmo tempo em que marca minha diferença em relação ao outro, marca também minha identidade em relação ao todo, à guisa de uma natureza participante. (PLATÃO, *Sofista*, 255a).

Não por acaso, a concepção do ser humano como *zoon politikón*, que recebeu seu refinamento no período clássico da filosofia grega, expressa como ponto central da natureza humana e finalidade de suas ações, a vida em sociedade,

Foi nessa atmosfera de íntima liberdade, a qual se sente vinculada por conhecimento essencial, e até pela mais alta lei divina, a serviço da totalidade, que se desenvolveu o gênio criador dos gregos até chegar à sua plenitude educadora, tanto acima do virtuosismo intelectual e artístico da nossa moderna civilização individualista. (JAEGER, 2010, p.17-18).

A *eudaimonia* e os fins últimos da tarefa humana só podem ser realizados na relação com o outro, representando o individualismo – no sentido mais atual de uma filúcia como um amor-próprio não educado e degenerado – a aniquilação do ser em sua essência e destinação.

A individualidade humana para os gregos passava ao largo de nossas concepções atuais de indivíduo, que concebe o eu como alheio e exterior a todo e qualquer outro, ou que associa o princípio de individuação à uma separação que visa, supostamente, o

exercício de uma liberdade do indivíduo ante à comunidade e às instituições sociais. Conforme Jaeger, não é simples definir com clareza como os gregos concebiam a individualidade, porém,

Não é por certo o sentimento cristão e moderno do *eu*, da alma individual, consciência do seu íntimo e próprio valor. Para os gregos, o *eu* está em íntima e viva conexão com a totalidade do mundo circundante, com a natureza e com a sociedade humana, nunca separado e solitário. As manifestações da individualidade nunca são exclusivamente subjetivas. (JAEGER, 2010, p. 150).

Mais uma vez, assim como na estética, fomos para o outro extremo desta concepção, tomando a individualidade e a liberdade do indivíduo, como um *laissez-passer* para o cultivo de uma sociedade centrada no “eu”, em detrimento do “nós”. Na *paideia* grega a identidade do sujeito e sua autonomia são construídas a partir de sua essência política, característica reconhecida por Jaeger em inúmeras passagens: “O fato de os homens mais importantes da Grécia se considerarem sempre a serviço da comunidade é índice da íntima conexão que com ela tem a vida espiritual criadora”. (JAEGER, 2010, p. 17).

O sentimento natural de alteridade e a essencial conexão com o todo, junto a um sentido concomitante de pertença e préstimo ao outro e à comunidade, representam características desejáveis do mais alto quilate na destinação humana. O efeito plasmador dos ideais e da excelência na matéria bruta humana encontram na *paideia* grega o solo propício para o cultivo de um tipo universal. O desenvolvimento desse ideal é construído mediante a concepção de areté (ἀρετή) e grandemente interligado à *kalokagathia*.

Diferente das concepções atuais de individualismo e filáucia a φιλαυτία pensada pelos gregos é mais próxima de um amor de si que do egoísmo. Ocorre que, mesmo na Antiga Grécia, era mais comum o amor de si descambar em egoísmo, tornando a autofilia autêntica um artefato raro de se encontrar, tal como explica Aristóteles na *Ética a Nicômacos*.

Ora, a verdade poderá tornar-se evidente se apreendermos o sentido em que cada escola usa a expressão “amigo de si mesmo”. Os que a usam como termo de censura atribui a autofilia aos que abocanham um quinhão maior de riquezas, honras e prazeres corporais, pois essas são as coisas que a maioria deseja e pelas quais se esforça como se fossem as melhores de todas; [...] Ora, a maioria dos homens são dessa natureza, e esse é o motivo de ser usado o epíteto e, tal acepção: ele recebe o seu significado do tipo predominante de autofilia, que é mau. (ARISTÓTELES, *Ética Nic.*, IX, 8, 1168b, 15-25).

Por isso, explica Aristóteles, como a maioria das pessoas apenas reconhece a filáucia como amor-próprio em suas formas mais degeneradas, é natural que quaisquer formas desse tipo de atitude individual seja considerada egoísmo e que essa concepção

do termo seja perpetuada equivocadamente pelo uso da maioria, como ocorreu com o termo ideologia e, mesmo, com o termo estética, por exemplo.

Jaeger reconhece em Aristóteles a genuína percepção da verdadeira φιλαυτία no espírito da *paideia* e nas raízes do pensamento moral grego. (JAEGER, 2010, p. 35). Sentimento que mostra o esforço grego no aperfeiçoamento da excelência humana e na construção e materialização dentro do indivíduo de uma autoestima nobre, que, em sua pureza, não conflita com a vida em comum, “Quem estima a si próprio deve ser infatigável na defesa dos amigos, sacrificar-se pela pátria, abandonar prontamente dinheiro, bens e honrarias para “fazer sua beleza””. (JAEGER, 2010, p. 35).

Este “fazer a sua beleza” é, segundo Jaeger (2010, p. 35-36), uma expressão grega que aparece reiteradamente não apenas em Aristóteles como nas obras dos mais variados poetas e pensadores helênicos. Trata-se de uma expressão de difícil conversão aos idiomas que não partilhavam da cultura grega e, mais ainda, dos idiomas modernos, tendo em vista nestes últimos a cisão entre o belo e o bem, outrora consubstanciados na *kalokagathia*.

O amor de si na forma da genuína e justa autofilia, a associação entre beleza e virtude, ao revés do que poderíamos pensar atualmente sobre os gregos, têm nessas formas amalgamadas, muito mais que uma mixórdia ou uma confusão ingênua entre conceitos – tal como se acusa os gregos, em certos manuais, de confundir beleza física com bondade. Em verdade, essa amálgama perpetrada pelo sentido universalista e orgânico dos gregos, representa o atamento consciente entre a ética e a estética, pois, seguindo um princípio de correspondência, só é verdadeiramente belo, aquilo que é bom e verdadeiro.

Destarte, vemos também nos variados princípios da *paideia* esta relação ético-estética como característica basilar do pensamento grego, mormente nos mais recuados períodos da formação grega: “A não-separação entre a estética e a ética é característica do pensamento grego primitivo. O procedimento para separá-las surgiu relativamente tarde”. (JAEGER, 2010, p. 61). Com efeito, como veremos adiante, o problema detectado por Platão não era propriamente relativo a esse atamento ético-estético, mas sim a sujeição do conteúdo à forma no campo poético-formativo; seja o conteúdo moral, seja o conteúdo de verdade.

Neste breve percurso em que dependemos em muito do grande Werner Jaeger, recorrendo incessantemente à sua *Paideia*, tentamos não nos limitar a definir a *paideia* e mostrar já mesmo nos escritos desse autor referencial do tema, a relação da formação

grega com a sensibilidade e estética humana, bem como a coordenação harmônica entre sentir e pensar, o belo e o bem, a ética e a estética. A seguir veremos formas posteriores de formação humana, derivadas da paradigmática *paideia* grega.

II.2.2 *Humanitas*.

Neste subtópico faremos um brevíssimo apanhado do desenvolvimento do ideal de formação no período que sucede a Antiguidade Clássica e algumas de suas transformações. Esse ponto de transformação importa-nos pelo fato de vermos na acepção de *humanitas* um liame direto não apenas com a *paideia*, mas com as ressonâncias destas transformações no neo-humanismo do tempo de Goethe (JAEGER, 2010, p.16), expresso em grande medida na concepção de *Bildung*, e que ressoam de modo manifesto no pensamento de Schiller.

No período de transição da antiguidade para a era bizantina, período que abrange os primeiros quatro séculos do calendário gregoriano, a compreensão de *humanitas* estava fortemente associada à concepção de *paideia* (JAEGER, 2010; REALE & ANTISERI, 2005), muito embora já seja corrente, ainda no final da antiguidade, uma corruptela do termo *humanitas* (JAEGER, 2010, p. 14; GELIO, 2006, p. 78, XIII,17, 1-2) que o associa não ao cultivo de si, mas à benevolência e a afabilidade. Quanto a esse período de transição, Jaeger explica que os gregos posteriores, começaram a considerar como clássicas, num sentido de atemporalidade, as grandes obras do espírito helênico, dentre as quais a *paideia* em seu sentido mais universal de um humanismo puro,

Nesse tempo em que a história grega desembocou no Império Romano e deixou de constituir uma nação independente, o único e mais elevado ideal da sua vida foi a veneração das suas antigas tradições. Desse modo, foram eles os criadores daquela teologia classicista do espírito que é característica do humanismo. A sua estética *vita contemplativa* é a forma originária do humanismo e da vida erudita dos tempos modernos. (JAEGER, 2010, p. 16).

Sentido de humanidade que se expressou na fórmula da *humanitas*, mas que, com o tempo, sofreu algumas modificações não apenas de sentido, mas de extensão.

Seguindo as pistas indicadas por Jaeger em sua *Paideia*, chegamos à única obra completa do gramático Aulo Gélíio que a modernidade teve acesso, *Noites Áticas*, em que menciona o sentido original de *humanitas* e sua corruptela no uso corrente. Inicialmente Aulo Gélíio, afirma que “*Humanitas* no significa lo que la gente piensa, sino que quienes utilizaron el lenguaje con pureza emplearon este término con más propiedad¹⁷”. (GELIO,

¹⁷ Em livre tradução: “Humanitas não significa o que as pessoas pensam, somente aqueles que usaram a linguagem com pureza empregaram este termo com mais propriedade.”

2006, p. 77, XIII, 17). O que nos leva a perceber que, já na transposição do termo *paideia* para o latim, inicia-se um processo de modificação do emprego, pela acentuação de algum aspecto específico do termo ou pela perda de outros sentidos como uma eventual consequência de determinados contextos ou específicos eventos.

O relato de Gélio dá conta do fato de que entre os pensadores antigos que usaram o termo *humanitas*, o sentido de humanidade empregado na acepção estava ligado expressa e diretamente ao de formação e cultivo da excelência humana, em especial no emprego do termo feito pelos pensadores Varrão e Cícero. Outrossim, explica Gélio (GELIO, 2006, p.77, XIII, 17, 2-3), se lêssemos os livros dos pensadores e literatos antigos que empregaram em seus escritos o termo *humanitas*, interpretando-os no sentido vulgar e corrente, muitas das passagens e dos escritos perderiam o sentido, por se tratar de um emprego, em geral, inadequado ao sentido de *paideia*,

Quienes acuñaron términos latinos y los utilizaron correctamente no pretendieron dar a *humanitas* el significado que la gente piensa – lo que los griegos dicen *φιλανθρωπία*, que significa cierta cordialidad (*dexteritas*) y benevolencia (*benivolentia*) hacia todos los hombres sin distinción –, sino que llamaron *humanitas* más o menos a lo que los griegos denominan *παιδεία* y nosotros educación e instrucción en las bellas artes. Quienes de verdad las ansían y las buscan, éstos son los más humanos. Y es que, de todos los seres vivos, sólo al hombre (*homo*) le ha sido otorgado el interés y el cultivo de tales artes, motivo por el que se forjó el término de *humanitas*¹⁸. (GELIO, 2006, p. 77, XIII, 17, 2-3).

Aqueles que buscam a formação por meio do conjunto sinérgico das potências do espírito e do cultivo geral de todas as dimensões, e não apenas de algumas, são os mais humanos. Não que a cordialidade e a benevolência não sejam parte essencial da formação humana, mas que, em verdade, a filantropia, ainda que parte fundante, necessita trabalhar em sinergia com outros aspectos da formação humana. O que supõe-se que sucedeu na interpretação popular do termo *humanitas*, é que correntemente um dos aspectos de uma formação integral que mais impressiona as pessoas se acentua muito mais na beleza moral, seja pela graça ou dignidade da bela alma, do que na amplitude da cultura e intelecto desse ser. Essa forte impressão causada pela beleza moral da alma levou a uma

¹⁸ Em livre tradução: Aqueles que cunharam os termos latinos e os usaram corretamente não pretendiam dar a *humanitas* o significado que as pessoas pensam – o que os gregos chamam de *φιλανθρωπία* [filantropia], que significa certa cordialidade (*dexteritas*) e benevolência (*benivolentia*) a todos os homens sem distinção –, mas eles, chamado *humanitas* mais ou menos ao que os gregos denominam de *παιδεία* [*paideia*] e nós chamamos de educação e instrução nas belas-artes. Aqueles que realmente as anseiam e procuram, esses são os mais humanos. E é que, de todos os seres vivos, só ao homem (*homo*) foi outorgado o interesse e o cultivo de tais artes, motivo pelo qual se forjou o termo *humanitas*.

natural metonímia do termo, onde, ora se toma o todo pela parte, ora se toma a parte pelo todo.

Não por acaso, ainda hoje tomamos correntemente a expressão humanidade ou humano como sinônimo de compaixão, caridade e alteridade. Mesmo que essa interpretação vulgar de humanidade e humanismo implique em uma certa sinédoque, é perceptível que o senso de alteridade é visto como um elemento essencial da virtude do ente humano, um dos caracteres fundamentais de nossa natureza, pois, como uma forma de sentimento espontâneo, o senso comum associou um espírito bem cultivado em sua humanidade a um ser benevolente e filantropo.

A essência da *paideia* está sim, afirma Jaeger, cunhada no humanismo, porém não no humanismo vazio apenas como ato de evergetismo ou de doação por benemerência, mas no humanismo que conjuga razão, estética e moral no cultivo da excelência humana,

O princípio espiritual dos gregos não é o individualismo, mas o “humanismo”, para usar a palavra no seu sentido clássico e originário. Humanismo vem de *humanitas*. Pelo menos desde o tempo de Varrão e de Cícero, essa palavra teve, ao lado da acepção vulgar e primitiva de humanitário, que não nos interessa aqui, um segundo sentido mais nobre e rigoroso. Significou a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser. (JAEGER, 2010, p. 14).

Ainda que a expressão “humanitário” seja, segundo Jaeger, uma acepção vulgar e primitiva que a associa o humanismo a um sentido etimológico de *humus* ou de humildade, vemos nessa corruptela um nexos direto entre a natureza humana e aquela característica da *paideia* grega que busca formar o ser excelente mediante o cultivo de sua alteridade; e que, para o intuito do que consideramos formação estética nos é de grande interesse – como bem o vimos em trechos anteriores e veremos posteriormente em diferentes elaborações e seções de nosso estudo.

Em seu manual de *História da filosofia*, Giovanni Reale e Dario Antiseri apontam para algumas das transformações e extensões de significados derivados da concepção de *humanitas*, já nos últimos séculos da Idade Média. Num breve percurso historiográfico do termo humanismo, Reale & Antiseri explicam que nos escritos de autores do fim do período clássico, como Cícero e Gélcio, apesar de já sugerirem derivações do termo *humanitas*, a acepção do termo continuava, mesmo nessas derivações, ligadas à formação humana e à *paideia*:

Para os mencionados autores latinos, “humanitas” significava aproximadamente o que os helênicos indicavam com o termo “paideia”, ou seja, educação e formação do homem. Ora, considerava-se que as letras, ou seja, a poesia, a história, a retórica e a filosofia, desempenhavam papel essencial nessa obra de formação espiritual. Por isso, mostram-se particularmente capazes não apenas de nos dar a conhecer a natureza específica

do próprio homem, mas também de fortalecê-la e potencializá-la: em suma, mostram-se mais capazes do que todas as outras disciplinas a fazer o homem ser aquilo que deve ser, precisamente em virtude de sua natureza espiritual específica.(REALE; ANTISERI, 2005, p. 16-24).

Já neste excerto temos algumas pistas dessa extensão de sentidos que a *humanitas* irá sofrer. Perceba-se, por exemplo, que ao invés de uma formação integral ou omnilateral sem restrições de áreas de ensino ou de disciplinas formalizadas e apartada de outras, como era no zênite da *paideia* grega, aqui já se destacam disciplinas específicas e especializadas que poderiam ajudar a conhecer com mais profusão a natureza e destinação humana. Como que de modo instrumentalizado, enfatizam-se disciplinas mais teóricas acerca dos caracteres humanos, em detrimento de disciplinas práticas e áreas aplicadas que em muito pouco ajudariam a conhecer a destinação e virtude humanas, tal como a matemática e as ciências biológicas, por exemplo.

Para Maria Arruda Aranha (2012), em seu *História da Educação e da Pedagogia*, é no período do pensamento greco-romano, sobretudo com a expansão do império romano, que a *humanitas* herdada do helenismo inicia um processo de afastamento e diferenciação em relação a *paideia*, pois,

Distingue-se desta, no entanto, por se tratar de uma cultura predominantemente humanística e sobretudo cosmopolita e universal, buscando aquilo que caracteriza o ser humano, em todos os tempos e lugares. Essa concepção, muito valorizada por Cícero, não se restringia ao ideal do sábio, muitas vezes inalcançável, mas se estendia à formação do indivíduo virtuoso, como ser moral, político e literário. Com o tempo, a *humanitas* degenerou, restringindo-se ao estudo das letras e descuidando-se das ciências. (ARANHA, 2012, p. 132).

Essa degeneração, ao que parece, acentua não apenas a fragmentação da formação, mas a perda do sentido de comunidade que era impresso na alma, em detrimento de um cultivo de si mais individual. A tentativa de empregar novos rumos no ideal formativo romano, ainda que buscasse uma educação cosmopolita e atemporal, implicou, a um só tempo, em uma restrição ao particular, ao eleger disciplinas, e um descuido em relação ao universal e orgânico de uma formação.

Essa instrumentalização e eleição das disciplinas que melhor explicariam os caracteres humanos e potencializariam a excelência e as virtudes impressas nesses caracteres, gerou pequenas fissuras no sentido de organicidade da *paideia* original helênica. Reale e Antiseri (2006) explicam que por volta do século XIV se falava correntemente a respeito de estudos especializados a respeito desses caracteres humanos e seus métodos de potencialização, indicando a existência já de professores de filosofia

moral e história e uma espécie de classe especializada de cultores em gramática, poesia e retórica.

A inspiração desse estudo especializado dos caracteres humanos decorria, ainda segundo Reale e Antiseri (2006, p. 17), da interpretação de estudos de autores clássicos como Varrão, Cícero e mesmo Aulo Gélío, que em seus textos e fragmentos conhecidos mencionavam a *studia humaniora* e a *studia humanitatis*, vislumbrando assim novos desdobramentos da *humanitas*:

Sobretudo, a partir da segunda metade do século XIV e depois, sempre de forma crescente, nos dois séculos seguintes (com seu ponto culminante precisamente no século XV), verificou-se a tendência a atribuir aos estudos relativos às *litterae humanae* grande valor, considerando a Antiguidade clássica, latina e grega, como paradigma e ponto de referência para as atividades espirituais e a cultura em geral. Pouco a pouco, os autores latinos e gregos se firmavam como modelos insuperáveis nas chamadas “letras humanas”, verdadeiros Mestres da humanidade. (REALE; ANTISERI, 2006, p. 17).

Esses estudos mais especializados dos caracteres ou das letras humanas, mesmo que desviando do sentido de organicidade helênica, ainda respeitavam o sentido de uma formação humana, não tão integral quanto aquela, mas, em dada medida, levando em conta o aprimoramento humano. Nada obstante, mesmo estando ligada ao sentido de formação por ser uma espécie de aprimoramento de um aspecto humano, esta derivação da *humanitas* original, deixava de fora inúmeras outras áreas do aperfeiçoamento humano julgando que, por tais ciências e artes não tratarem diretamente do humanismo como escopo, em muito pouco poderiam auxiliar na excelência humana.

Reale e Antiseri (2006, p.18), evocando a crítica de Paul Oskar Kristeller, grande estudioso alemão do humanismo renascentista, apresentam o argumento de que doravante esse período em que a *humanitas* passa a se desmembrar em diferentes modalidades de estudo, esses professores e cultores não deram conta de uma genuína formação humana e da renovação do pensamento humano, pelo fato de que esses humanistas não eram verdadeiramente filósofos.

As pequenas fissuras no modelo educacional herdado da *paideia* grega, passaram agora a se estender com velocidade em função da fragmentação proposta pelos *studia*,

embora os *studia humanitatis* incluam uma disciplina filosófica, Isto é, a moral, na verdade excluem por definição campos como a lógica, a filosofia da natureza, e a metafísica, além da matemática e da astronomia, da medicina, do direito e da teologia, para citar algumas matérias que tinham lugar claramente definido no currículo universitário e nos esquemas classificatórios da época. [...] Esse simples fato basta para fornecer prova irrefutável contra as repetidas tentativas de identificar o humanismo renascentista com a filosofia, a ciência ou a cultura desse período, em seu conjunto. (KRISTELLER *Apud* REALE; ANTISERI, 2006, p. 17).

Portanto, na crítica de Kristeller vemos a afirmação de que esses *studia humanitatis*, que sabemos ser derivado da *humanitas* romana, não caracterizou como esta última um ideal formativo orgânico, tampouco um sistema educacional e cultural complexo e impregnado na essência formativa de um povo, mas apenas um “programa cultural e pedagógico que valorizava e desenvolvia um setor importante, mas limitado dos estudos” (KRISTELLER Apud REALE; ANTISERI, 2006, p.17).

A partir daí cunham-se diferentes termos relacionados aos estudos das letras humanas, diferentes acepções de humanidades, humanização, humanista, humanitário e humanismo. Conforme Reale e Antiseri (2006), diferente de *humanitas*, o termo humanismo, no sentido de “humanidades” que compreendemos hoje, foi cunhado e utilizado por primeiro pelo pensador alemão Friedrich Niethammer, “para indicar a área cultural coberta pelos estudos clássicos e pelo espírito que lhe é próprio, em contraposição com a área cultural coberta pela disciplinas científicas”. (REALE; ANTISERI, 2006, p. 16).

Muito embora o ideário da *humanitas* estivesse assentado no humanismo e em um sentimento de valorização do humano, as decisões tomadas a respeito da formação humana e os caminhos que essa proposta de cultivo tomou, levaram esta formação ao afastamento dos próprios ideais que a regiam. Ideais enaltecidos e preconizados por pensadores desde Varrão, Cícero a Aulo Gélcio com um sentido mais imediato ao sentido empregado na *paideia*, o de viver a serviço do outro. (JAEGER, 2010).

A própria decisão presumível de fascicular a formação em diferentes disciplinas, à guisa de um rudimento de *curriculum*, fragmentando os estudos, foi uma escolha que levou a um esquema de quebra de apreensão do todo, em nome da erudição na parte. Chamamos de “decisão presumível”, pois é muito claro que com a crescente quantidade de ciências e o colossal volume de conhecimentos que a humanidade acumula, o caminho da fragmentação das ciências e a superespecialização dos saberes era um caminho inevitável. Nada obstante, ponto mais problemático de afastamento da tardia *humanitas* em relação à *paideia* estava na separação desvantajosa não apenas dos conhecimentos e da possibilidade um saber mais vivo e livre, mas da separação do indivíduo, a alienação do sentimento de comunidade presente no humanismo grego,

Eternamente acorrentado a um pequeno fragmento do todo, o homem só pode formar-se enquanto o fragmento; ouvindo eternamente o mesmo ruído monótono da roda que ele aciona, não desenvolve a harmonia de seu ser e, em lugar de imprimir a humanidade em sua natureza, torna-se mera reprodução de sua ocupação, de sua ciência. (SCHILLER, 2002, p. 37).

O pensamento vivo, já no medievo, foi trocado pelo pensamento esquemático do entendimento; o sábio e a sabedoria foram trocados pelo douto e pela erudição; agora “a letra morta substitui o entendimento vivo, a memória bem treinada é guia mais seguro que gênio e sensibilidade” (SCHILLER, 2002, p. 37). É nesse afã de elevar o patamar do saber humano que se inicia a hipoteca da unidade interior da natureza humana, que outrora gozava de seu estado de tensão harmônica entre as dimensões, embora tensionadas, mas não beligerantes.

A fragmentação das ciências e as especializações dos saberes são empenhos inexoráveis em nome do progresso humano, percebidos já no desenvolvimento da *humanitas*. Essa penhora da unidade das dimensões humanas já começa a emitir os primeiros sinais de que o avanço pela via da especialização e fragmentação, cobra um preço alto aos ideais de plenitude na construção do humano.

O humanismo nascido da *humanitas* latina, a despeito de sua herança grega, só passou a recuperar seu senso de comunidade e tentar restaurar o sentido de totalidade da compreensão do humano, sem segregar áreas de conhecimento, com a revisão sofrida no início da modernidade com o advento do renascimento. (REALE; ANTISERI, 2006, ABBAGNANO, 2007).

No seio da *humanitas* mais tardia, surge o movimento literário e filosófico conhecido por humanismo, pois, conforme Nicola Abbagnano em seu *Dicionário de filosofia*,

O Humanismo é um aspecto fundamental do Renascimento, mais precisamente o aspecto em virtude do qual o Renascimento é o reconhecimento do valor do homem em sua totalidade e a tentativa de compreendê-lo em seu mundo, que é o da natureza e da história. Nesse sentido, costuma-se dizer que o Humanismo se inicia com a obra de Francesco Petrarca (1304-74). (ABBAGNANO, 2007, p. 518-519).

Essa revisão do sentido de humanismo ao fim da baixa idade média possibilitou reunir novamente as concepções do homem como um ser biológico e partícipe da natureza animal, e “reconhecimento da naturalidade do homem, do fato de o homem ser um ser natural, para o qual o conhecimento da natureza não é uma distração imperdoável ou um pecado, mas um elemento indispensável de vida e de sucesso”. (ABBAGNANO, 2007, p. 519) amenizando o estigma imputado às ciências biológicas e da natureza nos *studia humaniora* e a *studia humanitatis* e a fragmentação das disciplinas e estudos, no que tange a escala de importância e valor para o desenvolvimento humano, percebidas, por exemplo,

no *trivium* e no *quadrivium*¹⁹, com o agravante de que “O *curriculum* de estudos medieval era elaborado para um anjo ou uma alma desencarnada”. (ABBAGNANO, 2007, p. 519).

Muito embora apresente características marcantes já na Idade Média, o humanismo em seus princípios e anseios só serão levados a efeito – como princípio universal e, mesmo, comunitário de formação – nos primórdios do Renascimento tendo sua aplicação mais ampla na transição do medievo à Idade Moderna, encontrando, nessa última, solo mais fértil para medrar com mais viço. (REALE; ANTISERI, 2006, ARANHA, 2012; ABBAGNANO, 2007). O surgimento do humanismo como um espírito da época que se propaga em diferentes locais, coincide com o surgimento do Renascimento; do mesmo modo que a efetivação mais ampla e plena dos princípios puros do humanismo, herdado dos clássicos gregos, coincide com o processo que mais tarde culminou na era da iluminação e das luzes da razão. (REALE; ANTISERI, 2006, p.25, 30-32).

Dentre os vários elementos da *humanitas* original e do humanismo puro resgatados pelo renascimento, destacamos um de grande importância para nossa pesquisa anteriormente mencionado; a saber, um desses sentidos derivados da *humanitas* relacionado ao sentimento de amor pela humanidade, expressa na ideia que se popularizou como filantropia. Resgatando a percepção de Aulo Gélcio, vemos que a associação vulgar de *humanitas* com humildade, benevolência ou filantropia, assim como outros princípios do pensamento da *paideia* da antiguidade clássica, foi resgatado e renascido com mais força no pensamento moderno.

E aqui no pensamento moderno vemos esforços hercúleos de espíritos insígnies, como Kant, por exemplo, tentando definir conceitos fundamentais relacionados ao ser humano em suas várias dimensões e ao que seja a humanidade, numa síntese entre o que se produziu intelectualmente desde a antiguidade clássica, passando pelo *studia humaniora* e pelo humanismo-renascentista.

Nesse sentido, a síntese de humanidade herdada da *paideia* juntamente com a tentativa de estabelecer uma *studia humaniora* produzida no leito da *humanitas*, bem como a releitura dos clássicos no renascimento, ressoou com bastante força no

¹⁹ O *trivium* e *quadrivium* eram na Idade Média o conjunto de sete artes liberais utilizadas como fundamentos da formação e ensino medieval. Esse conjunto das sete disciplinas era dividido em dois diferentes blocos de estudo: o *trivium*, ou artes da letras e das palavras, que abrangia as disciplinas de gramática, lógica-dialética e retórica; e o *quadrivium*, ou artes dos números, que congregava as disciplinas de aritmética, geometria, astronomia e música. (ARANHA, 2012; ABBAGNANO, 2007).

pensamento alemão e culminou na ideia de *Bildung*. Concepção que descreveremos brevemente no próximo subtópico.

II.2.3 *Bildung*

Ao definir “humanidade” (*humanität*) Kant (1995, 2006) retrata o resgate desses valores que infundem o sentimento de alteridade, de filantropia e de comunidade universal à natureza e formação humana. A humanidade, mais que a natureza racional do homem, é também para Kant “O modo de pensar que unifica o bem-estar com a virtude nos relacionamentos” (KANT, 2006, p. 174, §88). Em sua síntese da interpretação dos caracteres humanos, Kant retoma este elemento estético inserindo-o dentre as dimensões do humano:

A propedêutica de toda arte bela, na medida em que está disposta para o mais alto grau de sua perfeição, não parece encontrar-se em preceitos mas na cultura das faculdades do ânimo através daqueles conhecimentos prévios que se chamam humaniora, presumivelmente porque humanidade significa de um lado o universal sentimento de participação e, de outro, a faculdade de poder comunicar-se íntima e universalmente; estas propriedades coligadas constituem a sociabilidade conveniente à humanidade, pela qual ela se distingue da limitação animal.” (KANT, 1995, p. 199-200, §60).

Levando-se em conta não apenas a interpretação de Kant, como também os princípios do humanismo renascentista e de sua reformulação em neo-humanismo na modernidade, é possível aduzir que humanidade enquanto espécie (*menschheit*), possui em si um sentimento de participação e alteridade que, a despeito de não usarmos tão efetivamente, é o que nos caracteriza como *zoon politikón* e nos diferencia dos outros animais.

Essa característica estética da humanidade, a do sentimento de alteridade, desvaneceu-se como característica basilar do humano, e deu espaço ao *homo sapiens sapiens* como animal racional. O apelo à uma formação humanística, portanto, não deve levar em consideração apenas a instrução racional e instrumental do intelecto. Pelo contrário, uma formação humanística, seguindo mesmo a indicação renascentista de retomada dos clássicos, deve tentar tanto quanto possível, ir para além de métodos e disciplinas específicas a respeito do caráter humano, atingindo a formação global do ser humano e emodelando-o mediante as virtudes, seja qual for a área de sua existência.

É nesse sentido, de uma construção global do humano, que surge e se consolida um ideal de formação humana na Alemanha. O retorno à compreensão dos clássicos e da

antiguidade em sua florescência, parece ter conduzido a um sentimento de emulação ao *ethos* helênico, motivando assim o povo germânico a espontânea e conscientemente compor seu ideal de formação, expresso agora no termo plástico *Bildung*.

Assim como *paideia*, o termo *Bildung* possui inúmeros significados e inúmeras aplicações. Antes de estar associada fortemente à educação e se tornar um consenso em sua compreensão, a *Bildung* associava-se a diversas definições em diferentes períodos e autores da modernidade. Todos esses sentidos de *Bildung* estavam sempre ligados a processos relacionados à construção, formação e cultivo ou cultura de algo; como uma modelagem do barro ainda maleável, capaz de conscientemente imprimir na nobre matéria características universais e desejáveis, à guisa da antropoplastia elaborada na Antiga Grécia. A mesma plástica humana a que se refere Platão, em *Leis*, ao comparar a alma humana ao metal que, ao ser aquecido na temperatura correta, ganha nova resiliência e torna-se moldável. (PLATÃO, *Leis*, 666b, 671c).

Em sua comparação, Platão sugere que as mais moldáveis são aquelas que mais se assemelham à alma em tenra idade que, por serem pueris aceitam com mais docilidade as indicações dadas. A evidente preocupação platônica da formação da humanidade em sua mais tenra idade é a expressão do sentimento grego em relação à seriedade e premência da *paideia* na Antiga Grécia. Conforme a interpretação de Jaeger (2010) essa premência da tarefa de educar, que busca refletir a respeito de sua essência mesma, considerando, ainda, a formação humana muito mais um fim do que mero meio ou método de adestramento, são características que aproximam a concepção de *Bildung* aos paradigmas da *paideia*,

Só a esse tipo de educação se pode aplicar com propriedade a palavra formação, tal como a usou Platão pela primeira vez em sentido metafórico, aplicando-a à ação educadora. A palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico. Contém ao mesmo tempo a configuração artística e plástica, e a imagem, “ideia”, ou “tipo” normativo que se descobre na intimidade do artista. (JAEGER, 2010, p. 13).

As características da *Bildung* e de quaisquer ideais de educação e formação conscientes do espírito humano são, portanto, heranças diretas do pensamento educacional helênico em seu apogeu. Por isso que, mesmo apresentando características próprias e ideais condizentes com seu determinado contexto histórico, é evidente que sempre teremos de relacionar a *Bildung*, ou quaisquer outras manifestações formativas, à *paideia*. Mesmo nós, enquanto docentes, não podemos perder de vista, tampouco deixar desvanecer, características essenciais de uma educação consciente e eminentemente

humanística em seu sentido mais puro, porquanto, segundo Jaeger (2010, p. 1061) “o que os educadores atuais consideram muitas vezes a essência do ‘humanismo’ é substancialmente a continuação da linha retórica da cultura antiga”.

Apesar de estar fortemente relacionada com a educação (*Erziehung*), com a instrução (*unterricht*) e com ensino (*lehren*), a *Bildung*, portanto, não se restringe a definir uma prática educacional ou escolar. Assim como as demais concepções apresentadas, e como consequência e herança diretas delas, a *Bildung* alemã, bem mais que um cultivo individualizado, é um ideal que resgata o sentido de humanização enquanto civilização.

Em seu artigo a respeito da significação histórica do conceito de *Bildung*, Alexandre Alves sintetiza o conceito em questão como autocultivo ou cultivo de si, e didaticamente nos explica que,

O conceito de *Bildung* é intraduzível em qualquer outra língua, por isso grande parte da literatura em outras línguas que a ele se dedica escolhe mantê-lo em alemão. *Bildung* não é equivalente a ensino ou educação, mas evoca uma série de ideias que nenhum vocábulo único reúne em português: interioridade, totalidade, desenvolvimento, vocação, promessa, a ação de dar forma, modelar, aprofundar e aperfeiçoar a própria personalidade, a construção de uma cultura pessoal etc. (ALVES, 2019, p. 3).

Observe-se que, tal como ocorre em *paideia* e *humanitas*, esses ideais de formação sempre produzem um inextricável entrelaçamento entre diferentes instâncias e dimensões do ser humano, amalgamando em si educação, ensino, ética, estética, cultura, dentre muitas outras instâncias. A cultura e a metáfora do cultivo humano é um desses elementos que recorrentemente aparecem com destaque e relevância no debate da formação. Com efeito, mesmo que numa interpretação apressada o cultivo de si, o "aperfeiçoamento da própria personalidade" e a “construção de uma cultura pessoal”, mencionados no excerto, possam nos parecer uma conduta individualizada no sujeito, a profundidade, a ligação e retomada do pensamento clássico grego evoca a essência social e coletiva do processo de formação.

É justamente a esse respeito que Jaeger explicita a formação como um processo que não se restringe apenas à educação e instrução dos menores, mas sim um processo humano que se estende a toda a vida do ser, seja em que fase da vida ele se encontre,

[...] a palavra alemã *Bildung* (formação) ou a equivalente latina *cultura*, do processo da formação passaram a designar o ser formado e o próprio conteúdo da cultura, e por fim abarcaram, na totalidade, o mundo da cultura espiritual: o mundo em que nasce o homem individual, pelo simples fato de pertencer ao seu povo ou a um círculo social determinado. (JAEGER, 2010, p. 354).

A amálgama de diferentes instâncias e dimensões necessárias à construção de um ser humano excelente, têm sua cristalização na *paideia*. A *Bildung*, não apenas por uma

ruptura em relação a certos aspectos da Idade Média, mas como uma espécie de *zeitgeist* legítimo, figura uma reminiscência de elementos necessários à educação humana; buscando na revisita ao helenismo o resgate de “todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição” (JAEGER, 2010, p. 354) contidos na *paideia*. O sentimento de comunidade ou de alteridade e pertença é um desses tesouros que inúmeros pensadores germânicos procuram cultivar na *Bildung*.

A propósito dessa correlação entre a cultura e a formação humana é que o filósofo judeu-alemão Moses Mendelssohn, Herder, Kant, Schiller e muitos outros pensadores debatem, nas últimas décadas do século 18, o significado do termo esclarecimento (*Aufklärung*) e suas implicações na formação do povo alemão. Debate pertinente à compreensão de *Bildung*, na medida em que nos possibilita ver que, além dos inúmeros elementos já mencionados que se assomam a *Bildung*, tal como cultura, ensino, educação, vemos agora o esclarecimento como elemento agregador no nexos entre *Bildung*, cultura e humanização.

Moses Mendelssohn, o primeiro dos pensadores a tentar responder à questão acerca do que seja esclarecimento, inicia seu opúsculo suscitando justamente essa relação entre *Bildung*, cultura e esclarecimento. No que explica o filósofo,

As palavras esclarecimento <*Aufklärung*>, cultura (*Kultur*), formação (*Bildung*), são ainda termos novos recém chegados em nossa língua. Por hora elas pertencem apenas à linguagem livresca. A multidão praticamente não as compreende. Seria essa uma prova de que a questão é nova para nós? Acho que não. [...]. O uso linguístico parece querer estipular uma diferença entre essas palavras de igual significado, ainda não teve tempo de estabelecer os limites para elas. Formação, cultura e esclarecimento são modificações da vida social; efeitos da diligência e dos esforços dos seres humanos por melhorar sua condição social. (MENDELSSOHN, 2011, p. 15).

Mesmo parecendo apenas sinônimos e trabalhando para o mesmo intuito de melhorar a condição humana, cada uma delas, formação, cultura e esclarecimento, representam diferentes dimensões do humano. Diferentes dimensões que, juntamente a muitas outras facetas do humano, também na percepção de Mendelssohn (2011, p.16), precisam estar harmonizadas, porquanto, “quanto mais a condição de um povo for harmonizada com a determinação do homem, por meio da arte e diligência, mais formação terá esse povo”.

Em sua percepção das diferentes dimensões, Mendelssohn (2011, p. 16) identifica duas predominantes, que necessitam ser harmonizadas. O pensador compreende que a *Bildung* se subdivide em cultura e esclarecimento. Onde a primeira, a cultura, está relacionada ao refinamento, ao bem, à beleza, aos trabalhos manuais, às artes e os

costumes e hábitos sociais, se aproximando aqui, em nossa interpretação, mais da dimensão estética. Já a segunda divisão, o esclarecimento, nas palavras do próprio autor, “parece se relacionar mais com a dimensão teórica, com o conhecimento racional (objetivamente) e com a habilidade para a reflexão racional sobre as coisas da vida humana (subjetivamente)”. (MENDELSSOHN, 2011, p. 16).

Com efeito, já no pensamento de Mendelssohn, vemos a necessidade de harmonia entre as dimensões estética e racional para o bom andamento da *Bildung*. No processo de formação de uma nação, o equilíbrio no uso de ambas é fundamental, pois, “O mau uso do esclarecimento enfraquece o sentimento moral, leva à intransigência, ao egoísmo, à irreligiosidade e à anarquia. O mau uso da cultura gera voluptuosidade, hipocrisia, fraqueza, superstição e escravidão”. (MENDELSSOHN, 2011, p. 21).

Immanuel Kant, assim como muitos outros pensadores alemães, posteriormente ao opúsculo de Mendelssohn, analisou a questão a respeito do esclarecimento no iluminismo. A resposta de Kant acerca do que seria o esclarecimento, tornou-se nos círculos filosóficos bem mais conhecida e, conseqüentemente, mais divulgada que a resposta de Mendelssohn. Na interpretação kantiana a respeito da intercessão entre a *Bildung* e o esclarecimento, surge mais um elemento para uma formação integral: a autonomia.

Efetivamente, a autonomia figura como elemento fundamental da *Bildung*, na medida em que uma tal formação esclarecida exige de cada sujeito a capacidade de fazer o uso público de sua razão, pensando sempre no interesse da coletividade e, mormente, pensando por si mesmo (KANT, 2011). Metaforicamente, Kant (2011), nos explica que o esclarecimento é o progressivo movimento de saída da menoridade da razão a que realiza o espírito humano ao usar seu entendimento por conta própria e sem o comando de quaisquer forças externas ao indivíduo. No mesmo sentido, a menoridade não reside na ignorância ou na falta de entendimento racional, mas na omissão ou na falta de coragem do sujeito de agir de acordo com seu próprio entendimento.

Esse processo de cultivo do esclarecimento é lento e difícil, justo porque exige de nós um certo grau de autocondução e de autodisciplina para resistir contra a “comodidade” de sermos conduzidos por outrem, sendo a preguiça e a covardia de pensar por si, duas das principais causas da menoridade “pelas quais uma parte tão grande dos seres humanos ainda permanece de bom grado menor a vida inteira, mesmo depois de a natureza tê-los livrado há tanto tempo de uma condução alheia”. (KANT, 2011, p. 24).

Do mesmo modo que Mendelssohn (2011), Kant (2011) compreende o esclarecimento não como um ponto de chegada fixo, imóvel, mas como uma ação, um movimento em devir ou processo que necessita de cadência e compasso ajustado com a cultura e a formação do povo. Não sendo suficiente para o esclarecimento o mero estabelecimento de leis e vias de conduta, sem a formação necessária que permita a esses sujeitos a clareza do cumprimento dessas leis sem nenhum motor externo. (KANT, 2011, p. 31).

Processos como o esclarecimento, como a construção da cultura de um povo ou como uma formação estética, são movimentos invisíveis aos nossos olhos filogenéticos. Por nossa consciência e entendimento estarem fortemente circunscritos ao nosso contexto histórico, esses processos são tão paulatinos que são comparáveis à percepção real humana do movimento dos astros, da lua ou à chegada da aurora aos nossos olhos: patentes, mas invisíveis.

Lançando uma objeção plausível ao seu próprio opúsculo em questão, o gênio kantiano, nos indaga: “vivemos agora em uma época esclarecida?” (KANT, 2011, p. 33). A resposta imediata à questão, que também corrobora a ideia de esclarecimento enquanto processo, foi: “Não, mas vivemos certamente em uma época de esclarecimento”. (KANT, 2011, p. 33).

Embora sofra uma investida já desde o romantismo alemão, há na defesa kantiana do esclarecimento o otimismo e a fé no poder do entendimento e da razão como condutores da formação do espírito humano rumo à perfectibilidade. Ainda que a aposta kantiana pareça pesar sobremaneira na ideia da razão como oásis emancipatório, o filósofo de Königsberg encerra seu ensaio sem ignorar o papel do sentir no processo de esclarecimento, mencionando o sentir de modo sutil ao comparar a relação entre *Aufklärung* e *Bildung* a um fruto:

Não obstante, se a natureza desenvolveu sob esse rígido invólucro a semente pela qual zela da maneira mais carinhosa, nomeadamente, a da inclinação e vocação para o livre pensar, então essa semente retroage gradualmente sobre o modo de sentir do povo (a partir disto, este povo se torna pouco a pouco mais capaz de agir de acordo com a liberdade) e, finalmente até mesmo também sobre os princípios do governo, que acha mais vantajoso para si mesmo tratar o ser humano, que agora é mais do que uma máquina, de acordo com a sua dignidade. (KANT, 2011, p. 36).

Na imagem de um fruto, que ilustra a formação do povo mediante o esclarecimento e sua conseqüente autonomia, Kant revela que, a despeito da menoridade não ser uma condição peremptória ou natural da humanidade, a disposição ao livre pensar e ao aprimoramento do entendimento são disposições naturais humanas, que a natureza,

mãe amorosa, protege e nutre. Observe-se que o primeiro impacto que retroage no espírito humano, segundo o pensador, é direcionado ao modo de sentir de um povo. E pelo viés do sentir, o espírito humano desperta de seus estágios letárgicos, progredindo lentamente da anestesia da menoridade para estesia da autonomia esclarecida.

Já o pensador Johann Herder, grande influenciador do romantismo da época de Goethe e Schiller, investigou em diversas de suas obras o processo de humanização e suas relações com o esclarecimento, estabelecendo, como os demais pensadores um elo direto entre a *Bildung* e o esclarecimento.

Em sua obra compilada, intitulada *Cartas para a Promoção da Humanidade* (1793-97), Herder tenta compreender categorias relacionada à Humanidade, buscando ainda estabelecer diferenças entre as concepções de humanidade e negando fortemente uma *Bildung* pautada meramente em um esclarecimento racionalizante. Grande crítico da racionalização alienante contida em muitas filosofias ditas iluminadoras, Herder busca uma reforma da *Bildung*, sugerindo em alguns pontos uma retomada dos valores clássicos gregos e em outros pontos uma nacionalização e adequação desses valores ao seu contexto atual.

Fazendo a diferença entre a humanidade enquanto espécie (*Menschheit*) e humanidade enquanto virtude humana como piedade e solidariedade (*Humanität*), Herder (2011), propõe pensarmos sim um esclarecimento, mas um que não descuide dos valores relacionados aos sentimentos, característicos de nossa humanidade em seu duplo sentido,

Gostaríamos de ficar com a palavra humanidade [*Humanität*], conceito tão digno ao qual aderiram os melhores escritores, dentre os velhos e os novos. Humanidade é o caráter de nosso gênero; no entanto, ele está presente em nós apenas como uma estrutura e precisa ser efetivamente cultivado em nós. (HERDER, 2011, p.73).

Para tanto, é mister que a *Bildung* esteja voltada não apenas para o racional, mas para o emocional. Os ideais da *Bildung* pensada por Herder em suas várias obras acerca do fenômeno educacional, ressoam com força na Alemanha na nova geração de pensadores, artistas e formadores, incluindo-se aqui Goethe, Schiller, os irmãos Schlegel, dentre outros, que passaram a compreender que a meta de uma formação humana integral deve levar em consideração, não apenas o adestramento da razão, mas a harmonização desta última com os valores eminentemente humanos.

A humanização, enquanto processo de formação do humano integral, não deve ser apenas a iluminação, mas deve ser a soma de diferentes partes do humano, dentre as quais

o esclarecimento é uma delas. Segundo o filósofo, é uma tarefa eterna e contínua a construção do *ethos* humano posto que,

Nós não trazemos pronto conosco ao mundo; mas ele deve ser a meta de nosso encargo no mundo, a soma de nossas atividades, nosso valor, pois não conhecemos nenhum caráter angelical no ser humano, e, se o demônio que nos rege não é nenhum demônio humano. O divinal em nosso gênero, portanto, é a formação para a humanidade [*Bildung zur Humanität*]; todos os grandes e bons seres humanos, legisladores, inventores, filósofos, poetas e artistas, todo e qualquer ser humano nobre em sua capacidade contribuiu para essa formação com a educação de suas crianças com a observação de seus deveres por meio de exemplos, obras, institutos e doutrinas. (HERDER, 2011, p. 73).

Se por um lado pulula na Europa do século XVIII uma tendência esmagadora ao racionalismo e aos ideais filosóficos, artísticos e, inevitavelmente, formativos iluministas, por outro lado, a “formação para humanidade” é a percepção de Herder para a necessidade de não transformarmos a tentativa de civilizar em uma queda na barbárie, forma degenerada da humanização.

Assim, as incursões de Herder no âmbito das concepções educacionais não apenas solidificaram as bases do neo-humanismo, como também delinearão as concepções futuras de *Bildung*. Em Mendelssohn (2011) e em Kant (2011), vemos uma parcimônia maior no que tange às suas considerações em relação ao esclarecimento. Vemos nesses dois últimos autores uma compreensão mais ampliada do processo de esclarecimento, não como um movimento filosófico ou com um movimento sectário, mas como um processo natural humano, necessariamente relacionado à formação, como obra de construção incessante do espírito humano.

Para todos esses pensadores, a *Bildung*, enquanto processo humanizador, é a grande herança e o produto do esforço de perfectibilidade de todos os povos. Processo que renasce da retomada dos clássicos gregos e que encontrou contexto propício ao desabrochar do próprio movimento de formação alemão, tal como já havia concluído Jaeger (2010, p. 16)

[...] o neo-humanismo alemão do tempo de Goethe considerou o grego como manifestação da verdadeira natureza humana num período da História definido e Único, o que é uma atitude mais próxima do racionalismo da “Época das Luzes” (*Aufklärung*) que do pensamento histórico nascente, ao qual com suas doutrinas deu tão forte impulso.

A essência do homem é sua humanidade num duplo sentido, “A humanidade é o tesouro e o produto de todos os esforços humanos, ela é como que a arte do nosso gênero” (HERDER, 2011, p.73).

A formação pautada na autonomia, suscitada no recorte kantiano, levanta ainda a percepção fundamental de que uma formação integral não implica em doutrinação e em

adestramento. Do mesmo modo, formar não significa apenas instruir o outro, mas, sobretudo, iniciar o processo por nós mesmos. A formação integral, portanto, incide necessariamente em autonomia; e autonomia, por seu turno, exige que nos tornemos livres do jugo da menoridade do entendimento. No entanto, esse processo não implica em um movimento individual, isto é, do indivíduo com ele mesmo, pois aqueles que pretendem a autonomia devem tornar não apenas a si próprios livres, mas sim tudo aquilo que o acerque, libertar todos a sua volta e propagar “ao redor de si o espírito de uma estima racional pelo próprio valor e pela vocação de todo ser humano para pensar por si mesmo”. (KANT, 2011, p. 25).

Este ideal de *Bildung*, pautado na autonomia e no humanismo comunitário, que resgata e adapta valores do pensamento clássico grego, irá influenciar fortemente o pensamento educacional e formativo de Schiller e, como veremos em seções vindouras de nossa pesquisa, influenciará em sua concepção de autonomia humana por meio da estética.

III PARALELOS ENTRE O PENSAMENTO ESTÉTICO-FORMATIVO EM PLATÃO E SCHILLER

A princípio, a pequena *Grülp* ficou muito assustada. Mas como ela sabia que não podia evitar – pois sua não-existência não era culpa dela – ela tomou coragem e decidiu viver diferente de antes, resolvendo ver se poderia pelo menos ser útil a alguém. Foi assim que ela foi parar em Paris, no ateliê do pintor Clixorine. Mal passando pela porta, Clixorine exclamou: “Ah, mas você chegou bem na hora! Você é a cor que eu estava procurando.” Ele fez para a pequena *Grülp* uma cama confortável em sua paleta e a partir de então pintou apenas com sua ajuda. A pequena *Grülp* teve que engolir muito óleo, e um dia quando pediu ao Sr. Clixorine que lhe desse um pouco de vinagre também, o pintor disse: “Não, não, você é uma cor, não uma salada”. A pequena *Grülp* finalmente ficou feliz por ser reconhecida como uma cor. Mas ninguém queria comprar os quadros, porque, afinal, quem quer um quadro feito com uma cor que não existe? Assim o Sr. Clixorine, que se recusou a desistir da pequena *Grülp*, tornou-se cada vez mais magro, e finalmente expirou. (Adaptação de *O conto da cor* de Georg Simmel).

São famosos na história da filosofia os inúmeros episódios socráticos em que, a partir de uma situação corriqueira ou fortuita, surgiam debates aparentemente circunstanciais e modestos, mas que carregavam consigo temas e compreensões profundas, assim como divisas fundamentais do pensamento filosófico. Alguns desses episódios registrados por Xenofonte (1972), importante discípulo de Sócrates, relatam as inusitadas visitas do filósofo-parteiro ao atelier do pintor Parrásio e do escultor Clíton.

Em suas breves interlocuções a respeito do fazer artístico, Sócrates mostra a Parrásio e Clíton que no bojo dos fenômenos artísticos encontram-se questões muito mais profundas e precípuas que o simples ato de imitar as formas naturais com linha e cores, ou, ainda, que o ato de modelar pedras e moldar o barro. Sócrates, com essas visitas e com seus diálogos aparentemente circunstanciais, abre na senda filosófica um espaço fundamental à compreensão não apenas da arte, mas da dimensão estética humana. Sócrates eleva a compreensão do fazer artístico ao âmbito, ainda não-existente, da estética, na medida em que incita o debate ao campo dos sentimentos, por perceber antecipadamente que as produções da fruição e da sensibilidade humana são frutos dos sentimentos humanos e não apenas o resultado de uma mera tendência a imitar as formas, mas da capacidade de infundir nessas obras os sentimentos. (XENOFONTE, 1972, p. 125, livro III, cap X, 4-5).

Esses episódios – das tentativas de vislumbre e compreensão de elementos banalizados, pouco explorados, ou, ainda inexistentes – protagonizados por Sócrates se aproxima levemente à metáfora da chegada de *Grülp*, a cor sem nome de Simmel, ao atelier de um pintor que não desistiu de compreendê-la como uma cor. A cor que Sócrates

buscava, para compreender o fenômeno que indagava entre artistas e artesãos, ainda não tinha nome. Ela já estava lá, latente e, de algum modo, manifesta, tal como *Grülp*, mas ainda não era compreendida em seus aspectos mais íntimos e significativos.

Essa cor que Sócrates indicava ficou posteriormente conhecida fortuita e ocasionalmente por estética. Esta área poderia ter recebido qualquer outro termo para designá-la, mas a determinação de muitos pensadores e autores, consolidaram o termo estética para designar o âmbito destas compreensões; determinação muito similar à do pintor Clixorine que com convicção considerava *Grülp* como uma cor, recusando-se terminantemente a desistir dela.

Essa pequena analogia que fizemos entre o episódio das visitas de Sócrates ao atelier de artistas e o *Conto da cor* de Simmel, tem como fio condutor a percepção de que, na época de Sócrates o mote da arte não era vislumbrado ainda como um tema fundamental da filosofia. Essa percepção nos alerta para o fato, já mencionado em seções anteriores, de que no contexto filosófico helênico a arte não era compreendida pela abordagem do que hoje chamamos Estética, isto é, enquanto disciplina filosófica. Portanto, é mister sempre mantermos em mente o cuidado na leitura atual dos Clássicos. Cautela aconselhada por Folscheid e Wunenburger (2006), mencionando, como exemplos de anacronismo interpretativo, a própria relação entre as palavras arte e estética nos textos clássicos gregos, onde se explica que “a palavra ‘arte’ não tem de modo algum o sentido moderno de ‘estética’ (ele próprio surgido no século XVIII), mas o de técnica. (FOLSCHEID e WUNENBURGER, 2006, p. 97).

Para a análise desta seção de estudos de Platão e Schiller tomaremos como método o já mencionado recurso ao Paradoxo. Termo que, se interpretado sem a cautela aconselhada há pouco, ou de modo trivial, pode ser mal compreendido como sendo um antagonismo, um debate contraditório ou incompatível entre ideias que não coadunam em quaisquer pontos, “O termo paradoxo vem do grego *paradoxos*, que significa contrário à opinião comum, bizarro, inconcebível, extraordinário. É, portanto, uma proposição que vai contra a opinião verossímil ou comumente aceita”. (FOLSCHEID, WUNENBURGER, 2006, p. 367).

Entretanto, a própria compreensão mais elaborada do termo paradoxo, num contexto filosófico, remete à possibilidade não apenas de opor ideias, mas de pôr ideias em contato umas com as outras, gerando certos pontos de divergências, como também de confluências, pois

Graças ao paradoxo, podem-se confrontar ideias e teses tidas como opostas, a fim de fazer surgir um novo ponto de vista a partir do qual sua exclusão mútua é relativizada ou negada. [...] Num trabalho filosófico, o paradoxo ajuda o espírito a animar a interrogação sobre as noções e os problemas, porque ele obriga a ultrapassar (a ir mais além) as contradições aparentes para chegar a uma verdade mais profunda e ativa. (FOLSCHEID, WUNENBURGER, 2006, p. 367).

Deste modo, na seção de estudo que se segue faremos, com o apoio de inúmeros comentadores e de conselhos, como os de Folscheid e Wunenburger (2006), o recurso aos clássicos, tomando como um dos pontos centrais de análise a correlação entre estética e formação em Platão e, em paralelo, esta mesma correlação no pensamento de Schiller, buscando encontrar nesses paralelos elementos fundamentais que nos auxiliem na composição do que concebemos como formação estética atualmente.

Com efeito, o objetivo central desta seção é pôr em paralelo aspectos estético-formativos do pensamento de Platão e Schiller, que permitam perceber não apenas pontos de convergência, mas, outrossim, pontos de afastamento e, principalmente, aspectos de complementaridade nas teorias, agregando ideias e concepções, como a indissociabilidade entre ética e estética e entre formação e estética, a conciliação entre razão e sentimentos e o impacto das diferentes concepções estéticas na formação humana, que serão fundamentais no desenvolvimento da tese.

III.1 Formação estética em Platão

Como falar de Sócrates a contento sem mencionar Platão? A fusão é tamanha, que não nos é possível determinar os limites exatos entre o que é poético e o que é factual na obra platônica. Para além de Xenofonte, Platão tomou para si a tarefa não apenas de vivificar em suas obras a memória e o pensamento de Sócrates, mas de desenvolvê-los em suas consequências e amplificar seu alcance e os sentidos mais profundos de seus questionamentos. Como nada deixou escrito, todas as ocasiões de investigação dialéticas pareciam todas muito fortuitas e espontâneas, ocultando assim, na fluidez do método dialógico, o caráter sistemático de seu pensamento. Todos esses debates gerados em situações, erroneamente, consideradas acidentais e aporéticas, causaram impressões indelévels no jovem Arístocles²⁰ e o levaram a tomar como tarefa de sua vida estender os

²⁰ Segundo Diógenes Laércio, Platão era uma alcunha do pensador, que teria Arístocles como nome original, em homenagem a seu avô (DIÓGENES LAËRTIOS, 2008, p. 86, Livro III, 4).

limites e profundidade dos temas abordados nos diálogos de Sócrates com diferentes classes.

Dentre esses diálogos citamos anteriormente o fazer artístico como tema central, surgido no pensamento socrático e desenvolvido em diversas passagens do *Corpus Platonicum*. Um outro tema fundamental surgido no estofo socrático é o tema da formação humana, enquanto um processo consciente e voltado para os conceitos universais e para a razão como fonte do conhecimento, em detrimento da mera opinião como fonte do conhecimento.

Nada obstante, tais temas, como se pode esperar de um verdadeiro filósofo, estão sempre muito bem amalgamados e entrelaçados de modo inextricável. Logo, o tema da formação surge em Platão amalgamado a diferentes elementos e temas fundamentais da filosofia, alinhavados e entretecidos de modo exemplar e, pela primeira vez, de modo explícito e sistemático. Em vista do surgimento no leito do pensamento platônico desta abordagem original, explícita e sistemática do tema da educação humana em suas formas mais amplas e abrangentes, podemos, então, inverter a pergunta que abre este subtópico, indagando: Como falar de Platão sem mencionar a influência de Sócrates?

Portanto, conforme Jaeger (2010), devemos a Sócrates o vislumbre dos temas centrais que Platão viria a desenvolver em forma de seus diálogos, que misturavam o ponto inicial das reflexões socráticas com as considerações e aprofundamentos platônicos, “É com Sócrates e Platão que pela primeira vez aparece uma forma de filosofia que se lança energicamente na luta desencadeada pelos sofistas em torno do problema da verdadeira educação e reclama para si o direito de decidi-la” (JAEGER, 2010, p. 591). Devemos a esta parceria filosófica a primeira abordagem mais sistemática do tema da educação e formação consciente do caráter humano, outrora diluída e esboçada em dezenas de obras poéticas da Hélade, sendo Platão o primeiro dos pensadores a se dedicar de modo legítimo e franco ao tema, “o fundador da Academia é com razão considerado um clássico onde quer que se reconheçam e professem a filosofia e a ciência como forças formadoras de homens”. (JAEGER, 2010, p. 591).

Este pequeno apontamento de aspectos da formação estética em Platão está dividido em quatro principais partes, em que busca-se apresentar pontos centrais da proposta educacional platônica e aspectos de sua crítica à tradicional *paideia*, pautada no arcabouço poético, mormente, de Homero e Hesíodo, bem como alguns pontos fundamentais da crítica platônica à arte, de modo geral, emitidas n’A *República* e em *Leis*.

III.1.1 O problema da arte na educação grega

Vimos, na seção anterior (subtópico II.2.1), que a *paideia* grega é um ideal consciente de formação do ser humano integral, pautado na construção de valores voltados para a vida em comunidade. Esse ideal consciente só foi possível a partir do paulatino estabelecimento de modelos e princípios que, naturalmente, passaram a configurar um conjunto de preceitos passados e aprimorados de geração em geração ao longo dos séculos.

Nesse sentido, um dos grandes diferenciais dos gregos na criação não apenas do sentimento de pertencimento helênico, mas do ideal de ser humano desejado, foi a sistematização deste modelo no arcabouço poético, propagando com muito mais força os elementos desejados como ideais no homem integral. Werner Jaeger (2010, p. 25), adverte-nos que, se quiséssemos rastrear o sentido mais original e nuclear que orientava o sentimento da formação helênica, a palavra *paideia* não seria o fio condutor ideal, haja vista que o termo só começa a ser empregado no sentido mais específico por volta do século V a.C.

O termo mais aproximado do sentimento imbuído pela excelência e ideal formativo humano estava mais associado ao termo grego *arete*,

O tema essencial da história da formação grega é antes o conceito de areté, que remonta aos tempos mais antigos. Não temos na língua portuguesa um equivalente exato para esse termo; mas a palavra “virtude”, na sua acepção não atenuada pelo uso puramente moral, e como expressão do mais alto ideal cavaleiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro, talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega. (JAEGER, 2010, p. 25).

A definição de *arete*, por conseguinte, empregada para tratar da virtude ou excelência humana, em sua trajetória semântica abrigava, também, inúmeras designações possíveis, relacionadas ao ideal, à potência ou à excelência de diferentes coisas e misteres. Platão, por exemplo, ao tratar dos estereótipos da justiça grega, ainda no livro I da *República*, menciona a *arete* dos cavalos e dos cães. (PLATÃO, *República*, 355b).

De modo mais amplo, a definição de *arete* está relacionada ao melhor que algo pode oferecer de si e, na interpretação platônica, ao fato de que cada coisa tenha uma virtude correspondente à suas funções peculiares, existindo, portanto, a virtude dos olhos, para quem tem uma boa vista, a virtude dos ouvidos, para quem escuta bem, e assim para todas as coisas, incluindo-se a virtude alma humana (*República*, 353b-e), que somente

pode acessar e desenvolver suas mais altas possibilidades e destinação, por meio da educação.

Sem sombras de dúvidas, todo o cuidado e profundidade da crítica platônica às construções poéticas de sua época refletem inegavelmente o fato de que Platão concede uma maior importância e certo privilégio à poesia em detrimento de outras formas de arte, apartando o poeta (artífice do juízo) dos demais artistas (meros artífices da natureza). Esse privilégio da poesia é notado no Livro II d'A *República*, onde, para a formação dos guardiões, Platão exige que a construção da alma comece na tenra idade através da música (*República*, 376e), tal como mencionamos em outros pontos de nosso estudo (I.2).

Convém lembrar, como também já mencionamos anteriormente, que música no sentido grego do termo não se refere apenas ao ritmo e à harmonia, mas principalmente e quase que exclusivamente, ao texto, ao verbo falado ou *logos*, afirma Jaeger: “No sentido lato da palavra grega μουσική (*mousiké*), esta não abrange apenas o que se refere ao tom e ao ritmo, mas também – e até em primeiro lugar, segundo o acento platônico – a palavra falada, o *logos*”. (JAEGER, 2010, p. 768).

Assim, tudo aquilo que é composto inicialmente por um discurso e se mescla a diferentes formações artísticas relacionadas aos sons e melodias está relacionado à divina arte das Musas e deve ser tomado com bastante cautela pela importância que tem ao intelecto e pelas consequências que carrega na formação humana (PLATÃO, *Leis*, 672e-673a). Quanto à essa correlação entre os discursos, aos sons, ritmos e harmonias, Platão explica em *Leis*:

Todo discurso, ou melhor, tudo o de que a voz participa compõe um prelúdio e, por assim dizer, uma espécie de exercício preparatório que vale como exórdio, de grande vantagem para o que se pretende desenvolver. É assim que as odes com acompanhamento de cítara, a que damos o nome de *nomos* ou leis, e as outras composições musicais principiam e sempre por um prelúdio admiravelmente trabalhado. (*Leis*, 722d-e).

A música, portanto, está intimamente relacionada a *paideia* grega, pois na tradição educacional da Hélade, muitas vezes passada de forma oral e mediante esquemas poéticos, a junção desses quadros mnemônicos que fundiam gestos, movimentos, sons e textos, e eram chamados, por vezes, de coréias, guardavam em suas fórmulas mnêmicas princípios de toda sorte da educação desse povo. Quanto a isso, explica Platão, “A coréia, no seu todo, representava para nós a educação; mas uma de suas partes diz respeito à voz, que abrange ritmos e harmonias” (PLATÃO, *Leis*, 672e), asseverando ainda que uma parte importante das coréias, parte que corresponde à música e à poética dos textos deve ser pensada com vistas à condução das virtudes, pois esta parte do discurso e do *logos* é

que se relaciona diretamente com a alma, “o que, por meio da voz, se estende até à alma e a educa para a virtude, não sei até que ponto denominamos música” (*Leis*, 673a).

A poesia e a música para os gregos tinham sido consideradas, desde sempre, como base da constituição do espírito, abarcando estas a educação tanto moral como religiosa, e arraigando-as, desde a infância, na mentalidade grega (JAEGER, 2010).

Platão, por conseguinte, volta sua *periagogê* justamente para a infância, compreendendo o poder plasmador desta fase na construção do humano, como já afirmamos em ocasiões anteriores; fase ideal para a construção de nossas personalidades, “fase que se formam e se aprofundam os traços que pretendemos imprimir em qualquer pessoa” (*República*, 377b). Contudo, Platão adverte que se deve redobrar o cuidado e a vigilância tanto sobre os textos (discursos) quanto sobre os criadores de fábulas e mitos, até este momento, aceitando as boas e repelindo as impróprias. Parte daqui (*Rep*, 377a), portanto, a primeira crítica à tradição grega e sua educação conduzida pela *mímesis* poética, assinalando que até então, em toda a história da educação do homem grego, tem-se ensinado em primeiro lugar os discursos mentirosos, com apenas resquícios de verdade.

Denuncia que a maioria das histórias que vigoram devem ser recusadas, recriminando tanto as pequenas quanto as grandes, delatando, também, os eminentes contadores de fábulas mentirosas da Grécia: Hesíodo e Homero. A mentira dos poetas, a que se refere Platão, diz respeito “a descrição errônea da natureza dos deuses e dos heróis, à maneira do mau pintor, cujo trabalho nada parece com o original que se propusera retratar” (*Rep*, 377e). Assim, são consideradas caluniosas todas as notas de maldade, violência, ciúme, vingança e falsidade feitas pelos poetas contra as entidades (*daimônes*) e os deuses (*Rep.*, 382e). É vetado, portanto, a qualquer poeta afirmar em suas composições musicais que os deuses declaram guerra uns contra os outros, armam ciladas, lutam entre si ou, ainda, que os deuses e os heróis lutam contra seus parentes e familiares (*Rep*, 378a-e).

É fato incontestável, portanto, que na *paidéia* grega Hesíodo e Homero eram absolutamente tidos em alta conta, por manterem em seus poemas praticamente todo o arcabouço da educação helênica. Aliás, essa respeitabilidade não concerne apenas à educação, mas também pelo retrato que traçaram da civilização, cultura, tradição e literatura grega. Eram considerados os mestres da verdade, posto que portavam os ensinamentos e orientações divinas trazendo até os mortais a *Alethéia*, o fundamento divino que não deve ser esquecido (DETIENNE, 1988). Tal era a respeitabilidade do

poeta sendo considerado divino e evocado como juiz sempre que necessário o apelo a uma decisão através das leis divinas. Por conseguinte, nisto reside um imenso problema para a proposta educacional platônica, pois que, pelo intocável *status* galgado pelo poeta, torna-se aparentemente descabida aos contemporâneos de Platão sua crítica à poesia, em geral e às grandes histórias correntes, como sendo estas, mensageiras de grandes logros.

Outro grande problema – ainda quanto a essa questão da dificuldade da aceitação da reforma educacional platônica – é a ocorrência fatídica de que o povo grego acostumou-se a contemplar a *mimesis* poética apenas pelo ponto de vista aprazível (JAEGER, 2010, p. 769), tornando a análise crítica das histórias contadas uma tarefa assaz intrincada e até mesmo inconcebível, já que era ela, a poesia, uma *alethéia* inquestionável por portar o correto, isto é, a verdade.

Por este e outros motivos, na contemporaneidade de nosso filósofo dificilmente cogitar-se-ia a possibilidade dessas narrativas e suas prescrições estarem equivocadas e impróprias às crianças, pois, na *paidéia* grega, como nos indica Jaeger (2010, p. 770), dava-se vinho para beber às crianças desde cedo alimentando o espírito delas com a poesia autêntica, sem quaisquer restrições, sendo isso algo absolutamente corriqueiro nesse contexto histórico-cultural. Como explicar, então, à tradição educacional grega que grande parte de suas narrativas, ainda que fossem autênticas, é inadequada à função educacional? Como explicar, por exemplo, a inadequação educacional da exposição mítica dos atos que o deus Cronos infligiu a seus filhos, devorando-os ou, mesmo, a vingança de Cronos contra seu pai? (PLATÃO, *República*, 378a).

Em função de tais contradições, Platão toma para si a responsabilidade de uma drástica investida contra este pontual equívoco na formação do homem grego. Afirma Jaeger que nosso filósofo, em tal empreitada,

não se limita a censurar ocasionalmente a influência negativa da poesia sobre o pensamento do povo, mas assume na República o papel de um renovador de todo o sistema da *paidéia* grega. A poesia e a música sempre tinham sido consideradas as bases da formação do espírito e englobavam a educação religiosa e moral. (JAEGER, 2001, p. 771).

Como, então, deve fundar-se a *pólis* ideal e, por conseguinte, sua constituição educacional? Assevera o filósofo que, por todos os fatos adversos que pesam sobre sua arte, não podem, sob hipótese alguma, ser os poetas os fundadores da cidade (*República*, 379a ss.), já que, sobre suas poesias, pesa o negativo fardo de uma corrupção moral tanto de sua forma quanto de seu conteúdo educativo (BARKER, 1978, p. 188), fato que coopera para uma má formação e conduta dos espíritos mais jovens.

Deste modo, nota-se a partir de já um íntimo atamento entre poesia e moralidade na teoria platônica, tal como nos afirma Sir Ernest Barker a este respeito:

Se Platão estiver certo, é sumamente importante que a arte transmita uma sugestão moral, e que nunca empreste sua atração a algo que os jovens não devam aprender a amar. A arte deve dar sempre uma lição de coragem ao espírito, e levar aos ouvidos da razão sinais do bem supremo, que ela conhecerá um dia em sua plenitude (BARKER, 1978, p. 188).

A *mimesis*, mesmo nesse recorte de Barker, é retratada como um instrumento educacional deveras atrativo, embora muito perigoso por sua grande capacidade de distrair a alma, sobretudo as mais jovens. Por intermédio desta *mimesis* pode-se educar crianças e jovens, por isso, pondera Platão, “importa, antes de mais nada, que as primeiras criações mitológicas por eles [os jovens] ouvidas sejam compostas com vistas à moralidade” (*República*, 378e).

N’A *República*, a partir da passagem 377a encontrada no *Livro II*, Platão inicia uma dura retaliação às construções poéticas, sobretudo as de Homero, por ele consideradas inadequadas às almas mais tenras e mesmo às jovens e adolescentes, terminando sua exclusão de trechos impróprios só nos parágrafos 391e. Essas histórias, segundo o filósofo, podem deixar os jovens levianos e maledicentes (*Rep*, 392a). Segundo esse novo estatuto educacional, a urgente exclusão e reformulação dessas construções poéticas são imprescindíveis à boa educação e formação dos mais novos, posto que “Os moços não têm capacidade para decidir sobre a presença ou ausência de idéias ocultas; as impressões recebidas nessa idade são indelévels e dificilmente erradicáveis” (*Rep*, 378d-e).

No estabelecimento de sua nova constituição educacional, Platão restringe a atuação e participação do poeta na construção da *paidéia* riscando, ainda, inúmeras passagens de suas obras, tidas por danosas ou inúteis a boa formação dos jovens espíritos. O filósofo considera insalubres os trechos que incitam toda sorte de comportamentos morais degenerados, e inúteis todos os versos que em nada acrescentem virtudes aos moços, tal como os versos que alteram pavorosamente a imagem do Hades, aumentando nos jovens educandos o medo incontido da morte (*Rep*, 386b-387a); será também riscada a apresentação de nomes de seres e coisas terríveis e apavorantes que, na infância, em nada colaboram para a formação (*Rep*, 387c); bem como serão eliminados todos os excertos que apresentem queixas e lamentações de deuses e heróis (*Rep*, 387d-388e).

Na *paidéia* platônica os poetas não poderão conduzir suas obras tomando como recurso exclusivo a imitação (*Rep*, 393a-e). Deste modo, o poeta não deverá utilizar tão

somente a linguagem imitativa em suas composições, falando como se fosse a própria personagem, mas deve dirigir sua narração como ele mesmo contando os fatos, mediante o recurso do diálogo. A recorrência poética à imitação será reduzida tanto quanto possível, tal como afirma o filósofo:

sendo assim, adotará um modo de narração que há pouco nos referimos, quando tratamos dos versos de Homero, vindo a participar sua exposição de dois processos, a imitação e a narração simples, porém a primeira como parte mínima de uma narrativa longa (*República*, 396e).

Quanto mais o poeta se afastar desse ideal, mais estará inapto a compor sua narração com a fidedignidade exigida pelo estatuto educacional platônico. Logo, quanto mais fiel às virtudes e mais estreme de imitação for esta narração, menos suscetível estará ela das influências e perturbações que causam à alma, inconvenientes peculiares do prazer musical.

Destarte, o poeta e sua peculiar arte mimética estão sob alta suspeita na *pólis* platônica, sendo ele vigiado e compelido a abrir mão de sua livre expressão em detrimento do bem proceder da educação e, por consequência, do bem proceder da própria *pólis*. Esta iniciativa de Platão para com a *mímesis* poética pode não nos chocar completamente, no entanto, a repercussão em sua contemporaneidade causou impactos grandíssimos, mormente ante seus críticos, podendo até ser comparado à refutação categórica a uma consagrada teoria de um incomparável expoente da educação, tal como se alguém, por espontânea vontade, coibisse toda a doutrina de Paulo Freire sugerindo uma reforma brutal que a descaracterizaria, acusando-a ainda de corruptora e venosa.

Ainda como exemplo disso, lançamos mão da excelente comparação perpetrada por Sir Ernest Barker, donde, para ele, esse fato soa “como se um reformista moderno quisesse expurgar as notas de ciúme e de vingança do caráter de Jeová, como ele aparece no Velho Testamento” (BARKER, 1978, p.188), mais ainda, em sendo o poeta considerado divino, tal como Homero, a reforma seria, além de cultural, religiosa, justamente pelo caráter que esta arte tinha na Grécia Antiga. Essa proposta soaria, portanto, não apenas como uma indicação pedagógica, mas como uma regulamentação também da fé. Jaeger arremata o fato acima mencionado por Barker, elucidando que

Do ponto de vista “moderno”, que encara a poesia como simples literatura, é difícil de compreender esta exigência, que parece uma ordem tirânica, uma usurpação dos direitos alheios. Mas à luz da concepção grega da poesia como representante principal da *paidéia*, o debate entre a Filosofia e a poesia tem necessariamente de recrudescer no momento em que a Filosofia ganha consciência de si própria como *paidéia* e por sua vez reivindica para si o primado da educação (JAEGER, 2010, p. 908).

O pensador e esteta August Schlegel (2014), de quem já lançamos mão de algumas citações em trechos anteriores de nosso estudo, menciona o importante fato de que entre os antigos gregos era uma questão muito complexa e mesmo uma abstração muito distante compor uma teoria da arte, pois não apenas a poesia, mas todas as outras modalidades estavam integradas à vida helênica de modo imanente, “Deve ter sido justamente mais difícil para o grego chegar a uma teoria filosófica da arte, já que a possuía de um modo tão originário e estava inteiramente sintonizado com ela” (SCHLEGEL, 2014, p. 49).

Com efeito, Schlegel (2014, p.51) reconhece em Platão uma das primeiras teorias filosóficas da arte e uma das primeiras críticas não apenas às definições de beleza correntes à época como ao fazer artístico e suas intenções morais e políticas. Face à relação simbiótica entre vida e arte perpetrada pelos gregos, Platão conseguiu um feito de abstração, ao tomar distância e afastar-se e solevar-se ante a cultura que lhe formou, entrevedo em seu distanciamento pontos problemáticos na atividade educativa, política e divina do poeta,

Sua doutrina da arte encontra-se particularmente na República, e isso de modo natural, pois seu ponto de vista sobre a poesia e a arte era inteiramente político. Famigerado se tornou o enunciado de que Platão expulsou os poetas de seu Estado racional, com o qual frequentemente se atormentou os poetas (SCHLEGEL, 2014, p. 51).

Assim, a antiga *paidéia* grega e sua má *mimesis*, começa, aos olhos de Platão, a ruir por sua atual incapacidade de bem conduzir este sistema educacional, incapacidade engendrada pelo repasse das condutas degeneradas retratadas nas máximas poéticas dos pequenos e grandes contadores de fábulas. A administração da *paidéia* cabe agora à filosofia. Logo, sob grande desconfiança, o poeta é constrangido a abdicar de sua livre e aleatória produção, estando submetido à ampla e intensa vigilância. E com essa dura crítica nos perguntamos se o problema identificado por Platão impossibilita realmente a utilização elementos estéticos que resvalem nos sentimentos e a utilização da arte na educação e na formação das almas. No entanto, veremos que, a despeito das duras críticas e da repercussão da famigerada crítica platônica, esta não é a última posição de Platão a respeito da arte e dos fazeres poéticos.

III.1.2 princípios da educação platônica

Como há pouco mencionamos, a indelével impressão filosófica causada por Sócrates levou Platão a compreender que alguns assuntos aparentemente inócuos e banais deveriam ser observados e compreendidos com mais cautela e profundidade. Um desses

assuntos era a amálgama entre arte e educação, um paradigma que regia a *paideia* grega e que, doravante, carecia de ampla avaliação e reformas.

O próprio modo como Sócrates foi tratado pelo Estado em Atenas, em função de sua tentativa de libertar as almas para o livre pensar, levou Platão a questionar os valores e os elementos da formação tradicional grega. Este fato lhe despertou o sentimento de que só pela estruturação correta das sapatas, é possível edificar moralmente a arquitetura social humana. Em outras palavras, o filósofo abraçou o ideal de que a educação do ser humano, em especial dos que poderão tornar-se governantes, é a única maneira de compor uma sociedade justa. Entretanto, para que este ideal se concretizasse, era imperativo, como bem lhe ensinou Sócrates, decompor o problema até as suas bases. Para tanto, era necessário substituir o presente paradigma educacional assentado na influência dos poetas, por um paradigma emergente fundado num recente saber: a filosofia.

Indo muito além de seus precursores, Platão fundamentou de maneira ampla e decisiva sua crítica à poesia invertendo a posição da velha querela entre a filosofia e poesia, entre Sócrates e Homero, visto que, antes, a pueril filosofia era considerada “os latidos da cadela ladrona [filosofia] contra seu dono [a poesia]” (PLATÃO, *Republica*, 607b). O panorama inverte-se com Platão, e quem passa ao jugo e ao banco dos réus, agora, é a poesia, fato que veremos mais detalhadamente nos próximos subtópicos.

Assim, a tarefa de transformação política, inspirada na experiência vivida com seu mestre Sócrates, só pode ser concretizada fundamentalmente por meio de uma metamorfose educacional. Em função dessa opinião, Ernst Cassirer, já mencionado em nossa Justificativa, contraria a concepção de vários comentadores que afirmam que o eixo central do *Corpus Platonicum* é a lógica dialética; pois, compilando a opinião de grandes pesquisadores e filósofos, Cassirer (2003, p. 65) confirma a tese da estrita e evidente relação entre a educação e a política, admitindo que a real unidade e núcleo duro da *República*, não é a teoria do conhecimento nem a lógica dialética, mas sim a relação entre a *paideia* e a *politeia*, isto é, o fenômeno da educação e seus macro impactos na construção da humanidade e da cidade.

Conduzindo seu raciocínio ainda nesta mesma direção, Cassirer vai além dessa concepção e considera a intenção da obra capital de Platão, *A República*, como mais amplamente pedagógica que política, resguardando-se na autoridade de Rousseau:

A esse respeito, Rousseau tinha uma concepção mais verdadeira acerca de *A República*, de Platão, que o positivismo do século XIX quando afirmou que

essa obra não era um sistema político, como se podia pensar pelo seu título, mas o primeiro tratado de educação jamais escrito (CASSIRER, 2003, p. 86).

As grandes obras do espírito humano contêm dentro de si a capacidade de transcender condicionantes como contexto histórico e social em que foram produzidas, justamente pela universalidade que carregam. *A República*, sendo uma dessas obras, mesmo que marcada por elementos contextuais da Antiga Grécia, consegue apresentar aspectos universais que só nos são mais visíveis e palpáveis com o auxílio de uma percepção mais acurada e sensível como a de Rousseau. A esse respeito, Rousseau vai mais longe e explica que, mesmo que *A República* trate da construção de uma *pólis*, ela é, e deve ser, mais pedagógica que política: “Quereis ter uma idéia da educação pública, lede a República de Platão. Não se trata de uma obra de política, como pensam os que julgam os livros pelos títulos: é o mais belo tratado de educação que jamais se escreveu” (ROUSSEAU, 1995, p. 14).

A percepção do filósofo franco-genebrino, descortinou o pensamento pedagógico de Platão, apontando em suas obras elementos antes não notabilizados; elementos como sua preocupação com a importância da infância para a formação da obra humana, ou para a compreensão de que só é possível transformar uma sociedade pelas suas bases mais tenras e pelo material que apenas no futuro será o material sólido de uma comunidade.

Corroborando essas concepções, mencionadas por Rousseau, Jaeger argumenta que *A República* não é uma obra de direito político ou administrativo no sentido que se entende atualmente, tampouco é a prescrição de jurisprudência ou a descrição de um povo existente, como os espartanos ou os troianos, por exemplo,

Ainda quando se refere conscientemente às condições vigentes na Grécia, não se sente vinculado a um determinado torrão nem a uma cidade determinada. Na sua obra não há a mínima alusão aos fundamentos concretos do Estado. No âmbito da obra a que nos referimos, isto não interessa a Platão nem em sentido geográfico, nem em sentido antropológico (JAEGER, 2010, p. 750).

A condução da alma humana em direção da excelência é a bússola primeira para a construção de quaisquer comunidades e sociedades, haja vista que, sem esta premissa originária e embrionária, todo o macrocosmo humano depende da boa condução original para dirigir-se ao caminho de sua destinação à beleza, à virtude e à sua excelência. Sem essa orientação primeira e embrionária, confirma Platão em seus últimos escritos, toda a empresa de uma sociedade voltada para a virtude e excelência sofrerá com o problema de bases sólidas e calcadas no bem comum,

O embrião de todo ser vivo, quando começa a desenvolver-se com pujança na direção da excelência de sua própria natureza, atinge galhardamente o ponto

alto de sua perfeição, quer se trate de homens, quer de plantas e de animais, selvagens ou domesticados. Podemos dizer que o homem é uma criatura mansa. Aliando-se nele boa educação a um natural feliz, torna-se, de regra, o mais tratável e divino dos seres; porém o mais feroz de quantos a terra já produziu, sempre que a educação for insuficiente ou mal orientada (PLATÃO, *Leis*, 765e-766a).

Todo o arcabouço, as leis e as estruturas administrativas de uma cidade dependem inteiramente de seus cidadãos. A polis, em suas estruturas jurídico-administrativas, independentemente de sua pureza e perfeição em suas elaborações, depende e decorre necessariamente da educação do povo que a ela está sujeita. Portanto, a exigência platônica é que a educação da alma esteja em primeiro plano. Adotando este ponto de vista, em relação a importância pedagógica da obra platônica, veremos, doravante, como Platão conduz seu modelo e proposta educacional no tratado, *A República*, mencionado por Rousseau e Cassirer.

Para estabelecer primeiramente que método será seguido no sistema educacional proposto por Platão, o Sócrates platônico pergunta afirmativamente, como de praxe: “Que educação lhe daremos? Será difícil achar outra melhor do que a que já foi encontrada no decurso do tempo, a saber Ginástica para o corpo e Música²¹ para a alma” (*República*, 376e). Entretanto, em oposição à essa antiga formação (*αρχαία παιδεία*) (JAEGER, 2010, p.141), a formação proposta pelo filósofo não poderá desmedir a dose em nenhuma das modalidades, caso contrário, o resultado de se dar privilégio mais à ginástica em detrimento da música, serão homens brutos e endurecidos ou, o inverso, de se ocuparem apenas da música sem exercitarem o corpo, tornar-se-ão estes, homens pusilânimes e muito moles, fato que se revela no seguinte excerto do diálogo platônico:

sei muito bem que os que praticam com exagero a Ginástica tornam-se mais grosseiros do que fora de desejar, e, por outro lado, os que só se dedicam a Música ficam demasiado moles, o que não é bonito para eles. [...] essa brutalidade se origina de um temperamento arrebatado, que com boa educação pode dar origem à coragem; mas quando forçado além de certo limite, fica intratável e duro. [...] e a doçura, não é de natureza filosófica? E, no caso de ser relaxada em excesso, não se torna mais mole do que fora razoável, como, se for bem dirigida, branda e moderada? (*República*, 410d-e).

Vemos aqui que Platão retoma este procedimento educacional há muito aplicado pelos gregos como base de sua educação, preconizando o meio termo e a prudência no equilíbrio das modalidades. Entretanto, a aceitação deste modelo não é uma simples

²¹ É importante reiterarmos que para Platão, e para os gregos da antiguidade, a compreensão de música era bem menos especializada e mais abrangente que a atual. A *mousiké*, ou arte das Musas, abrangia não apenas ritmo, melodia e harmonia, mas, de modo especial, ao texto que continha toda sorte de doutrinas formativas, como veremos mais adiante.

rendição ao paradigma educacional grego, mas também, uma velada reformulação deste preceito, pois, como se vê no recorte acima, a finalidade de ambas é cultivar virtudes na alma, tal como a coragem (pela ginástica), paciência e doçura (pela música), o que, para tanto, é estritamente necessário manter a prudência entre as duas atividades; harmonia que não era exigida na antiga *paideia*. Assentado este ponto, veremos agora com que disciplinas deverão ser educados os homens desde a primeira infância.

No sistema educacional platônico as crianças iniciam por uma ampla formação de base que evolui para o estudo de várias ciências aplicadas, até chegarem ao ápice dos estudos com a instrução na ciência dialética por meio da filosofia. Platão divide ainda os cidadãos de sua cidade perfeita em três classes, fato que também interfere em como cada classe deverá ser educada e instruída, justificando e explicando esta tríplice divisão social através do Mito das Três Classes (*Rep*, 415a-e).

Na imagem dessa alegoria, temos a criação dos homens em três classes distintas, onde, em cada uma delas, a divindade teria fundido determinada espécie de metal. Na primeira, a divindade teria misturado ouro ao nascimento daqueles que revelavam mais aptidão ao comando e ao governo; à segunda, por sua vez, acrescentou a prata aos que se tornariam os auxiliares dos primeiros; por fim, acrescentou ferro e bronze na geração dos demais. Os primeiros mencionados, a classe do ouro, comporiam os governantes e filósofos que, por sua sabedoria de grande quilate, terão de conduzir a cidade; a segunda esfera social, de prata, seria constituída pelos guerreiros e soldados que ajudarão os primeiros, salvaguardando a cidade; a última classe, do ferro e bronze, constituirá o corpo de agricultores, comerciantes e artesãos que desempenharão seus ofícios no seio da cidade, movimentando-a com suprimentos e itens básicos.

A importância de mencionar mais esta alegoria platônica reside no fato de que tal distinção enunciada na parábola, diferencia decisivamente os estágios educacionais por que cada um deverá passar. Tendo explicado essa correlação entre as classes sociais e os níveis de estudo, passemos a citar resumidamente os níveis e as disciplinas de estudo, propostas por Platão.

Com efeito, o plano de ensino platônico, já o dissemos, toma como ponto de partida “a arte da Música e da Ginástica, para o elemento da coragem e a sede do saber, não para alma e o corpo, a não ser apenas como acessórios, mas tendo em vista aqueles dois princípios, a fim de se harmonizarem reciprocamente” (*Rep*, 411e), harmonia necessária ao equilíbrio da relação antagônica entre corpo e alma.

De maneira igualitária, homens e mulheres serão educados pela música e ginástica, inovação que, segundo o próprio filósofo, vai de encontro aos costumes de seu tempo (*Rep*, 452a), pois como se sabe a ginástica compreendia exercícios físicos em que os participantes se despiam para otimizar seu desempenho (*Rep*, 452c-d; 457a-b), fato comprovado já na raiz etimológica dos termos ginástica e ginásio. A esse respeito evocamos aqui o auxílio de Jaeger (2010, p. 822), que nos esclarece

Platão prevê com toda a clareza as consequências a que essa lei se expõe e que parecem ameaçar com a maldição do ridículo as suas revolucionárias inovações. As mulheres deverão, nuas, alternar com os homens na palestra, e não só as jovens, mas também as enrugadas mulheres de idade, do mesmo modo que nos ginásios é frequente ver muitos homens já idosos praticando os seus exercícios. Mas Platão não acredita que essa norma ponha a moral em perigo; e que se pense disso o que se quiser, o certo é que o mero fato de ele poder formular tal proposição demonstra a mudança imensa de sensibilidade que se operara em relação à posição do homem perante a mulher (JAEGER, 2010, p. 822-823).

Outro motivo pelo qual essa decisão vai de encontro aos costumes helênicos está na posição da mulher nas *poleis* gregas, consideradas inferiores aos homens e negligenciadas pelos legisladores (*Leis*, 781a-d). Contudo, explica Jaeger (2010, p. 822), a igualdade de condições de estudo é uma consequência necessária do estado utópico pensado por Platão, uma vez que a própria geração de almas mais aptas a contribuir com a comunidade dependeria da união de homens e mulheres mais bem conduzidos pela *paideia*

Nessa primeira fase os estudos serão comuns a todas as três classes, incluindo atividades como as danças, as caçadas com ou sem cães, competições a pé ou a cavalo (*República*, 412b), sempre postos à prova realizando tarefas físicas apropriadas à sua idade. Aqueles que se mostrarem indispostos aos estudos, incorrendo em erro inúmeras vezes serão separados dos demais, revelando assim, que não estão aptos a se tornarem guardas da cidade (*República*, 413c-d), sendo necessário incorporá-los à classe dos agricultores, comerciantes e artesãos (a classe composta de ferro e bronze).

Doravante, teremos a formação efetiva dos futuros guardas e dirigentes da cidade que, para acurar suas aptidões, terão de se exercitar em um grande número de ciências, sem, no entanto, descuidar-se no exercício da ginástica. A primeira das ciências é a Aritmética, matéria obrigatória para todo guerreiro e governante-filósofo, posto que “O guerreiro terá forçosamente de aprender essas disciplinas, para distribuir suas tropas, como o fará também o filósofo, para emergir do mar dos fenômenos transitórios e atingir a essência, sem o que não poderá tornar-se bom calculador” (*Rep*, 525b).

A segunda é correlata e estritamente dependente da primeira sendo também de justificada importância tanto para o futuro guarda, quanto para o governante, sobretudo no tocante às estratégias e na arte da guerra, tais como “assentar o acampamento, escalar fortalezas, estender ou apertar as linhas de combate, e em todas as outras operações militares [...] é grande a diferença entre o conhecedor da Geometria e quem a desconhece” (*Rep*, 526d).

A Aritmética e a geometria são tidas em alta conta por Platão, pois além da utilidade de ajudar a compreender o inteligível, nos compele a contemplar as essências arrastando nossa alma para a verdade. A terceira ciência trata de uma disciplina de estudo ainda recente e, por isso, timidamente mencionada por Platão, disciplina que hoje conhecemos por Geometria Espacial, isto é, aquela que trata dos sólidos geométricos e suas proporções de volume e suas áreas tridimensionais de superfícies no espaço. Essa ciência vem como um apêndice e consequência da anterior, visto que, para Platão “o direito seria, depois da segunda dimensão, tratar da terceira, que é a dimensão do cubo e dos demais objetos com profundidade” (*Rep*, 528b), todavia, em vista da dificuldade de definir essa ciência, seu interlocutor alegórico pondera: “mas quer parecer-me, Sócrates, que essa ciência ainda não foi descoberta” (*Rep*, 528b). A quarta ciência a ser estudada pelos pupilos será a Astronomia (*Rep*, 528e). Todas essas ciências terão por meta ajudar os formandos a saírem do turbilhão do sensível, se aproximando da verdade, do inteligível e da suprema ideia do bem.

Entretanto, o processo educacional ainda não se deu por encerrado, começando agora a parte mais importante: a formação dos filósofos que irão governar a cidade. Aqui se separam os jovens que não se distinguiram patentemente nos estudos e que não conseguiram sintetizar os vários ramos dos conhecimentos aprendidos demonstrando sua inépcia dialética (*Rep*, 537b-c), sendo alocados na classe dos guerreiros e guardas da cidade, classe fundida com prata.

A fase de preparação dos futuros governantes será a mais árdua e laboriosa, sendo constantemente submetidos a provas de resistência não só física, mas intelectual, emocional e, sobretudo, moral. Essa última parte de estudos constitui a consideração da matéria mais nobre da Filosofia: a Dialética. Ela, segundo o filósofo, “afigura o topo e coroamento das demais ciências, sem que haja outra que possamos com justiça colocar acima dela, por havermos atingido o limite do que será preciso ensinar” (*Rep*, 534e-535a), sendo, por conseguinte, o último grau da *paidéia* platônica.

Agora, para que a classe fundida com ouro venha a constituir o corpo de seus poucos representantes, basta que esses homens já formados continuem estudando a Dialética ininterruptamente com todo empenho para atingir a verdade e o bem em sua essência (*Rep*, 539d). Por fim, na idade média de cinquenta anos, aqueles que houverem resistido bravamente aos longos anos de profundos estudo e exercícios físicos, sem vacilar ante os vis impulsos, destacando-se dos demais, serão indicados ao governo da cidade e, por terem já aberto os olhos da alma para a contemplação do bem em si, tomarão as rédeas da cidade, guiando-a sabiamente com sua filosofia. Entretanto, uma vez convocados para tal incumbência, não deverão pensar que realizam essa ação por capricho, mas tão somente por um dever inegável (*Rep*, 540a-c), reafirmando aqui a ideia do compromisso com a comunidade e com a piedade entre os seres.

Todo esse percurso mostra o esforço imenso de pensar o processo educacional não apenas como algo a ser construído de modo consciente, como já o era na *paideia* pautada no arcabouço poético grego, mas como um processo sistemático, pautado no *logos* e com orientações bem determinadas e equânimes, no sentido de conceder aos educandos a possibilidade de, conforme suas próprias forças, ascender diante das diferentes fases formativas.

Uma impressionante imagem deste longo e trabalhoso processo educacional é pintada no início do Livro VII d’A *República*, imagem que continua apresentando sua potência plástica e metafórica durante esses mais de dois milênios e que agora, tomaremos emprestado seus sentidos representativos, tentando analisar do ponto de vista educacional, pois o chamado mito ou alegoria da caverna, nos dá não apenas a panorâmica ontológica, de modo geral, como também apresenta os estágios e percalços da jornada gnosiológica humana.

Deste modo, afirmamos aqui que muitas são as vinculações desta alegoria com elementos estranhos à filosofia platônica. Entretanto, a despeito da elasticidade metafórica que a alegoria empresta a diferentes obras como filmes, romances e músicas, nos voltaremos aqui para as interpretações mais ligadas diretamente à própria filosofia platônica. A flexibilidade desse mito se deve a sua amplitude e, principalmente, pela magnânima e insuperável força poética, mencionada por Jaeger (2010, p. 883). Para o filólogo alemão, a função primeira desse mito é servir de alegoria da *paidéia*, justificando tal assertiva na análise cuidadosa do primeiro parágrafo do Livro VII: “são poucos, todavia, os que fixam a atenção no primeiro parágrafo do Livro VII, que serve de introdução à analogia da caverna e no qual Platão aponta-a expressamente como uma

alegoria da *paidéia*” (JAEGER, 2010, p. 887). Vejamos rapidamente essa alegoria utilizando-a à guisa de síntese do processo educacional proposto por Platão.

Sócrates, o porta-voz de Platão, inicia a descrição considerando o que foi ressaltado acima por Jaeger: “Depois disso, [...] compara nossa natureza, conforme seja ou não educada, com a seguinte situação” (*Republica*, 514a), iniciando a partir daqui sua alegoria da *paidéia*:

Imagina homens em uma morada subterrânea em forma de caverna, provida de uma única entrada com vista para luz em toda a sua largura. Encontram-se nesse lugar, desde pequenos, pernas e pescoço amarrados com cadeias, de forma que são forçados a ali permanecer e a olhar apenas para frente, impossibilitados, como se acham, pelas cadeias, de virar a cabeça. A luz de um fogo aceso a grande distância brilha no alto e por trás deles; entre os prisioneiros e o foco de luz há um caminho que passa por cima ao longo do qual imagina agora um murozinho (*República*, 514a-b).

Sendo esta a imagem inicial, Sócrates passa a descrever agora o que ocorre nessa sinistra morada:

ao comprido desse murozinho homens a carregar toda sorte de utensílios que ultrapassam a altura do muro, e também estátuas e figuras de animais, de pedra ou de madeira, bem como objetos da mais variada espécie. Como é natural desses carregadores, uns conversam e outros se mantêm calados (*Rep*, 514c-515a).

Achando-se em tais condições, os prisioneiros não poderiam virar a cabeça e olhar para eles próprios ou para seus vizinhos, estando restritos a ver apenas suas sombras projetadas pela luz na parede do fundo da caverna (*Rep*, 515a). O mesmo ocorre com o desfile dos objetos carregados pelos trabalhadores transeuntes. Estes trabalhadores, ao passarem conversando entre si, com os objetos em suspenso, criariam a ilusão de que os sons e barulhos pertencessem às sombras dos animais em desfile (*Rep*, 515b). Para tais prisioneiros a realidade e a verdade consistiam apenas nessas sombras que se lhes apresentavam (*Rep*, 515c). Eis agora a cena emblemática da ascense filosófica na narrativa platônica:

Vindo a ser um deles libertado e obrigado imediatamente a levantar-se, a virar o pescoço, andar e olhar na direção da luz, não apenas tudo isso lhe causaria dor, como também o deslumbramento o impedia de ver os objetos cujas sombras até então ele enxergava (*República*, 515c-d).

Impelido a subir pela rampa “rude e empinada” o cativo recém libertado se revoltaria em ser tratado de maneira tão desumana, visto estar todo dolorido, cego e desorientado pela luz externa. Seria necessário, portanto, que ele se acostumasse vagarosamente com a contemplação do mundo superior:

De início, perceberia mais facilmente as sombras; ao depois, as imagens dos homens e dos outros objetos refletidos na água; por último, os objetos e, no

rastro deles, o que se encontra no céu e o próprio céu, porém sempre enxergando com mais facilidade durante a noite, à luz da lua e das estrelas, do que de dia ao sol com todo o seu fulgor (*Rep*, 516a-b).

E assim, o alforriado poderia chegar a contemplar o sol em seu lugar correto. De modo dialético, isto é, de raciocínio em raciocínio, chegaria à verdadeira conclusão de que é o sol quem preside a existência naquele mundo superior, e que muito pouco, ou mesmo nada, vemos da verdadeira luz no fundo da antiga morada.

Como no percurso feito pelo cativo libertado, o longo e intenso caminho educacional pensado por Platão compreende necessariamente toda a vida formativa do sujeito, ocupando-o com os estudos pela vida toda, tal como a difícil subida e adaptação do prisioneiro. Esse longo percurso não servirá apenas para preparar os futuros guardas e governantes da *pólis*, mas, também, para selecionar e designar a incumbência de cada concidadão educado, funcionando como um filtro e indicador das aptidões naturais de cada pessoa. Um processo que, a despeito de suas limitações, determinismos e tendências a um aristocratismo exacerbado, enseja já, ainda que de modo assaz rudimentar, elementos de uma educação pública e universal.

Tal processo educacional, em linhas gerais, tem como meta libertar o ser humano da cadeia das baixas inclinações e das ilusões do sensível, ajudando-o a trilhar o caminho escarpado que o leva à contemplação da verdade inteligível e do bem em si (representada no mito pela figura do sol, que tudo ilumina e que preside os fenômenos naturais). Essa ascese da alma proporcionada pela boa educação concorre decisivamente para a formação de uma cidade justa. Somente pela educação pautada no senso de comunidade e no amor à sabedoria e à verdade, é possível ao Estado atingir seu fim último: a justiça.

É bastante claro que nossa incursão no sistema de educação platônica não visa buscar elementos que possam ser replicados em nossos sistemas educacionais atuais. Isto seria anacrônico, pois creio que, mesmo com nossas evidentes dificuldades, avançamos e concretizamos alguns desses elementos, antes utópicos, pensados por Platão. Este breve passeio no experimento mental platônico, tem como meta inicial possibilitar-nos perceber que sua visionária e utópica perspectiva para o futuro da formação humana, de certo modo, seguiu uma linha de desenvolvimento muito similar ao processo de formação que temos hoje. Processo que exige uma organização e adequação às diferentes fases do desenvolvimento, e que perdura uma porção considerável da vida do educando, sugerindo, um caminho progressivo, diverso e rigoroso nas fases mais avançadas.

Após percorrermos todo esse percurso dos princípios da educação platônica, que incluía Ginástica para o corpo e Música para alma (*República*, 376e, 410c, 412a), convém

notarmos a percepção de um problema a respeito da crítica platônica à música, e à elementos da estética de modo *lato*. Em todo o percurso pelo sistema educacional descrito na *República*, há uma evidente inconstância na permanência ou não da arte poética na formação pensada por Platão. Problemática que, a um só tempo, nos prepara para nosso próximo subtópico do estudo de Platão e justifica de modo inicial a possibilidade de utilizarmos as potencialidades da arte na abertura do ser para uma Formação estética.

III.1.3 *É possível educar por meio da arte?*

Na parte inicial do trajeto pelos princípios educacionais propostos em *A República*, constatamos que Platão preliminarmente dedica certa importância à arte das Musas iniciando seu processo educacional por ela e regulando como devem ou não devem ser seus enunciados. Essa reforma vanguardista operada pelo filósofo em seu mais famoso tratado, restringe a livre e espontânea criação mimética, acirrando o cerco contra o poeta, outrora mestre da verdade (DETIENNE, 1988) e da *paideia* grega.

Entretanto, mesmo regulando tanto o conteúdo quanto a forma da poesia, Platão ainda deixa, nos primeiros livros d'*A República*, a possibilidade de usarmos tais produções miméticas, mas com a condição de serem constantemente avaliadas e dirigidas para o bem, sendo necessário, para tal emprego, que se faça uma ampla “vigilância sobre os criadores de fábulas, para aceitarmos as boas e rejeitarmos as ruins” (PLATÃO, *República*, 377c), estando passíveis à rejeição, grande parte das que vigoram como parâmetro da iniciação educacional, sobretudo no que concerne a Hesíodo e Homero, os principais autores de fábulas mentirosas (*Rep*, 377d). O poeta, deste modo, caso queira permanecer na *pólis* platônica, deve submeter-se inicialmente a variadas restrições.

Porém, o apreço platônico pela iniciação dos jovens por meio da música, afirmado desde o *Livro II*, começa a diluir-se paulatinamente, a partir do *Livro VII*, etapa de grande importância na estruturação da obra. Desse ponto em diante, Platão passa a considerar a música – e, por conseguinte, todas as suas expressões (ritmo, melodia e texto) – como sendo uma arte plebéia (*Rep*, 522b), tal quais as demais artes (pintura, desenho, escultura), asseverando que

a música era como que um complemento da Ginástica; educava os guardas pela influência do hábito: por meio da harmonia deixava-os, de algum modo, acordes, sem proporcionar-lhes nenhum conhecimento determinado; pelo ritmo eles conseguiram regularidade, e com os discursos, qualidades mais ou menos afins, quer fossem fabulosos quer contivessem algum elemento verdadeiro. Porém conhecimento que vá dar no bem que ora procuras, é o que na Música não se encontra (*República*, 522a-b).

Esse excerto, em seu contexto original, não revela apenas a passagem de um tipo de educação primária a um patamar mais avançado, mas, sobretudo, demonstra um início da desconfiança, que haveria de tornar-se integral e absoluta, pela *mimesis* poética. Um prelúdio da vindoura rejeição categórica da *mimesis*.

Assim, fica evidente apenas no percurso completo dessa obra, uma hesitação e relutância em classificar a poesia (e a música em geral) como sendo digna ou não de fazer parte da propedêutica platônica. Isto é, nota-se nas várias menções à poesia, feitas em vários momentos de *A República*, um certo tipo de instabilidade conceitual ocasionada, possivelmente, pelo modo prolongado e parcelado com que foi redigida essa obra.

O que, portanto, queremos aludir com isso concerne à redação de *A República* em duas partes, em dois períodos distintos da vida de seu autor, sendo iniciada na primeira fase, dita socrática, tendo sido acabada no período de sua maturidade, dez anos depois da fundação de sua academia (NUNES, 2000, p. 3). Aqui reside o problema em tomarmos *A República* como uma obra em que se expressa um pensamento uniforme, pois que, segundo Benedito Nunes, “Estamos diante de um escrito retrospectivo e prospectivo, que encerrou tanto de passado quanto de futuro” (NUNES, 2000, p. 3). Esse fato nos obriga a considerar que algumas das concepções empregadas por Platão, podem ter sido alteradas drasticamente durante o período final de acabamento da obra.

Podemos, sem quaisquer pretensões mais rigorosas, arriscar a conjectura de que, pela enorme dificuldade redacional da época no que tange às técnicas de reprodução textual, o filósofo tenha se furtado a expungir todos os trechos iniciais que faziam referência a *mimesis* poética. E ainda, uma correção dessa magnitude alteraria drasticamente o corpo do texto, sendo necessário, mais do que nunca, inúmeras e extenuantes revisões e reformulações visando a coerência e mesmo a coesão do texto. Isto seria inevitável, dado o fato de que esta obra é composta de infindáveis referências à arte das Musas.

Como uma possível justificativa para nossa conjectura, apontamos que esse mesmo processo de correção de uma ideia, utilizado por Platão é percebido no *Livro VII*, período em que o imaginário Sócrates começa por enumerar as ciências que deverão ser estudadas pelos futuros guardiões e governantes (*República*, 522e-528e). Assim, na passagem da segunda para terceira ciência, Platão, sob a figura de Sócrates, parece decidir acrescentar de última hora uma nova ciência a ser estudada, fato que leva um de seus interlocutores a imediatamente interpelar: “puseste a Astronomia para imediatamente

retirá-la” (*Rep*, 528d). Destarte, a genialidade platônica corrige o texto utilizando de maneira teatral a própria ficção do texto, justificando o fato como um lapso de Sócrates (*Rep*, 528d), equívocos peculiares de uma conversa informal entre amigos.

Deste modo, no *Livro X*, último livro d’A *República*, Platão, à guisa de uma séria reformulação, renega quaisquer regalias que tenha anteriormente concedido aos poetas afirmando, agora, que é mister, para o bem proceder educacional desta república “Não, aceitar, de maneira alguma, quanto nela for imitação” (*Rep*, 595a), algo que se tornou, segundo o filósofo, patente após o estudo das diferentes faculdades da alma. Fazendo, então, uma dura crítica à *mimesis* poética – e, por conseguinte, aos poetas – delatando seu afastamento da verdade e das virtudes, sendo tarefa difícil, a partir de já, justificar e minimizar o pesar dessa *mimesis* adequando-a à verdade, tal como nos elucida nosso filósofo: “sentimos muito bem que não devemos procurar essa espécie de poesia, na ilusão de que atinja a verdade e recompense nosso esforço” (*Rep*, 608a).

Mesmo tendo sido categórico quanto a proibição da *mimesis* no período de sua maturidade, isto é, nesse último Livro d’A *República*, o martelo ainda não havia sido batido e o réu ainda não havia recebido a sentença final, isto porque o velho Platão tenta, no período de sua última florescência, reconciliar-se com sua grande paixão reprimida na presença de Sócrates²²: a poesia. Em sua última e inacabada obra, intitulada *Leis*, o velho filósofo procura, na ausência de Sócrates²³, resgatar a proposta afirmada pelo Platão do início da *República*. Este é o motivo de Hildeberto Bitar afirmar num breve prefácio ao livro das *Leis*, a importância da música para Platão:

Sabemos desde o livro III da *República*: a música para o fundador da Academia, é um dos esteios e veículos fundamentais da educação. Em nenhum outro escrito, porém, assumiu a música posição tão eminente como em *Leis*, cujos livros II e VI, especialmente, não podem jamais deixar de ser considerados num estudo, mesmo parcial, do pensamento de Platão sobre a *paideia* e, por isso mesmo, sobre a música tão indissociáveis são uma e outra. (BITAR, 1980, p. 9-10).

Portanto, o poder e a importância da boa condução da poética como recurso formativo permanece vivo no pensamento platônico, tendo uma nova perspectiva nas

²² Baseados nos relatos de Diógenes Laércio (DIÓGENES LAËRTIOS, 2008, p. 86, III, 5), a tradição afirma que Platão, dramaturgo inato, queima seus escritos poéticos e suas peças de tragédias no período em que conhece Sócrates, pois, como sabemos, a influência dele foi cabal para a estruturação da crítica platônica à poesia. Nada obstante, pautados nessa inclinação natural platônica, Nietzsche (*NT*, §14, p. 88) e Jaeger (2010, p. 501) analisam o potencial e profundidade poética das próprias obras platônicas, remontando o fato narrado por Diógenes Laércio.

²³ Queremos aludir, aqui, ao notável fato de que nessa última e mais extensa obra, Platão não toma Sócrates como sua personagem principal e interlocutor do diálogo, sendo o protagonista um forasteiro ateniense – segundo alguns intérpretes, sua própria figura.

Leis; perspectiva que, de certa forma, revê a posição da *mimesis*, bem como do poeta, no quadro conceitual-educacional platônico, mantendo ainda, mais sutilmente, certo acirramento ante a mimética, no entanto, concedendo-lhe ainda a possibilidade de servir à república por meio do ajuste deste recurso.

Mas, considera Platão, solenemente, que muito desta *mimesis* (o que inclui também a música e a dança) em vigor, por ser imitação dos sentimentos, nos conduzem facilmente à imoralidade caso não seja restringida ou bem orientada (PLATÃO, *Leis*, 655d-656a), correndo-se o risco, no caso contrário, de se estar instruindo os jovens tanto mais para o mal que para o bem. Quanto a isto, indaga seriamente o filósofo:

Nos lugares em que há, ou pode haver, boas leis com relação à educação musical e divertimentos correlatos, devemos imaginar que será permitido às pessoas com disposição poética introduzir em suas composições o que quiserem, em matéria de ritmo, melodia ou letra, para ensiná-lo aos filhos dos cidadãos bem governados e aos adolescentes em suas coréias²⁴, dependendo simplesmente da sorte influir neles para o bem e para o mal? (*Leis*, 656c).

Assim, como no início d’*A República*, Platão reitera em *Leis* a ideia de que não é recomendável permitir o acesso irrestrito à *paideia* aos que possuem uma disposição poética, desaprovando a aceitação de suas aleatórias composições que, justo por sua casualidade, põe em risco a formação dos mais jovens. Como estes últimos ainda não possuem razão acurada para julgar o que lhes seria benéfico ou deletério, no que tange à sua própria formação, cumpre, então, ao legislador deliberar métodos que fiscalizem a atuação dos criadores de *mimesis* poéticas, enfatizando Platão que: “o legislador sensato convencerá o poeta a usar sua bela e recomendável linguagem, ou no caso de não ser obedecido, o obrigará a apresentar nos ritmos e harmonias de suas canções varões temperantes, destemidos e de todo em todo virtuosos” (*Leis*, 660a).

Retomando um polêmico tema d’*A República*, também em *Leis*, o problema da *mimesis* poética suscita uma enorme discussão que recai inevitavelmente no seio da *paideia* grega, sendo novamente o problema da arte um tema sensível a ser debatido, pelo seu entrelaçamento íntimo com a formação humana, pois, confirma o filósofo, “a arte da música (...) não pode ser analisada sem abrangermos todo o campo da educação” (*Leis*, 642a). Logo, para falar da educação dos mais jovens pela música, Platão se vê obrigado a considerar em que consiste a verdadeira beleza de uma composição poética (*Leis*, 654e), para, então, tomá-la como a única capaz de educar com excelência.

²⁴ Segundo o próprio Platão, as coréias consistiam nas apresentações donde uniam-se o canto e a dança (*Leis*, 654b).

Conforme a interpretação acurada de Jaeger (2010, p.1297), se na *República* o pano de fundo da formação humana ideal era justamente a ideia do bem e da justiça, sob a forma do *kalokagathia*, agora, em *Leis*, levanta uma série de questões concretas em que o cenário de fundo é a implementação de uma formação elementar, ao mesmo tempo sólida e possível de ser concretizada fora do plano ideal. Para tanto, seria necessário agora encarar os mesmos elementos basilares da *paideia*, ajuizados sob o prisma ideal anteriormente, não em nome de uma educação perfeita, mas em nome de uma formação exequível.

Como de costume, Platão reenceta o sensível tema da arte e da poética na *paideia* apresentando primeiramente a tese corrente sobre a natureza da música, refutando-a ulteriormente, tal como vemos na seguinte sentença: “é fato que muita gente afirma que a verdadeira essência da música consiste na propriedade de proporcionar prazer à alma. Porém semelhante asserção, além de intolerável é ímpia” (*Leis*, 655d).

Por conseguinte, a virtude dessa *mimesis* não deverá ser o prazer sensual que ela causa à alma, mas sim, a instrução da alma pela contemplação do que é verdadeiramente bom e belo. Assentado este ponto, perguntamos agora a nosso filósofo, em que consiste tal beleza e que critérios deveríamos considerar para a adoção acertada de imitações poéticas que representem o belo?

Para Platão, as composições que pela imitação se aproximam do belo são aquelas que reproduzem e retratam apenas a verdade, isto é, aquela que “por meio da voz, se estende até à alma e a educa para a virtude” (*Leis*, 673a), denotando sempre a correlação entre a ética e a estética em seu modelo formativo. Quanto à questão da adoção de imitações poéticas apropriadas, o filósofo desenvolve nas *Leis* as condições que devem ser ponderadas para a incorporação do belo na imitação poética e, conseqüentemente, para a aceitação da *mimesis* poética no âmbito educacional. “Nesse caso”, afirma ele,

para emitir um julgamento a respeito de cada imagem, ou seja na pintura ou na música ou em qualquer gênero de arte, será preciso conhecer estas três coisas: primeiro, o que seja o objeto imitado; depois, se foi reproduzido certo, e, em terceiro lugar, se a imitação está bem feita, quer tenha sido alcançada por meio da palavra, quer de melodia, quer de ritmo (*Leis*, 669a-b).

Desse modo, como a atestada preferência mimética de Platão é a música, sobretudo no que diz respeito ao texto ou discurso (*logos*), cumpre avaliá-la com maior cautela, pois, por ser a mais apreciada arte e grande portadora dos valores e costumes, “é a que exige de nossa parte maior dose de circunspeção; o erro, nesse domínio, é particularmente prejudicial por levar-nos a adotar maus costumes” (*Leis*, 669b-c).

Entretanto, o julgamento da imitação poética adequada, não poderá ficar sob a responsabilidade do público, mormente dos mais jovens, tampouco dos próprios poetas por sempre serem inclinados a julgar essas produções pelo prazer que proporcionam (*Leis*, 658a-d).

Mesmo concordando parcialmente que a música deva ser julgada pelo deleite que nos causa, o velho Platão afiança que ela não deve ser julgada por qualquer tipo de prazer, senão por aqueles que conduzem à educação e à virtude (*Leis*, 659a). Por esse motivo é que os juízes mais indicados a decidir quais produções poéticas devem ser recusadas ou aceitas, são os mais velhos e maduros, de juízo e gosto mais apurados (*Leis*, 658e), cabendo a eles conhecer todas as composições textuais poéticas e afirmá-las como belas ou não à alma, como bem observamos na seguinte passagem,

Assim instruídos, disporão de conhecimentos mais sólidos do que o público e os próprios compositores. Pois o compositor não precisa conhecer esse terceiro ponto, se sua imitação é bela ou não, como se dá com os outros dois, relativos à harmonia e ao ritmo, ao passo que os velhos precisarão conhecer todos [os discursos] para ficarem em condições de escolher o que há de mais belo ou que mais se aproxime deste estado, sem o que jamais conseguirão levar os jovens para a virtude, com a magia de seus cantos (*Leis*, 670e-671a).

Enfim, mesmo guiada e controlada sobre as rédeas da razão, a arte das musas é novamente convocada a participar da educação e formação da *pólis* humanamente possível, pensada e escrita na última produção filosófica de Platão. Esse convite formal – precedido, obviamente, da condição indispensável para tal ingresso – notado acentuadamente nos *Livros II* e *VII*, é precisamente expresso neste excerto que selecionamos para encerrar este tópico:

Ao que parece, voltamos a descobrir que os cantores, por nós mesmos chamados e que, de algum modo obrigados a cantar, necessariamente devem ser instruídos até o ponto de poderem acompanhar a marcha dos ritmos e dos tons das melodias, a fim de que, como decorrência de seus conhecimentos dos ritmos e da harmonia, possam escolher o que convém a pessoas de sua idade e posição, e, depois, durante o canto, fruam de prazer inocente e levem os jovens a se aperfeiçoarem, como convém, aos bons costumes (*Leis*, 670c-e).

Em *Leis*, diferentemente do que vimos em *A República*, a *mímesis* poética, mesmo que mesclada às outras instâncias musicais (melodia e ritmo), é convidada a participar deste estatuto educacional de Platão, permanecendo nele até o fim da inacabada obra. Não obstante, se n' *A República* o poeta é, no *Livro II*, convidado à *pólis* perfeita para, em seguida, no *Livro X*, ser expulso; nas *Leis*, o poeta, também no *Livro II*, é chamado a participar da *paideia* e ratificado, no *Livro VII*, a permanecer na *pólis* que é a segunda em excelência (*Leis*, 739a).

Enfim, esta última posição tomada por Platão, com relação ao problema da participação da imitação poética em seu estatuto educacional, nos instiga a supor a séria possibilidade da utilização da estética no âmbito formativo, uma vez que, inevitavelmente, esteja entrelaçada ao fenômeno educacional e que esteja voltada à ética e à moralidade. Assim, a participação de elementos estéticos na formação proposta por Platão, só seria possível mediante a adequação, tanto quanto possível, de tais elementos ao melhor *ethos* do Estado (JAEGER, 2010, p. 1302 s.s.).

Creemos que essa possibilidade da utilização de elementos estéticos na formação pensada por Platão, seja uma posição bastante plausível, porquanto, sendo estes escritos da fase mais avançada da vida do filósofo, confiamos que seja a mais madura, tomando como conselho a própria recomendação de Platão de que o juízo mais seguro provém dos espíritos mais velhos e, por conseguinte, mais sábios (*Leis*, 658d-e; 659a; 665e; 668b; 670e). Como veremos a seguir, essa possibilidade só encontra sua real plausibilidade e consistência no pensamento platônico, caso atenda à indissociabilidade do binômio ética-estético, ou, em termos platônicos, caso acate à adequação da criação poética com vistas à moralidade.

Destarte, após compararmos brevemente duas importantes posições de Platão em diferentes fases de sua produção filosófica, cumpre responder a questão proposta no título deste subtópico, acerca de se é possível educar por meio da arte. A questão, em sendo, por um lado, retórica e, por outro, muito direta, pode ser respondida com uma simples afirmativa: sim, é possível, segundo Platão, educar com o auxílio de elementos estéticos. Nada obstante, a resposta afirmativa direta deixa em nós um espaço indagativo natural de nos perguntarmos o “como” isso seria possível.

Após a dramática e famigerada expulsão do poeta da *pólis* platônica perfeita, as altas suspeitas acerca do fazer poético, e mais amplamente acerca da arte, criaram uma associação imediata, por parte de alguns comentadores e leitores casuais, entre a negação da arte como recurso formativo na filosofia platônica. Embora todo o peso dessa crítica seja um capítulo decisivo na relação entre poesia e filosofia, na compreensão filosófica da arte e história da filosofia, fica evidente que a expulsão metafórica não é propriamente da arte e de elementos concebidos atualmente no leito da estética. A metafórica expulsão não foi propriamente da arte e da possibilidade de utilizá-la como recurso inicial, mas sim a expulsão da má utilização desse poderoso recurso.

Schlegel é bem acertado a esse respeito ao explicar que a crítica de Platão é bastante contundente, mas que, no entanto, não deve ser tomada de modo definitivo ou como um ponto isolado em sua filosofia,

Em primeiro lugar, isso não deve ser compreendido em termos universais, tal como costumeiramente é tomado: isso valia apenas para os poetas que ele denomina imitadores, isto é, os poetas épicos e particularmente os dramáticos; aos poetas líricos ele queria permitir o acesso, embora quisesse submetê-los a uma rigorosa legislação. Tudo isso deveria também ocorrer de um modo não ofensivo, e sim com toda a cortesia. (SCHLEGEL, 2014, p. 51-52).

O próprio Schlegel rejeita a hipótese de que Platão, ressentido por não ter sido acolhido como poeta pela *pólis* ateniense, toma como motor de punição a velha querela entre filosofia e poesia, explicando, ainda, que Platão tinha como alvo não apenas certos tipos de poesia ou certos poetas antigos, mas produções atuais que causavam negativos impactos morais e estético nas consciências, “muitas de suas acusações se aplicam apenas aos contemporâneos, como, por exemplo, a censura de que o poeta estimularia, por meio de uma comoção desmedida, a paixão das mentes, parece certamente atingir Eurípedes” (SCHLEGEL, 2014, p. 52).

Vê-se, portanto, que o problema maior não está necessariamente na forma de apresentação de uma arte. Em verdade, a forma de apresentação é o elemento que fará a sensibilização estética e permitirá uma impressão mais indelével desses caracteres na alma. O problema está justamente no conteúdo apresentado, pois, caso fosse realmente inadequado e definitivamente banida a forma poética da filosofia, o próprio Platão não lançaria mão do recurso em quase todas as suas produções que nos são conhecidas.

Destarte, emprestando o empenho interpretativo de Schlegel, podemos dizer que o problema identificado e combatido por Platão está no “como” se tem utilizado a arte e elementos estéticos na educação. Isto é, a possibilidade de recorrer à arte e à estética como elementos potencializadores da educação se relaciona necessariamente com a utilização de conteúdos que imprimam na consciência não apenas o prazer e o deleite, mas, e sobretudo, caracteres éticos e que inspirem à verdade, uma vez que a crítica de Platão nunca foi à arte em si, mas à sua má utilização, “foi, por assim, dizer, uma represália contra as interferências da poesia no âmbito da verdade e da eticidade” (SCHLEGEL, 2014, p. 52).

III.1.4 O impacto da estética na formação do *ethos*

Durante a seção anterior de estudo (II.1) trabalhamos com a concepção de que o termo estética é uma categoria bastante elástica que abriga uma grande quantidade de predicados. Dentre esses predicados encontram-se a arte, a poética, os sentidos, a beleza, e o sentir subjetivo enquanto sentimentos. No seguinte tópico, e levando em consideração a concepção de estética enquanto sentimentos, propomos um breve percurso pela tese relacionada aos impactos dos tipos de sentimentos ministrados pela arte e suas impressões na formação do *ethos* humano.

A percepção que tivemos até então, de que Platão vê na poética um instrumento poderoso por sua influência direta no estado de ânimo e nas impressões morais causadas nas pessoas, é o argumento central que fundamenta todo o cuidado e restrições que o filósofo impõe a tal potente recurso. Essa mesma percepção a respeito da poética, de que seu risco é proporcional ao seu poder, pode ser transposto para a estética de modo geral. Isto é, a utilização se mal conduzida ou se conduzida para fins do mero sensualismo, pode imprimir impressões e modos de ser indesejados para o projeto de uma vivência em comunidade. Por isso a grande indecisão de Platão.

No entanto, vimos que o apelo aos elementos estéticos só é decidido explicitamente no último e inacabado livro de Platão, onde o velho filósofo, na ausência de seu clássico interlocutor, Sócrates, aceita o risco e emite um parecer mais razoável à possibilidade do emprego da poética.

Mesmo que de modo um tanto receoso, a produção literária mimética é considerada por Platão neste livro como um potente auxiliar pedagógico, por ser este estilo muito ao gosto dos mais jovens, sobretudo no que se refere à música, como nos explica Hildeberto Bitar: “É no poder encantatório da música que repousam suas possibilidades mais imediatas, poder que é inerente à sua natureza e que resulta basicamente da união de ritmo, harmonia e melodia” (BITAR, 1980, p. 10).

Entretanto, como já o dissemos, é por via desta mesma potência que a arte mais facilmente entorpece a mente e deturpa o ensino, carecendo de maior vigilância e severidade sobre si, caso venha a querer realmente prestar-se à boa condução dos jovens aprendizes. Mesmo n’*A República*, onde a crítica à arte é veemente,

nem sequer passa pela cabeça de Platão que a poesia, considerada potência educadora, possa ser substituída pelos conhecimentos abstratos da Filosofia. Pelo contrário, a raivosa tenacidade com que ele trava o combate tem a sua mais profunda razão de ser na convicção de que a força educadora das imagens

poéticas e musicais provadas pelos séculos é insubstituível. (JAEGER, 2010, p. 782).

Por sua própria capacidade, a arte das Musas é altamente aprazível, seu poder encantatório da alma se deve principalmente a isso; para que esse poder não venha a tornar-se um empecilho à função educacional é imperativo que a música seja menos musical e enganosamente aprazível, isto é, é necessário não considerar a música tão somente pela sua capacidade de proporcionar prazer, mas pela sua capacidade de gerar prazer em aprender sobre as coisas verdadeiramente belas, virtuosas e superiores.

Segundo o testemunho do próprio Platão, a arte das Musas foi concedida aos homens como uma espécie de dádiva, um presente que deve ter por prioridade ser subserviente aos misteres da educação, ajudando a “puxar e conduzir a criança para o que a lei denomina doutrina certa” (PLATÃO, *Leis*, 659d). Tal doutrina é expressa por meio dos conselhos dados pelos mais velhos e mais sensatos, que por seus amplos conhecimentos podem decidir melhor a respeito de um pensar certo. Arremata o filósofo que, para que as almas mais tenras não venham a se acostumar desde cedo com os sentimentos de prazer e de dor, sentimentos contrários à doutrina certa, foram inventados os cantos, que devem portar os princípios válidos e adequados ao que a lei recomenda (*Leis*, 659d-e).

Desse modo, como as almas mais jovens não estão acostumadas com estudos mais pesados, as músicas e cantigas foram inseridas para auxiliá-los a aprender o correto por meio de uma diversão. A arte das musas, segundo explica nosso filósofo, foi tratada.

à maneira do que se faz com os doentes e debilitados: misturam-se drogas saudáveis a certos alimentos ou bebidas adocicadas, e drogas prejudiciais a alimentos repugnantes, para que eles se habituem a distinguir com acerto o que devem preferir e o que lhes causa repulsa (*Leis*, 659e-660a).

Diante desse excerto, fica claro que o recurso à arte deve servir apenas como um transporte agradável da doutrina correta (drogas salutares). Inversamente, caso a música se apresente sem nenhum conteúdo educacional veraz, não apenas estará mal-acostumando o “paladar” dos jovens com suas melodias adocicadas, como também estará introduzindo-lhes, pelos ouvidos, drogas prejudiciais à razão. Esse mesmo princípio se aplica a todo e qualquer elemento estético.

Com isso fecha-se mais ainda o cerco em prol de uma reformulação ética da *mimesis* poética em suas possibilidades pedagógicas. No entanto, levantamos aqui a suspeita de que mesmo com toda a vigilância sobre si, condição estabelecida desde o início d’*A República*, a *mimesis* poética receberá ainda a possibilidade de ter seu espaço

próprio, não apenas numa das *pólis* de Platão, mas, mais que isso, terá seu espaço próprio no pensamento platônico.

Em função do real e inegável impacto da estética na formação do *ethos*, a utilização pedagógica da arte poética figura uma espécie de ligeira solução encontrada por Platão só em *Leis*; uma trégua da querela de longa data entre a Filosofia e a poesia (*República*, 607b-c), fato que já mencionamos, merecendo ser lembrado agora, em função da evidente relação conflituosa entre filosofia e poesia, que pôde ser apaziguada com a possibilidade de reabilitação da *mimesis* poética. Por ter percebido essa atitude de Platão, Hildeberto Bitar afirma que:

Platão reabilita (*sic*) a *mimesis* ao tratar do belo musical nas *Leis*. A música bela, isto é, aquela dotada realmente de valor, é a que, “pela imitação se aproxima do belo” (668b). As criações musicais são imitação e representação; as criações musicais belas serão aquelas cuja imitação for correta, isto é, aquelas que representarem, da forma mais perfeita possível, o Belo (BITAR, 1980, 10-11).

A adequação da imitação poética figura a última tentativa do pensador grego de ajustá-la e coaduná-la à alguma função em sua filosofia, em vista de sua inegável admiração e inclinação por esta expressão artística. Esse fato foi muito bem observado por Jaeger (2010) ao revelar, em poucas palavras, toda a origem e inclinação da tentativa de Platão de readaptar a arte poética ao desígnios da educação e da filosofia: “quando, após a morte de Sócrates, resolveu manter viva, a seu modo, a imagem do mestre, descobriu na imitação artística do diálogo socrático a missão que lhe permitiria colocar o seu gênio dramático a serviço da filosofia” (JAEGER, 2010, p. 501).

Essa mesma inclinação inata pela arte poética que o permitiu criar o gênero literário inigualável de seus *Diálogos*, o levou, em sua última obra, a readaptar a arte e permitir que a poesia, mais uma vez, seja incorporada ao rol dos instrumentos pedagógicos, sob a ressalva de um necessário atamento entre ética e estética. Ajuste que, como insistentemente já afirmamos, carece de vigilância intensiva acerca do conteúdo moral e uma restrita adequação às exigências educacionais.

Segundo a explicação de Cassirer, em sua já citada obra *O Mito do Estado*, “O que Platão combate e rejeita não é a poesia em si própria, mas a atividade criadora de mito” (CASSIRER, 2003, p. 83). Por conseguinte, a grande reforma e restrição à atividade poética pretende coibir a criação aleatória de histórias, criação que, não raro, perdia o viés instrucional tornando-se aprazível, porém esvaziada de conteúdo genuinamente pedagógico. O objetivo dessa atividade censora de Platão era, desde a primeira fase da

República, estabelecer um limite e uma norma para a criação poética, tal como elucidada o próprio filósofo, por meio do diálogo de Sócrates e Adimanto:

Neste momento, nem eu nem tu somos poetas, porém fundadores da cidade. O que cumpre a fundadores é conhecer os modelos segundo os quais os poetas plasmaram suas concepções e não permitir que se afastem dele. A nós não compete plasmá-las (*República*, 379a).

Logo, para o Platão da primeira parte d’*A República*, o que os poetas deveriam fazer era simplesmente não se afastarem do modelo e das normas estabelecidas pelo legislador da cidade, normas que mencionamos ao longo de nossa pequena pesquisa. Entretanto, acatar essa decisão representava uma grande dificuldade para os gregos, visto que, separar a *mimesis* poética da livre produção criativa era, para este povo, torná-la sem efeito, estéril (CASSIRER, 2003, p. 83).

Ainda segundo Cassirer (2003, p. 83), mesmo exortando o poeta a se ajustar e até o banindo da cidade pelo risco que representa à *paideia* “Platão, contudo, não proibia inteiramente os contos míticos; admitia mesmo que eram indispensáveis na educação das crianças. Mas devem submeter-se a uma disciplina severa”.

O norte para manter-se no caminho dessa disciplina moral severa, acima enunciada, era indicado pelos ditames da filosofia, a bússola não só da poesia e das artes, mas do Estado como um todo, fato elucidado por Jaeger:

É certo que nem a poesia nem o Estado podem ser colocados de lado como fatores morais; mas, no Estado platônico, a Filosofia, conhecimento da verdade, arrebatá-lhes a direção que até então vinham ostentando ao dizer-lhes em que sentido deviam mudar para se poderem ajustar à sua exigência educacional (JAEGER, 2010, p. 774).

Assim, fica-nos perceptível que o poeta só será efetivamente expulso se não atender às exigências da nova constituição, ou transgredi-las, apresentando uma produção meramente apazível sem quaisquer conteúdos ou trazendo discursos mentirosos ou que induzam ao erro. Caso isso ocorra, afirma Platão, temos já o motivo pelo qual em sua cidade “não há ninguém como ele [o poeta transgressor] nem é conveniente haver, e depois de ungir-lhe a cabeça com mirra, o poríamos no rumo de qualquer outra cidade” (PLATÃO, *República*, 398a). Não sendo, portanto, necessário um poeta divertido ou mesmo trágico, mas um mais austero e menos divertido (*República*, 398b).

A dura crítica à imitação poética, perpetrada por Platão, a princípio parece representar um absoluto descarte da estética e da poética em sua obra. Entretanto, – pensemos, agora, de modo maiêutico – se Platão houvesse rejeitado definitivamente a

mimesis poética, por que, então, ele próprio, até o final de sua vida, utilizou-se da imitação poética para escrever seus Diálogos?

Para Maria Helena Varela, em seu artigo *A poiesis em Platão e Aristóteles*, o poeta e o filósofo comungam da mesma tarefa de pensar o impensável e dizer o indizível, digladiando-se ao realizar esta tarefa cada um à sua maneira (VARELA, 1999, p. 25). Platão, segundo ela, parece estar no meio dessa disputa, dividido por suas duas paixões, um filósofo no umbral da poesia:

Daí, a paradoxal relação de exclusão e sedução que Platão manterá com a poesia sendo nítida a sua tentação de retornar ao *mythos* sempre que carece de explicar o inexplicável, ele próprio um excelente estilista em seus diálogos quase teatrais (VARELA, 1999, p. 21).

Destarte, é uma marca do platonismo não apenas retratar sua filosofia por meio dos diálogos teatralizados e poéticos, como também recorrer à uma alegoria metafórica ou a um mito, sempre que necessita pensar o impensável ou dizer o indizível.

Opinião semelhante a essa, encontramos no artigo *A atitude de Platão a respeito do mito* de Luc Brisson, onde se afirma que Platão recorre ao mito²⁵ por reconhecer sua eficácia em explicar de maneira mais fácil algumas premissas essenciais de sua filosofia, tal como afirma Brisson: “Platão reconhece a eficácia do mito no domínio da ética e da política, para o grande número daqueles que não são filósofos” (BRISSEON, 2002, p. 78), isto é, a função educacional de explicar o inexplicável, função há muito reconhecida e aplicada pela poesia grega, nunca foi ignorada por Platão em seu pensamento educacional.

Contrariamente ao que se poderia pensar, afirma Brisson, “o essencial da doutrina platônica se encontra exposto nos mitos” (BRISSEON, 2002, p. 78), como se cada mito, além da função explicativa, representasse as técnicas mnêmicas da antiga poesia grega, mas não através da metrificação e das rimas, e sim por meio das imagens poéticas plasmadas por Platão em seus mitos, tal como o plástico mito da caverna, mencionado a pouco como um mito essencialmente relacionado à *paideia*.

O grande apelo pedagógico de Platão reside justamente no cuidado com as sementes mais novas. Suas preocupações formativas acerca dos mais novos e delicados cidadãos – não apenas com as formas, mas principalmente com os conteúdos morais recebidos por estes – o levaram a propor tamanha reforma moral, pedagógica e estética

²⁵ É válido lembrar que o termo “mito” (μῦθος) utilizado por Varela e, agora, por Brisson, diz respeito, segundo este último, a um certo tipo de discurso fabricado (ποίησις) pelos poetas da época de Platão, sendo, portanto, uma forma artística, uma *poiesis* (BRISSEON, 2002, p. 71).

na formação grega, tentando com isso diminuir os impactos morais negativos gerados pela livre criação ou mesmo pelo livre acesso a esses conteúdos, à guisa do que temos hoje como classificação etária de alguns conteúdos.

Para Jaeger (2010, p. 501) Platão nunca abandonou ou negou o potencial dos elementos estéticos da arte no processo formativo, pelo contrário, sempre contou com ele, pois, por sua inata inclinação poética, o pensador condensou em sua filosofia uma forma híbrida de arte poética, empregando-a habilmente nas exposições filosóficas de suas teorias, empregando na prática a forma filosófica e a orientação moral que deseja ver na arte poética. Essa inclinação natural à poesia, permitiu à Platão realizar a adequação das artes aos misteres educacionais permitindo unir seus dois interesses aparentemente díspares, concedendo, portanto, à arte poética uma nova função e um novo destino, ao mesmo tempo em que presta serviços pedagógicos à sua filosofia tornando-a mais palatável:

O anseio aparentemente vão de Platão por conseguir uma reconciliação completa da aspiração da arte à beleza com sua alta missão educacional fez, no entanto, amadurecer um fruto: a poesia filosófica dos seus próprios diálogos (JAEGER, 2001, p. 774).

Com efeito, a arte e a poética só poderão se candidatar a funções propedêuticas se tiverem um conteúdo filosófico dominante. Exemplos dessa proporção dos conteúdos, vemos em todos os diálogos platônicos.

O fato de que as obras platônicas são obras poéticas e ainda assim adequadas à leitura e à formação, suscita em Werner Jaeger (2010) uma objeção interessante à nossa discussão. Pergunta ele: “mas por que é que Platão não declara sem rodeios que são as suas obras que se devem pôr nas mãos dos educadores e educandos como verdadeira poesia?” (JAEGER, 2010, p. 775).

Como se sabe, o poeta era o portador da verdade e guardião da *paideia* na Antiga Grécia (DETIENNE, 1988). Logo, se Platão tivesse sido direto neste ponto, representaria uma grave calúnia a estes que eram os grandes educadores da Hélade, sendo mais viável uma especulação demonstrativa dos problemas e contradições da poesia vigente. A segunda resposta para tal questão proposta por Jaeger é a de que, como toda a filosofia platônica é exposta de maneira poética, a trama ficcional impediria a incursão direta de uma assertiva dessa natureza, por isso, Jaeger afirma que “é exclusivamente a ficção do diálogo falado que o impede” (JAEGER, 2010, p. 775) de falar diretamente sobre tal proposta.

Jaeger na terceira e última parte de sua extensa análise d'*A República*, reafirma o valor educacional da poesia na filosofia platônica, ponderando, tal como Cassirer (2003, p. 83), que a crítica platônica não se dirige à poesia, mas sim à forma como é conduzida e admitida essa poesia (JAEGER, 2010, p. 980).

Isto é, Platão considera Homero, indiscutivelmente, um mestre para os poetas trágicos, o poeta máximo; entretanto, além dos desvios que a poesia mal direcionada pode causar à alma, o grande problema enxergado por Platão foi o fato de Homero ter sido tomado como a personificação da *paidéia*, problema agravado pela ocorrência de que “desde Homero os poetas não fizeram mais que representar as imagens reflexas (εἰδωλα) da *arete* humana” (JAEGER, 2010, p. 984). Nesse sentido, os poetas, para Platão, sempre foram meros repetidores que colocaram Homero no pedestal da educação grega sem, portanto, possuir tais atributos educacionais. Homero é sem dúvida o poeta máximo, contudo, ele não poderia, com sua imitação, tornar os homens mais virtuosos, por sua obra não estar verdadeiramente direcionada à educação e à ética.

Destarte, para que se considere o valor educacional da poesia é necessário que esta esteja bem dirigida e orientada eticamente pelo único saber que pode se propor a educar: a Filosofia. Somente sob esta extrema e indispensável condição, torna-se possível, para Platão, ajustar a arte e a poética aos intentos educacionais, tal como o fez Platão em toda a sua imensa obra. Um *ethos* adequado advém de uma formação moral bem pautada, mormente no que tange à formação dos mais jovens. Se uma propensão estética pretender influenciar na formação humana, só poderá ser aceita como propedêutica, se em seu imo houver um estrito atamento entre ética e estética.

III.2 Formação estética humana segundo Schiller

Tomando emprestada a metáfora da cor que não tinha definição, a pequena *Grülp* de Georg Simmel, que abre nossas seções de estudo e que comparou-se diversas vezes à estética, comparamos agora a trajetória da pequena cor indescritível à trajetória do livre pensador Friedrich Von Schiller. Sua tortuosa trajetória o fez atravessar a linha entre poesia e filosofia, conduzindo-o aos problemas da estética.

Destinado a seguir a carreira escolhida por seu pai, Schiller chegou a atuar na medicina, mas, concomitantemente ao início de sua carreira como médico militar, sua

inclinação poética desabrocha levando-o subitamente a abandonar a carreira pensada pela família e agarrar-se à dramaturgia, sua grande inclinação (SÜSSEKIND, 2018). No entanto, a súbita fama gerada pela grande aceitação de sua primeira peça *Os bandoleiros* (*Die Räuber-1781*) não foi suficiente para livrar Schiller dos problemas financeiros e, em meio a bloqueios criativos e crises financeiras, o autor aceita o cargo de professor de História e Filosofia na Universidade Jena, em 1789 (SÜSSEKIND, 2018, p. 8).

E a partir desse momento, Schiller cruza a linha entre filosofia e poesia e torna-se uma cor indefinível, tal como a pequena *Grülp*: É um médico desertor, é um dramaturgo entusiasmado, um poeta quebrado, um historiador jornalesco, um filósofo amador, um exemplificador de sistemas, um metafísico fracassado, um teórico subestimado ou um sem-número de outras definições que tornam sua rápida passagem algo indefinível ou, melhor dizendo, difícil de rotular.

Seus amigos mais próximos do meio artístico e literário questionavam suas incursões na filosofia em detrimento da dramaturgia. Goethe, que ao lado de Schiller foi um dos grandes iniciadores do romantismo literário na Alemanha, movimento que ficou inicialmente conhecido como *Sturm und Drang*²⁶, era parte do coro que questionava as incursões de Schiller na filosofia. Segundo esse famoso poeta alemão, autor de *Fausto*, muitos de seus amigos questionavam as incursões de Schiller em assuntos filosóficos tão intrincados, ele mesmo afirmando em conversas com o também poeta e escritor alemão Johann Peter Eckermann,

É triste – disse Goethe – ver um homem tão extraordinariamente dotado se atormentar com raciocínios filosóficos que em nada lhe podem ser úteis. Humboldt mostrou-me cartas que Schiller lhe escreveu naquela época infeliz de suas especulações. Nelas, pode-se ver o quanto ele se torturou com o propósito de libertar totalmente a poesia sentimental da ingênuas. (ECKERMANN, 2016, p. 80).

O que Schiller buscava em sua empreitada filosófica, segundo comentadores (VIEIRA, 2011, p. 8), era, além de honrar seu compromisso docente na Universidade de

²⁶ Em uma tradução livre a expressão *Sturm und Drang* é comumente vertida como “Tempestade e Ímpeto”; expressão que representou um movimento literário precursor do Romantismo alemão e que se desenvolveu mais distintamente a partir da década de 1770, prezando pelos romances e obras onde o apelo aos sentimentos e ao estilo sentimental (*Empfindsamkeit*) ganham centralidade em detrimento de um racionalismo exacerbado. O movimento ganha destaque inicialmente com J.G. Herder e, em seguida, tendo como representantes mais conhecidos J. W. Goethe e F. Schiller. Para uma apanhado mais detalhado a respeito do *Sturm und Drang* vide o artigo: SILVEIRA, Roberison Wittgenstein. **Para Pensar a Unidade do Primeiro Romantismo Alemão**. Existência e Arte -Revista Eletrônica do PET Ciências Humanas. Universidade Federal de São João Del-Rei, Ano VIII, Número VII , Janeiro a Dezembro de 2012. Encontrado em:

https://ufsj.edu.br/portal2/repositorio/File/existenciaearte/Para_Pensar_a_Unidade_do_Primeiro_Romantismo_Alemao.pdf

Jena, compreender a natureza e os processos de sua própria ação poética, para que conhecendo os fundamentos de sua atividade criadora, lhe fosse possível produzir sua arte com mais consciência e evitando decisivamente bloqueios criativos.

Ainda segundo as revelações de Goethe, o poeta afirma que quando não pensava em forma de sistema, o pensamento de Schiller era mais orgânico e compreensível e quando tentava filosofar, sua filosofia era melhor, justamente por sua capacidade ilustrativa,

Para os alemães – disse Goethe –, a especulação filosófica é de todo um estorvo, que muitas vezes confere ao seu estilo um caráter impalpável, incompreensível, prolixo e intrincado. Quanto mais aderem a certas escolas filosóficas, pior escrevem. Mas aqueles alemães que, como homens de negócios ou do mundo, se ocupam apenas com o lado prático das coisas, são os que escrevem melhor. Do mesmo modo, o estilo de Schiller é mais brilhante e preciso quando ele não filosofa, como constato ainda hoje em suas importantíssimas cartas com as quais me ocupo presentemente. (ECKERMANN, 2016, p. 115-116).

Assim, referindo-se aos textos de Schiller acerca da estética, redigidos de modo pedagógico, em forma de cartas, Goethe dá testemunho de que o estilo poético, a um só tempo, vivo e espontâneo de Schiller se perdia ao ser constrangido por um espírito de sistema, ou por seu pendor teórico. Contudo, mencionando uma das últimas grandes peças de Schiller, a trilogia de *Wallenstein* (1799), Goethe menciona o impacto da incursão em sistemas filosóficos e compreensões históricas em suas obras poéticas, fato que, no entendimento de Goethe, desviavam Schiller de sua destinação artística e de atingir a plenitude poética de suas obras:

O *Wallenstein* de Schiller é tão grande que não há nada igual em seu gênero; mas o senhor constatará que justamente esses dois grandes auxiliares, a história e a filosofia, prejudicam a obra em várias de suas partes e a impedem de realizar-se plenamente como poesia. (ECKERMANN, 2016, p. 263).

O interesse apaixonado por outras áreas e a entrega com que Schiller se atirava em seus projetos, o lançava com a mesma paixão e com força, contra exigências intelectuais que, segundo Goethe, seu grande amigo de produções dramáticas, roubavam parte do seu brilho poético, que poderiam render mais, não fosse a partição das forças: “Não posso deixar de pensar que o pendor filosófico de Schiller prejudicou sua poesia, pois o levou a colocar a ideia acima da natureza, chegando mesmo a aniquilar a natureza por meio da ideia (ECKERMANN, 2016, p. 80).

Portanto, para os amigos e colegas de produções artísticas, Schiller era uma poeta que dividia sua energia criadora com questões filosóficas secundárias à arte poética. Por outro lado, os filósofos da época ou posteriores à produção estética de Schiller, o

reconheciam como grande poeta, mas, em alguns casos, rebaixavam suas reflexões à meras exemplificações ou ornamentações à estética Kantiana.

Vide, por exemplo, a polêmica estética entre Schiller e Fichte, publicada numa série de cartas trocadas entre os pensadores, em que, em resumo, Schiller devolve um texto de Fichte, alegando que o texto estava inadequado ao escopo de sua revista. Texto que deveria ser publicado na revista *As Horas (Die Horen)*, em que Schiller era editor, juntamente com Goethe. Além de lançar luzes e ricas considerações a respeito de questões ligadas à estética no final do século XVIII, a troca de cartas e a franqueza entre os pensadores, revela aspectos relativos à consideração dos escritos de Schiller no meio filosófico. Diz, francamente, Fichte

Não é de hoje que descobro que temos princípios muito diferentes no que se refere à apresentação popular da filosofia. Eu já o havia notado em seus próprios escritos filosóficos. Na maior parte das vezes, o senhor segue o caminho do sistema analiticamente e o torna popular por meio de sua infinita coleção de imagens, usadas em quase todas as passagens no lugar de conceitos abstratos. [...] Para mim a imagem não ocupa o lugar do conceito, mas vem antes ou depois do conceito como uma alegoria dele. [...] Ao acorrentar a imaginação, que deve ser livre, o senhor constrange-a a pensar, aquilo que ela não pode; daí surge, penso eu, a fadiga que os seus escritos filosóficos causam em mim e provavelmente também em muitos outros. (FICHTE, 2014, p. 195-197).

O consenso das críticas aos escritos de Schiller parece convergir para a superficialidade de suas composições filosóficas tanto da parte de seus consortes poetas quanto dos filósofos, acusado, por parte desses últimos, de superficialidade ou de uma hipérbole de exemplos e alegorias.

Ainda hoje vemos em muitos pesquisadores da filosofia, mormente entre kantianos, a ideia de que a estética Schilleriana pouco ou nada acrescenta à *Terceira Crítica* e sua estética é mero anexo, descreditando os pequenos méritos filosóficos dos escritos de Schiller e desconsiderando-o como filósofo.

Nesse sentido, o próprio Schiller admite que sua empresa em mostrar a objetividade do belo e a dedução objetiva dos juízos de gosto, em oposição ao pensamento kantiano, é uma tarefa colossal para suas forças e de dificuldade quase ilimitada (SCHILLER, 2002b, p. 41-42). Diante da tentativa de Schiller, embora muitos pensadores posteriores, mesmo seus contemporâneos, reconheçam sua importância nos rumos do estudo da estética, uma maioria, ainda que reconhecendo seu esforço, identifica-a como uma tentativa malograda,

A opinião dominante entre os comentadores é a de que Schiller fracassou em sua tentativa de uma dedução objetiva do belo, do gosto e da arte. No entanto, mais interessante que a pergunta sobre o sucesso ou insucesso de Schiller é –

como creio – a possibilidade de uma reflexão sobre a reformulação do problema que lhe subjaz (BARBOSA, 2002, p. 26).

No entanto, a despeito de uma resposta ou solução fornecida, entende-se que, mesmo não sendo considerado filósofo por muitos, o mais importante de sua iniciativa, foi a tentativa de pensar com e contra Kant, no intuito mesmo de experimentar até onde essa trilha indagativa nos levaria. De outro modo, a particular visão estética de Schiller, a partir de um prisma mais propriamente artístico, o permitiu lançar, mais do que uma solução importante, pontos de vistas e questionamentos importantes para o debate subsequente da estética, questões que só tardiamente foram mais valorizadas por diferentes pensadores contemporâneos e ulteriores, tal como Hölderlin, Hegel, Schelling, os irmãos Schlegel (apesar das disputas com estes), Nietzsche, Marcuse, Habermas, Cassirer, dentre outros.

Seu privilegiado prisma artístico abre na estética uma clareira de compreensões que, de modo decisivo e irreversível, lançam luzes acerca da relação entre estética e a formação humana. Ligando os temas da formação humana aos temas da estética de modo imanente, em todas as suas obras, mesmo suas obras poéticas, ainda em sua primeira obra, *Os bandoleiros*, vemos liberdade e a beleza como autonomia no fenômeno, surgindo como pano de fundo e elemento subjacente ao espírito dessa sua obra.

Recorrendo aos estudos de Frederick Beiser da obra *Schiller as Philosopher: a Re-Examination*, Vladimir Vieira, importante tradutor e comentador de Schiller no Brasil, comenta em um posfácio a respeito justamente da recepção divergente das produções de Schiller como filósofo. Apesar do reconhecimento da participação de Schiller nos principais debates relacionados a estética no fim do século 18 e início do 19, o status do pensador enquanto filósofo sofreu uma grande baixa a partir do avanço do século 19, a despeito, outrossim, de os escritos de Schiller manterem as características fundamentais de objetividade e método de um ensaio filosófico, como explica Frederick Beiser, “Namely, the essays are essentially philosophical in method and content; but few philosophers read them. In fact, of all the classical thinkers of the *Goethezeit*, Schiller has been one of the least studied by philosophers²⁷.” (BEISER, 2005, p. 7).

Mesmo propondo questões que, segundo pensadores como Hegel (2015, p. 78) ou mesmo Nietzsche, inovam e acrescentam ao debate, tal como, respectivamente, ousar

²⁷ Em livre tradução: “Nomeadamente, os ensaios [de Schiller] são essencialmente filosóficos em método e conteúdo; mas poucos filósofos os leem. De fato, de todos os pensadores clássicos do *Goethezeit* [da época de Goethe], Schiller foi um dos menos estudados pelos filósofos”.

romper e ultrapassar a subjetividade e abstração kantiana e inovar em sua abordagem à questão do Sublime, ainda assim, Schiller é pouco reconhecido pela filosofia, sobretudo a partir do século XX, explica Vieira (2018, p. 139) “No século XX, entretanto, Schiller teria perdido seu *status* filosófico, passando a ser reconhecido exclusivamente por suas realizações artísticas ou literárias”.

Todo o esforço de Schiller em compreender e adentrar em leituras filosóficas densas, não apenas de Kant – esforço que lhe custou parte de sua saúde, como se conta nas próprias cartas e em diversos fragmentos de sua biografia –, mesmo que reverenciado por grandes nomes que lhe reconhecem a envergadura de espírito, ainda encontra-se em posição marginal tal como a pequena *Grülp*, a cor indeterminada. Assim, em função do processo de especialização que tomou conta do espírito científico, intensificado enormemente a partir do século XX, Schiller passa a ser reconhecido apenas por sua produção artística e identificado, quando muito, como um “filósofo amador” (VIEIRA, 2018, p. 140).

No entanto, sabendo que Schiller viveu apenas 45 anos, e que seu tempo de produção, embora muito diverso e espantosamente fecundo, consegue-se perceber que, mesmo já cansado de se atormentar com sistemas filosóficos, poderia, ainda assim, ter desenvolvido mais de suas reflexões, caso tivesse mais tempo. Cremos que isto seria inevitável, dado o espírito vivaz e a natureza investigativa da personalidade de Schiller.

Em mais uma participação no projeto de tradução e popularização do pensamento de Schiller no Brasil, o professor Vladimir Vieira, na apresentação à tradução e compilação dos ensaios de Schiller que tratam do conceito de Sublime, traz ao público a percepção de vários pensadores a respeito de Schiller como um filósofo subestimado,

Ao organizarem em 2007, uma coletânea de artigos sobre o poeta alemão, Bollenbeck e Ehring fizeram um diagnóstico preciso dessa condição ao adotarem como subtítulo de seu volume a expressão: “teórico subestimado”. E, com efeito, a baixa estima de que Schiller parece desfrutar não se justifica (VIEIRA, 2011, p. 17).

Com efeito, mais problemático que a falta de reconhecimento de um título ou de uma nomenclatura, isto é, se é filósofo ou não é filósofo, é desconhecer a participação de Schiller nos debates relativos às primeiras construções estético-formativas e, pior ainda, denegar o reconhecimento de importantes questões estéticas, suscitadas pelo prisma que só alguém com o domínio prático real dos processos de criação artística poderia nos conceder.

Para iniciar os estudos relacionados à Formação estética em Schiller, tomamos como ponto de apoio ao reconhecimento da importância de Schiller para a filosofia e para a estética, a autoridade de Hegel, que no poeta-filósofo em questão temos a contribuição do “sentido artístico de um espírito profundo e ao mesmo tempo filosófico antes mesmo que a filosofia enquanto tal o reconhecesse já exigiu e expressou a totalidade e a reconciliação (HEGEL, 2015, p.78). O que o grande Hegel procura destacar aqui é justamente o *Sapere aude* de Schiller em relação ao pensamento estético kantiano, que tomando como aporte o material de seu próprio fazer artístico, ousou pensar seu próprio processo criativo a partir de concepções filosóficas.

Sendo agora mais enfático e explícito a respeito do mérito filosófico de Schiller, Hegel assevera:

Devemos a Schiller o grande mérito de ter rompido com a subjetividade e abstração kantianas do pensamento e de ter ousado ultrapassá-las, concebendo a unidade e a reconciliação como o verdadeiro, e de efetivá-las artisticamente. Pois Schiller em suas observações [*Betrachtungen*] estéticas não ficou preso apenas à arte ao interesse dela, indiferente à relação com a filosofia autêntica, mas comparou seu interesse pelo Belo artístico com princípios filosóficos e somente assim, partindo destes princípios e com eles, penetrou na profunda natureza e no conceito de belo (HEGEL, 2015, p. 78).

No amparo da consideração de Hegel, e de diversos outros pensadores de envergadura na história da filosofia, continuaremos, como fizemos até aqui, a considerar como filosóficas todas as contribuições Schiller. Reiterando, outrossim, o entendimento de que, por sua legítima compreensão da produção artística, sua sensível perspectiva representa uma amálgama raríssima entre conhecimento teórico e saber prático, um híbrido valioso entre artista e esteta. Doravante, tentando valorizar este pensamento e ponto de vista valiosíssimo de Schiller. Veremos a seguir alguns pontos focais de seu pensamento estético-formativo, que nos possam ajudar a compreender aspectos importantes da Formação estética e as relações indissociáveis entre ética e estética.

III.2.1 Relação entre o conhecimento e os sentidos

Todo o conhecimento se inicia pela estética. Em seu *Dicionário Filosófico*, Voltaire (2008), ensaiando a tendência enciclopedista que pululava em sua época, compilou diferentes verbetes e fez artigos a respeito de tais verbetes, empregando uma linguagem, por vezes, poética e figurada. No verbete *Sensação*, vemos um pequeno artigo que menciona, de modo bastante despojado, a relação entre o conhecimento e os sentidos,

apelando, para exemplificar tal relação, aos gregos e suas alegorias, fato muito recorrente em filosofia. Cita, Voltaire, que

Os gregos tinham inventado a faculdade Psique para as sensações e a faculdade *Nous* para os pensamentos. Infelizmente não sabemos o que são essas duas faculdades, nós as temos, mas sua origem não nos é mais conhecida que à ostra, ao ouriço do mar, ao polvo, aos vermes e às plantas. Por qual mecânica impossível a sensação está em todo meu corpo e o pensamento somente em minha cabeça (VOLTAIRE, 2008, p. 461).

Hoje, talvez, tal mecânica impossível para Voltaire seja mais compreensível pelo viés das ciências cognitivas, com a neurociência e, quem sabe, a Neuroestética, dentre outras áreas atuais (COUCHOT, 2018). No entanto, mesmo com o avanço de tais áreas, resta sempre o espaço garantido da especulação e da compreensão filosófica de elementos mais objetivos da ciência.

A remissão aos gregos, feita por Voltaire (2008), nos conduz à percepção de uma ordem de eventos pré-determinada e percebida desde os gregos arcaicos: o conhecimento do mundo começa pela sensibilidade. Para o dramaturgo e filósofo francês, é bem claro que a sede do entendimento e da razão é o cérebro, mas sem o concurso dos sentidos, nada se sabe sobre o mundo, “toda antiguidade sustentou que nada existe em nosso entendimento que não tenha estado em nossos sentidos” (VOLTAIRE, 2008, p. 460). Mesmo Platão, que proclamou a primazia da ideia em detrimento dos sentidos, não podia negar que sem eles, os sentidos, nenhum saber era possível, como ratifica Voltaire (2008, p. 460) “todas as faculdades do mundo nunca vão impedir os filósofos de ver que nós começamos por sentir e que nossa memória não é senão uma sensação continuada”. Mais ainda, Platão reconhece a importância não apenas do sentir objetivo para o conhecimento do mundo, como também do sentir subjetivo para o aprimoramento do caráter *ethos*, sob a forma de sentimento. Por isso, a preocupação exacerbada da influência do poeta e da arte na formação humana; uma preocupação eminentemente ético-estética.

Massiva parte do referencial teórico que movimentamos até aqui concorda com a ordem em que o conhecimento transita para chegar em nossa razão, ordem mencionada na primeira frase deste tópico e que orienta nossa concepção de Formação estética. O próprio Kant, não sem motivo, inicia sua arquitetônica *Crítica da Razão Pura* pela estética; em seu caso, a Estética Transcendental. E confirmando a disposição de que nosso conhecimento inicia-se inegavelmente pela sensibilidade, em seu sentido amplo, Kant esclarece: “Todo o nosso conhecimento começa pelos sentidos, daí passa ao entendimento e termina na razão, acima da qual nada se encontra em nós mais elevado que elabore a

matéria da intuição e a traga à mais alta unidade do pensamento” (KANT, 2001, p. 324, A 299).

Como o conhecimento inicia pelos sentidos, é premente, portanto, explica o próprio Kant (1999), cuidarmos da educação da sensibilidade desde a primeira infância. Em seu *Sobre a pedagogia*, texto em que Kant dialoga com concepções e preceitos educacionais de sua época, recorrendo inclusive a concepções rousseauianas, vemos essa preocupação com as fases mais tenras da educação e o adiantado trabalho ético-estético,

Devemos tratar aqui da formação do sentimento e do prazer e desprazer. Deve ser negativa. O sentimento não deve ser mimado. O gosto pela facilidade é para o homem o mais funesto dos males da vida. Por isso é sobremaneira importante que as crianças aprendam a trabalhar desde cedo. (KANT, 1999, p. 71).

O próprio Rousseau, a quem Kant recorre em várias passagens em seu texto a respeito da pedagogia, compreende em sua concepção pedagógica a sequência de que o conhecimento inicia-se pelos sentidos e, mais amplamente, pela estética. Em seu extemporâneo tratado educacional *Emílio: ou Da Educação*, Rousseau (1995) não ignora o fato de que devemos valorizar os sentidos como primeiro acesso ao mundo, devolvendo a importância e lembrando que o humano, mesmo na estrutura platônica, é um ser sensível, sendo esta dimensão sensível, uma dimensão inalienável de nossa condição existencial:

Transformemos nossas sensações em ideias, mas não pulemos de repente dos objetos sensíveis aos objetos intelectuais. É pelos primeiros que devemos chegar aos outros. Que os sentidos sejam sempre os guias em nossas primeiras operações do espírito: nenhum outro livro senão o mundo, nenhuma outra instituição senão os fatos. A criança que lê não pensa, só lê; não se instrui, aprende palavras (ROUSSEAU, 1995, p. 176).

Sua intenção, ao que se percebe acima, é antes devolver à formação humana o significado perdido de aprender com nossa dimensão estética; ou seja, aprender não somente com os sentidos, mas com os sentimentos.

Por exemplo, aquele sentimento que nos invade ao, pelas primeiras vezes, juntar as letras e ler as sílabas, obtendo, assim, com todo o esforço, a palavra que, ao ser balbuciada de modo titubeante, é relacionada pela semelhança do som a algo que já conhecemos pelo viés da experiência, como uma criança lendo pelas primeiras vezes, decifrando todas as placas, cartazes e letreiros gigantes que se lhe apresentam. Nós outros, alfabetizados há tempos, ao lermos as palavras, não as soletramos mais, mas identificamos o símbolo por inteiro, nos fixando principalmente na composição do início e do fim da

palavra, tanto que, sem muito esforço, identificamos palavras e frases com letras trocadas, fato que corre amplamente nas redes sociais²⁸.

Diferentemente do que nós, há tempos alfabetizados, sentimos ao ler uma simples palavra, aqueles que recentemente estão adentrando o mundo das letras, ao lerem uma palavra e conseguirem remeter o signo ao seu referencial material, sentem uma satisfação indescritível. É certo que, mesmo que não sintamos mais isso ao ler uma palavra, ainda sentimos algo que remete a isso quando nos entregamos à leitura de um livro. E é desse sentir que estamos falando, aquele com o sabor de descoberta, de esforço, mas, também, de espanto, de fracasso, de perplexidade, que poderá nos ensinar a nos reerguer ou aguçar a curiosidade ingênua. Um sentir que está ligado às impressões mais profundas que os sentimentos nos causam.

Rousseau propõe em seu tratado pedagógico sentirmos o mundo, a natureza, isto é, o mundo natural ou sensível. Aprender não só como os livros, mas também com a natureza, com o mundo, de modo prático, sensorial, testando, sentindo-o de diferentes formas. Em relação a este sentir, Rousseau utiliza um exemplo mencionado anteriormente em outra seção de nosso estudo e que retomaremos novamente analisando agora mais detalhadamente outros aspectos.

Seu interessante exemplo, como já dissemos anteriormente, é mencionado no capítulo XV do *Ensaio sobre a origem das línguas*, explicando a respeito de como nossas impressões mudam quando percebemos que, por trás de alguma sensação, existe algo vivo que suscita nossas afeições ou determinados sentimentos, ou, o inverso, quando percebemos que não há algo vivo naquilo, levando-nos ao desinteresse ou indiferença. Exemplo disso, segundo Rousseau, é quando ao imitarmos um miado; o gato que ouviu a imitação fica atento, inquieto e agitado, e, ao perceber que não se trata de outro gato, mas apenas de uma imitação feita pelo seu dono, se acalma, perde o interesse tão logo quanto percebe (ROUSSEAU, 1978, p. 191). Os sons, as cores, as formas e tudo mais que nos atacam os sentidos, viram mais que sensações, nos comovendo com maior impacto, quando percebemos que por trás destas impressões está o sentimento. Por isso, se pergunta Rousseau,

²⁸ Circulam na internet, pelas redes sociais, textos que testam a capacidade do cérebro de ler palavras com os núcleos embaralhados: “Nõa imortpa a odern das Ltreas drnteo de uma pvarala, bsata que a pmrreira e a úmltia etjasem no lguar crteo praa que vcoê enednta tduo”. Sem querer entrar no mérito da neurolinguística, esta menção é apenas uma ilustração ao comentário.

Que mudança de impressão se produz quando um homem, tendo posta a mão e fixado o olho no mesmo objeto, acredita-o sucessivamente animado e inanimado, ainda que os sentidos sejam atingidos do mesmo modo? O arredondado, a brancura, a firmeza, o doce calor, a resistência elástica, o arfar repetido, não lhe oferecem mais do que uma impressão agradável, porém insípida, se não acreditar sentir um coração cheio de vida a palpitar por sob tudo isso (ROUSSEAU, 1978, p. 192).

Esta mesma dedução feita por Rousseau, em relação à comoção e à vivacidade que as impressões nos causam quando orientadas pelos sentimentos, pode ser aplicada ao que queremos entender por estético e que, entendemos também, pode ser estendida à formação humana. Segundo a interpretação feita por Marilena Chauí, na Introdução Geral à Coletânea das obras do filósofo genebrino para a coleção *Os pensadores*, Rousseau vai distanciar todas as suas reflexões filosóficas das interpretações e dos eixos assumidos em sua época, convergindo sua filosofia para o plano do sentir e contrariando as demais interpretações filosóficas vigentes em seu tempo, iniciando a inversão pelo papel atribuído à Razão, nervura central de grande parte das filosofias: “Em primeiro lugar, não é a razão, mas o sentimento o verdadeiro instrumento de conhecimento; em segundo lugar, não é o mundo exterior o objeto a ser visado mas o mundo humano (CHAUÍ, 1978, p. XVII).

Toda essa breve incursão em fragmentos bem esparsos da filosofia rousseauniana, tem como meta principal nos mostrar não apenas a subdivisão que há no que se entende como “sentir”, isto é, o sentir que se refere às impressões físicas dos cinco sentidos, mas mostrar que há já uma tradição filosófica que compreende o papel do sentir mais interno; um sentir que se refere aos sentimentos, na formação humana.

Seguindo essa mesma trilha, Schiller, por seu turno, parece sintetizar em seu pensamento educacional as concepções kantianas e as concepções rousseaunianas, recuperando toda a importância do estético para a formação humana, mormente na primeira infância. Toda a importância e o papel dos sentidos e dos sentimentos na base da formação do sujeito autônomo, tomando a beleza como *médium* desta relação. O poeta-filósofo, mesmo por sua inegável influência kantiana, concorda que nosso conhecimento inicia-se pelos sentidos e pela experiência, definindo de modo bastante didático – em suas *Preleções sobre estética do semestre de inverno de 1792-93* – a diferença entre sentidos e sensações, mencionando a passagem das sensações aos sentimentos pela via do gosto.

Tal qual Rousseau, Schiller compreende em várias de suas obras a importância da natureza e do estado mais natural na formação do ser humano. Fase formativa que tem grande importância na infância e que, comparativamente, é a fase mais similar ao nosso

estado natural. Do mesmo modo, Schiller capta em suas obras a necessidade do cultivo desse estado mais intocado do caráter humano e sua passagem para um estágio civilizado, sem, no entanto, cair na barbárie ou na autossuficiência arrogante da fase adulta. E, à guisa de uma síntese entre Rousseau e Kant, Schiller posiciona o gosto e a beleza como mediadores nesta passagem de um estágio para o outro, e do reino da sensibilidade para o reino da razão:

O gosto possui, como razão prática, um princípio interno de ajuizamento, une ambas as naturezas do homem e facilita-lhe a transição à eticidade, pois assim ele afirma uma certa liberdade nas coisas sensíveis e imprime ao seu tratamento o caráter da universalidade e necessidade. Como ser animal, o homem ama apenas a si mesmo, dependente das leis da matéria, das quais somente a racionalidade (*Rationalität*) o arranca, bem como da coerção da natureza, para submeter ao domínio da razão (*Vernunft*). (SCHILLER, 2003, p. 35).

Como temos acesso ao mundo fenomênico por meio dos sentidos e da experiência, não podemos desalentar, em nosso processo de formação, do recurso aos sentidos, pois mesmo atingindo a transição ideal para a eticidade e autonomia, ainda dependeremos do concurso da sensibilidade, sem nunca poder abrir mão desta por seu caráter necessário, isto é, por ser *conditio sine qua non* de acesso ao mundo.

Na segunda seção de nosso estudo, vimos rapidamente a distinção entre o sentir objetivo e o sentir subjetivo, diferença iniciada de modo incipiente em Baumgarten e desenvolvida em Kant em sua *Terceira crítica*. Sendo leitor atento de Kant, está claro para Schiller (2003) que os sentidos por si próprios não nos dizem nada, são apenas dados a serem interpretados, seja pelo entendimento, seja pela imaginação, seja por esse princípio interno do ajuizamento mencionado a pouco. As sensações, como já vimos anteriormente, dividem-se em sentir objetivo e sentir subjetivo. Vimos em nosso subtópico *II.1.3 Estética como sentir*, a distinção entre as formas de sensibilidade (Objetiva e Subjetiva) e a importância do sentimento para a estética, importância que foi minorada e desbotou-se ao longo do desenvolvimento da estética na filosofia. Schiller, como já apontamos nessa passagem, dedica grande importância aos sentimentos, ao sentir subjetivo e ao prazer em suas relações com o gosto e com a beleza.

Ao diferenciar o sentir subjetivo (sentimentos) de sentir objetivo (sensações), Schiller (2003) identifica nesta última forma do sentir a categoria prazer que, desdobrada em diferentes formas de prazer, ajudam a unificar razão e sensibilidade. O prazer e o desprazer, portanto, fazem parte da sensação, e sem o concurso de outras faculdade que entram em ação (sentidos, entendimento, razão, consciência), teriam muito pouco a informar e não seriam considerados como conhecimentos, porquanto “a sensação é uma

representação que é referida ao sujeito e, por isso, distingue-se do conhecimento” (SCHILLER, 2003, p. 41). Pela via do prazer, com efeito, caso não tivéssemos a bela harmonização entre sentidos e razão através do ajuizamento do gosto, não teríamos muito a acrescentar à formação humana, uma vez que o prazer e o desprazer não podem ser considerados, fins, mas sim meios, mensageiros intermediários que juntamente com o belo e o gosto, harmonizam sensibilidade e razão,

O fundamento formal, a condição universal do prazer e do desprazer é a ação Livre ou obstaculizada das faculdades da alma, a qual a alma tem de sentir para determinar a si mesma, e por isso ela carece do impulso ou da representação. O prazer não deve ser fim, mas meio da atividade, embora muitos homens o invertam (SCHILLER, 2003, p. 41).

Assim, Schiller, em seu material de estudo para suas preleções de estética, aponta diferentes formas de prazer que se ligam à diferentes faculdades, que, por sua vez, entram em ação conjugando diferentes elementos de nossa dupla destinação animal e racional. Para mencionar alguns dos tipos de prazeres mencionados por Schiller (2004) temos o prazer sensível, o prazer intelectual, o prazer espiritual, o prazer no sublime e o prazer no belo, prazeres que, servindo de mensageiros e meios, podem tornar nossa formação bem mais integral por conjugar diferentes potências humanas e atingir os fins da *kalokagathia* schilleriana: a beleza como liberdade no fenômeno.

Se nossa formação concentrar toda sua energia e potência no desenvolvimento apenas da razão desde a primeira infância, voltando as vistas do ser apenas para o reino dos conceitos sem passar de modo adequado pela educação da sensibilidade, ambos, sentimento e sentidos, estarão prejudicados. Aproximando-se em muito de aspectos do pensamento de Rousseau, Schiller nos explica que, juntamente com uma formação voltada apenas para o racional surge, no indivíduo supostamente civilizado e envernizado culturalmente, o sentimento traiçoeiro de autossuficiência, onde “a orgulhosa auto-suficiência confrange o coração do homem do mundo, enquanto o do grosseiro do homem natural ainda sabe pulsar com simpatia” (SCHILLER, 2002, p. 32). Sendo, portanto, importante não ignorarmos a educação dos sentidos e dos sentimentos em nome de uma educação puramente racional, mormente na infância do indivíduo.

Veremos mais à frente, que para Schiller (2002), a formação humana passa por diferentes estágios e diferentes impulsos. O filósofo e dramaturgo, em momento algum de sua construção intelectual ignorou que o primeiro desses impulsos a ser compreendido pela educação estética é o chamado impulso sensível, que diz respeito aos sentidos, às sensações, ao tempo e à matéria. Em sua caminhada rumo à perfectibilidade, os primeiros

passos sempre serão realizados junto à sensibilidade, tal é a importância dos sentidos em nossa jornada sensível-racional, “o homem traz irresistivelmente em sua pessoa a disposição para a divindade. O caminho para a divindade, se podemos chamar assim o que nunca levará à meta é-lhe assinalado nos sentidos.” (SCHILLER, 2002, p.61)

A estética, portanto, para Schiller, nos acompanha em suas diferentes formas e em diferentes reinos, proporcionando, através da beleza e da educação do gosto e dos sentidos a liberdade e a autonomia. Sem o concurso dos sentidos e sem a apropriada educação da sensibilidade, a beleza não teria função adequada ao papel de mediadora em sua dupla cidadania, isto porque, além de harmonizar nossa destinação sensível-racional, “o belo é o elo intermediário entre a eticidade e a sensibilidade. O gosto nos acostuma a enobrecer também o sensível” (SCHILLER, 2003, p. 65).

O estético, por conseguinte, compreendido não apenas enquanto sensações e sentidos, mas enquanto sentimentos, faz parte também deste princípio gnosiológico humano. Em outras palavras, se o conhecer principia pela estética, o sentimento, como parte da estética, também é peça fundamental para o aprendizado, antecedendo a própria razão cognoscente. A formação estética, pensada aqui com o apoio de Platão e, agora, de Schiller necessita, portanto, estabelecer um laço entre estética e ética. Mas, concomitantemente, é mister reconhecermos a necessidade de harmonização entre as diferentes destinações humanas, criando nessa harmonização, entre sensível e racional, não apenas o sentimento de unidade em relação a si próprio, mas um sentimento de unidade e eticidade em relação aos outros, como parte de nós. E essa harmonização só será possível ao compreendermos e admitirmos que o ser humano encontra-se profundamente cindido em sua dupla natureza; processo de cisão agravado por sua formação fragmentária.

III.2.2 O reconhecimento da unidade perdida

Há algo de intrigante e miraculoso na passagem de civilizações discrepantemente avançadas pelo nosso orbe. Os antigos gregos parecem ser uma dessas migrações inexplicáveis em nossa história. Não era só a geografia e o trânsito de produtos por diferentes *poleis* que gerou a chamada geofilosofia, e as características geográficas favoráveis ao desenvolvimento da filosofia, já mencionado em outros trechos de nosso estudo. Não foi apenas a distinção entre sujeito e objeto, o reconhecimento do ser e a

busca vigorosa pelo conceito que distinguiu a filosofia grega do pensamento ensaiado por outros povos; isso também o distinguiu, mas não apenas isso. Residia latente e pulsante um sentimento de unidade e organicidade; uma inexplicável e delicada compreensão de si não apenas como um eu, mas como parte em todas as coisas.

O *zeitgeist* que culminou no surgimento da filosofia na Antiga Grécia agregou, em diferentes partes da esparsa Hélade, espíritos excelsos que pareciam conhecer de há muito o grande segredo da harmonia entre contrários. Harmonizando contrários, a tensão entre os opostos parece ser suavizada pela ideia de complementaridade ou de ação recíproca, onde congregamos de modo afinado, dualidades como uno e múltiplo, corpo e alma, o belo e o trágico, o ser e o não-ser, a ética e a política, arte e ciência, dentre inúmeras outras potências aparentemente contraditórias que poderíamos citar.

Assim como a filosofia, a democracia, a tragédia e muitas outras invenções produzidas pelo refinado sentimento grego de unidade, a *paideia* em seu ideal consciente e espontâneo de formação humana expressa essa unidade e organicidade dos gregos. Vimos um pouco desse sentimento ao abordarmos as definições relacionadas à *paideia* grega, em nossa segunda seção de estudo. Neste trecho de nosso estudo vimos que, de modo intuitivo, o grego sabia-se como parte do corpo da pólis, sendo a própria analogia platônica entre a composição do corpo e alma da cidade e do cidadão (PLATÃO, *República*, 415a ss.), um exemplo claro e vivo do sentimento de organicidade entre o indivíduo e a comunidade.

Mesmo ainda parecendo absurdo a nós a estratificação segregatória na cidade platônica, o próprio início do mito das três classes de Platão não deixa de assinalar a organicidade e o sentimento de totalidade, quando afirma “todos vós que morais nesta cidade sois irmãos” (*República*, 415a). A própria proposta esdrúxula de se entregarem os filhos recém nascidos à outras famílias, apontada por Platão, também n’*A República* (457d, 460b, 461d), mesmo que atualmente inapropriado, é fruto também da tentativa de organicidade e unidade, dirimindo algumas diferenças.

O fato de a *paideia*, como um ideal formativo consciente e intencional, ter surgido no leito da poesia grega, não foi coincidência nem se deu apenas por conveniência ou pela disponibilidade de recursos mnemônicos que a poesia agregava, mas sim pela capacidade helênica de sintetizar diversos elementos em uma unidade harmônica e integral, fazendo inúmeras forças agirem em conjunto e sinergia. Pois, na poesia grega, mormente em Homero e Hesíodo, todos os grandes temas do *ethos* humano são contemplados e convergem de modo plástico e simbiótico.

A estética como grande agregadora da unidade entre as diferentes instâncias e excelente moderadora entre razão e sensibilidade, atua na composição do espírito orgânico grego como um ato intuitivo e inspirado; o talento estético presente nesse povo perpassa-os como um ato espontâneo ou como uma segunda natureza. Mesmo nas manifestações mais cotidianas ou nos atos da construção da fala, ao se tratar da retórica ou, por exemplo, da oratória,

a sua aptidão para dar forma a um plano complexo e lucidamente articulado deriva simplesmente do sentido espontâneo e amadurecido das leis que governam o sentimento, o pensamento e a linguagem, o qual conduz finalmente à criação abstrata e técnica da lógica, da gramática e da retórica (JAEGER, 2010, p. 11).

Como muitos outros povos, que ascenderam, estabeleceram um legado inestimável e se foram, os gregos antigos parecem para nós como um povo hiperbóreo, que surge e se apresenta de modo miraculoso, paradigmático e, mesmo, mitológico, deixando monumentos de sua cultura, que certamente nos alavancaram moral e intelectualmente:

A esse respeito, aprendemos muito dos gregos: aprendemos a estabilidade férrea das formas do pensamento, da oratória e do estilo, que ainda hoje para nós são válidas. Isso se aplica ainda à criação mais bela do espírito grego, ao mais eloquente testemunho da sua estrutura ímpar: a filosofia (JAEGER, 2010, p. 12).

Talvez por estarem historicamente mais próximos de nós ou por já em sua época existirem mais modos de preservação do testemunho e das obras gregas, pudemos receber de modo o menos quanto possível distorcido esses relatos necessários ao nosso contínuo aprimoramento.

Nossa filosofia e ciências atuais parecem ter perdido a conexão com as demais potências do pensamento humano, o pensar belamente. Enquanto nossa ciência parece cada vez mais ensimesmar-se em seus próprios fragmentos, a compreensão da natureza perpetrada pelos mais diferentes helenos, parece flertar não apenas com o mito e com a filosofia, mas com a arte, com a própria religião, pois, seu reconhecimento da *physis* “não é uma simples soma de observações particulares e abstrações metódicas, mas algo que chega mais longe, uma interpretação dos fatos particulares a partir de uma imagem que lhes dá uma posição e um sentido como partes de um todo” (JAEGER, 2010, p. 12).

Ainda hoje vemos preservada na filosofia a criação de sentidos e conceitos, por meio de apreensões intuitivas e figurativas, característica muito patente no pensamento grego antigo. A capacidade de apreender o todo e compreendê-lo em consonância com

suas partes, ou de subsumir suas partes numa conjunção para a compreensão de uma perspectiva ainda não explorada é uma das características mais notáveis do pensamento grego, de modo geral. Não apenas as imagens plásticas geradas nos mitos e na poesia, mas no próprio esforço do pensamento racional conjugado a uma tentativa de expressar este todo, ainda velado, de modo unificado, coerente, estético e compreensível a partir de elementos conhecidos. Vemos essa unidade entre sentir e pensar com muita força, por exemplo, nas imagens plasmadas pelos primeiros fisiólogos gregos que, pensando a natureza em conjunção com inúmeros elementos inseparáveis seu um prejuízo às formas de compreensão, esforçaram-se por apresentar elementos do pensamento em consonância com elementos da sensibilidade.

O próprio Parmênides, grande representante de um pensamento mais lógico, rigoroso e racional, decidiu por manter todo seu rigor nas métricas de poemas e em formas aprazíveis de se conceber pelo entendimento. Diante da percepção incipiente da necessidade de um caminho metodológico para se chegar aos conhecimentos verdadeiros, mas ainda sem a definição clara do que hoje chamamos de “método”, a inventividade e o sentimento do todo levou Parmênides a expressar plasticamente a ideia de “caminho” ou a “via reta” para representar o conceito, ainda velado, de método,

A partir desse instante, a imagem da via reta (οδός) da investigação aparece constantemente. E, embora por enquanto não passe de uma imagem, já possui, todavia, uma ressonância terminológica que, especialmente na oposição entre o caminho certo e o errado, se aproxima do sentido do “método”. É aqui que tem raízes esse conceito científico fundamental (JAEGER, 2010, p. 221).

Mesmo reconhecendo a força da lógica, da razão, do método, da objetividade de Parmênides, esses elementos racionais parecem conviver, entender o valor da sensibilidade para o entendimento e para a razão, e, embora reconheça as limitações da sensibilidade para o alcance pleno do caminho da verdade, aceita a necessidade de tornar esses elementos racionais irmanados e solidários à sensibilidade, sem o que não seria possível chegar a lugar nenhum, já que são a primeira via de acesso ao mundo.

Outro fisiólogo, dentre os mais variados que poderiam ser citados, que mantinha de modo magistral o sentimento de organicidade de unidade, era Heráclito. A despeito de termos recebido fragmentos de seu pensamento, e de ser conhecido como “o obscuro”, por suas sentenças aforismáticas, Heráclito nos fornece o exemplo mais límpido da junção entre sentir e pensar e da capacidade de expressar ideias complexas por meio de imagens plásticas, que explicam de modo matizado e profundo. Vejamos por exemplo como

Heráclito explica de modo sensível um conceito abstrato, ainda não desenvolvido no contexto grego,

O arco e a lira são o símbolo de Heráclito para a harmonia dos contrários no cosmo. Executam ambos a sua obra, pela sua ação tensa, recíproca e oposta. Ao vocabulário filosófico faltava ainda o conceito genérico de tensão. A imagem vem substituí-lo. É pela tensão que se realiza a unidade heracliteana. É de uma fecundidade ilimitada a intuição biológica existente nessa ideia genial. Só no nosso tempo foi apreciada no seu justo valor (JAEGER, 2010, p. 228).

Essa imagem que Heráclito imprime, uma imagem e um sentimento em nossa mente, para explicar a ideia de “tensão”, ideia ainda velada até este momento, é, concomitantemente, um exemplo que explica a ideia da unidade de contrários e uma demonstração franca da inventividade e do sentimento de totalidade grego. No pensamento heraclítico temos a límpida expressão de uma conciliação entre contrários, isto é, do delicado sentido dos gregos que, em todas suas obras, afirma a necessidade da união das diferentes partes discordantes em nome de um todo consoante. Mesmo perscrutando profundamente a respeito da *physis*, ou do cosmos, ou do *ethos* humano ou de uma dialética, ou, ainda, da ontologia, Heráclito não deixa de ouvir seu coração em consonância com seu cérebro, apelando sempre à força conjunta de ambos em suas imagens e investigações, uma vez que “em Heráclito o coração humano constitui o centro emocional e apaixonado para onde convergem os raios de todas as forças da natureza” (JAEGER, 2010, p. 223).

A fragmentação, o cálculo, a razão esterilizada da sensibilidade e o mito da neutralidade e objetividade, parecem ter guiado nossas ações após a dispersão dos avatares intelectuais e morais gregos. Tornamos a razão nosso totem e nos envergonhamos dos nossos sentimentos, alijando-os do trato científico, intelectual e filosófico. Acerca desse ponto Schiller (2008) é bem preciso e enfático, ao explicar que pela organicidade do pensamento grego, é difícil estabelecer ou operar certas fragmentações nos monumentos culturais gregos,

Para o grego, a natureza nunca é mera natureza: por isso, ele também não pode corar ao honrá-la; para ele, a razão nunca é mera razão: por isso, também não pode tremer ao se colocar sob sua medida. Natureza e eticidade [Sittlichkeit], matéria e espírito, terra e céu se misturam de modo maravilhosamente belo em suas poesias. Ele introduziu a liberdade, que apenas no Olimpo está em casa, também nas ocupações da sensibilidade e, por isso, lhe será permitido deslocar a sensibilidade para o Olimpo. (SCHILLER, 2008, p. 11).

Ao dar corpo a uma ideia, esse corpo se nutre de diferentes fontes e cria seu organismo vivo, congregando e retroalimentando seus diferentes órgãos vitais. Este é um

dos muitos sentidos gregos de natureza (*physis*), pelos quais todas as coisas estão interconectadas de modo vivaz, sentido que concilia com afabilidade e graça elementos aparentemente contrários ou distantes uns dos outros. A *kalokagathia* é um exemplar dessas formas que, pelo engenho helênico, consagrou-se como ideal coletivo pulsante, que, assim como inúmeras noções herdadas do helenismo, gradativamente foi se transformando em arquétipo e se construindo nos ideais gregos como uma estrutura psíquica espontânea. Note-se, na menção de Schiller, no excerto citado, que a eticidade se liga a inúmeros outros elementos, fundidos não apenas por um engenho artístico, mas por um sentimento vivo que liga todas as coisas. Tal é o poder do sentimento de unidade imanente aos gregos.

Sempre admirando a delicada e perspicaz propensão helênica à harmonia entre pensar e sentir, Schiller reconhece uma relação simbiótica entre o binômio sentir-pensar juntamente com a participação da eticidade subjacente ao processo de formação humana:

Ora, este sentido delicado dos gregos, que sempre apenas tolera o material na companhia do espiritual, não sabe de nenhum movimento voluntário no homem que apenas pertencesse à sensibilidade, sem ser, ao mesmo tempo, uma expressão do espírito que sente moralmente. Por isso, também a graça não é para ele mais que uma tal bela expressão da alma nos movimentos voluntários. Onde, portanto, tem lugar a graça, aí a alma é o princípio movente e nela está contido o fundamento da beleza do movimento. E assim aquela representação mítica se dissolve no seguinte pensamento: "a graça é uma beleza que não é dada pela natureza, mas é produzida pelo sujeito mesmo" (SCHILLER, 2008, p. 11).

O refinado sentido do todo presente no espírito helênico, que a tudo congrega de modo harmônico e inseparável, deve mais uma vez servir a nós como modelo de bem pensar. Mais uma vez, entrevendo a atitude grega diante dos fenômenos e do noumenos, devemos tomar emprestado a capacidade de agrupar os contrários e diversos, por meio do belo e da estética.

Um dos elementos indicados aqui por Schiller, para iniciarmos esse movimento de reconhecimento da unidade perdida e retomarmos esse potencial para o todo, encontra-se na beleza do movimento e que liga natureza, ser humano, eticidade, beleza, sensibilidade, dentre outros elementos. A graça, como beleza do gesto em movimento, é uma beleza moral que só pode ocorrer na autonomia do sujeito, não advém de um instinto natural ou inato, mas da liberdade do sujeito no fenômeno, como uma segunda natureza agregadora. E, destarte, comparando a inclinação atual, fragmentária e cindida, com inclinação natural dos gregos à totalidade das forças, é que Schiller se questiona retoricamente, para então responder-nos

De onde vem esta relação desvantajosa dos indivíduos, a despeito da superioridade do conjunto? Por que o indivíduo grego era capaz de representar seu tempo, e por que não pode ousá-lo o indivíduo moderno? Porque aquele recebia suas forças da natureza, que tudo une, enquanto este as recebe do entendimento, que tudo se separa (SCHILLER, 2002, p. 36).

O elogio schilleriano ao espírito grego que a tudo congregava de modo belo e generoso, aponta não apenas para um sentimento de reverência aos avatares e monumentos morais e intelectuais deixados pelo helenismo para nosso aprendizado e aperfeiçoamento, mas aponta, outrossim, para um reconhecimento declarado da perda da capacidade de sentir moralmente e pensar sensivelmente. Há em Schiller o reconhecimento da unidade perdida, unidade que foi imolada em nome de um avanço intelectual mais acelerado, mas em detrimento dos avanços morais. O espírito helênico deixa seus monumentos e se retira levando consigo alguns segredos de como manter em movimento o ciclo da organicidade e a harmonia entre os contrários, até então desenvolvida em todos os produtos de seu espírito.

Os gregos, explica Schiller em diferentes textos, não precisaram abrir mão de sua humanidade e da integralidade em nome do avanço intelectual e racional, nem abriram mão de uma inteligência jovial e amiga da arte e da sensibilidade. Por nossa dupla destinação e dupla cidadania sensível-inteligível, os seres humanos atendem ao chamado da natureza pela sensibilidade e aos imperativos do entendimento pela razão: “a razão pede unidade, mas a natureza quer multiplicidade, e o homem é solicitado por ambas as legislações. A lei da primeira está gravada nele por uma consciência incorruptível, a segunda por um sentimento inextinguível” (SCHILLER, 2002, p. 28).

Para Schiller (2002, p. 28), uma formação que sacrifique alguma dessas instâncias, mesmo em nome de altos valores, caracteriza, com efeito, uma formação precária e deletéria ao corpo social e ao aprimoramento humano. Por conseguinte, a supressão ou submissão de uma instância em detrimento de outra, só pode nos conduzir a dois resultados possíveis, ambos perniciosos ao ser humano: selvageria e barbárie. O homem é selvagem quando é presa dos sentidos e escravo dos sentimentos, ignorando os conselhos da razão; por outro lado, é propenso à barbárie quando, por rigidez dos ditames da razão, ignora o sentimento inextinguível advindo de sua natureza sensível.

Malgrado nosso estado atual esteja, em dada medida, inclinado a rever nossos ideais de formação, falando-se constantemente em formação integral, é possível perceber pelo diagnóstico schilleriano que estamos por séculos distante de uma formação ideal. É possível perceber, além disso, que, mesmo civilizados, é sempre possível oscilarmos entre

a selvageria e a barbárie, mesmo em nossos menores atos. O refinamento dos costumes e o avanço intelectual desobrigado de congregar com a natureza, com a eticidade, com a arte, com os sentimento, em suma, descolado da unidade diversa e da totalidade do complexo humano, tem como resultado à inclinação à barbárie sob a forma de dissimulação, desfaçatez, indiferença, malícia e à maldade dolosa, dentre muitos outros sintomas deletérios ao corpo social e à vida em comum,

O egoísmo fundou o seu sistema em pleno seio da sociabilidade mais refinada, e experimentamos todas as infecções e todos os tormentos da sociedade, sem que daí surja um coração sociável. Submetemos nosso livre juízo à sua opinião despótica, nosso sentimento aos seus usos bizarros, nossa vontade às suas seduções; contra seus direitos sagrados afirmamos apenas o nosso arbítrio. [...] Somente na total abdicação da sensibilidade acredita-se encontrar abrigo contra seus enganos, e a zombaria, que por vezes pune saudavelmente o fanático, escarnece, com igual impiedade, do sentimento mais nobre (SCHILLER, 2002, p. 32-33).

O homem civilizado, doutrinado na razão, sente-se superior ao silvícola, pois se reconhece como mais humanizado, mais cultivado, tendo em vista que recebeu sua formação mediante um alto grau de desenvolvimento racional, científico e tecnológico. No entanto, se este mesmo homem envernizado e embalado segundo o cultivo de uma formação cindida, considere-se, de algum modo, superior, uma real elevação só será possível quando, utilizando inúmeras potências combinadas do humano, encontrarmos a totalidade de caráter (SCHILLER, 2002, p.30). Em vista disso, mesmo que estejamos em um estágio intelectual, científico e tecnológico elevadíssimo, ainda nos encontramos muito mais propensos à barbárie, pois o voo da espécie humana só será possível se batermos as asas de maneira harmônica e cadenciada.

O preemptivo diagnóstico de um ser humano cindido, fragmentado e debilitado no uso conjunto de suas forças, nos leva à imediata constatação de que nossa desarmoniosa forma atual está relacionada aos valores definidos como prioritários em nossa formação atual,

Foi a própria cultura que abriu essa ferida na humanidade moderna. Tão logo a experiência ampliada e o pensamento mais preciso tornaram necessária uma separação mais nítida das ciências, assim como, por outro lado, o mecanismo mais intrincado dos Estados tornou necessária uma delimitação mais rigorosa dos estamentos e dos negócios, rompeu-se a unidade interior da natureza humana e uma luta funesta separou as suas forças harmoniosas. O entendimento intuitivo e o especulativo dividiram-se com intenções belicosas em campos opostos (SCHILLER, 2002, p. 37).

Diante desse diagnóstico subestimado pela história da filosofia, da constatação da unidade perdida, sintoma preconizado com muita ênfase também por Rousseau em suas obras, é mister refletirmos seriamente acerca de nossa própria formação e os valores

predominantes nela. Refletirmos não apenas enquanto professores que necessitam diagnosticar em si como ocorre a divisão de tais forças, mas também enquanto seres em construção, formadores diretos ou indiretos, conscientes ou inconscientemente, intencionais ou espontaneamente.

Doravante, identificando essa cisão no uso das potências do espírito humano e sabendo-se da necessidade de, de algum modo, reaver a unidade de outrora, adentraremos em alguns aspectos da proposta de Schiller para a conciliação e apaziguamento dessas instâncias complementares e que meios podemos utilizar para tentar uma nova forma de aproximação à totalidade do espírito humano.

III.2.3 A beleza e eticidade como caminho para a conciliação

Durante algum tempo, houve uma lenda de que a palavra “saudade” do idioma português era uma palavra sem tradução em outros idiomas. Exageros à parte, é bem verdade que, assim como diversas outras palavras em diferentes idiomas, saudade em português carrega um significado bem mais profundo que sentir a falta de algo ou alguém. “Saudade” carrega consigo o sentido de uma nostalgia, de lembranças e mesmo uma melancolia que pode dizer respeito a algo, alguém, ou uma determinada sensação, como o cheiro da chuva, ou à sentimentos vividos, que suscitam alegrias ou tristezas, ou, ainda, a saudade de um determinado tempo, lugar ou época. A forte vontade de estar com seu objeto de desejo ausente no tempo ou no espaço, motivou inúmeros artistas, grandes obras poéticas e versos que expressam de modo mais universal esse sentimento de profunda, vaga e obscura descrição.

Ligada a essa ideia de saudade e nostalgia, mas agora especificamente a saudade de uma determinada época, vemos outra lenda, no enganador sentimento comum de que o passado é sempre melhor que o presente. Tendemos a idealizar não apenas as eras anteriores não baseando-se nos fatos ocorridos, mas, sobretudo, nos sentimentos nostálgicos convertidos em saudade em nós. O sentimento de saudade – evocado para iniciar estas linhas a respeito do belo como possibilidade de conciliação entre sentir e pensar – está relacionado com todo o enaltecimento dos monumentos e da cultura helênica que fizemos no tópico anterior. Isto porque, a nostalgia que poetas, pensadores e filósofos dedicam ao helenismo se aproxima de um sentimento que, assim como a pretensa

intraduzibilidade da palavra saudade, está fundado na lenda sempre recorrente de que a época pretérita é sempre moralmente melhor ou superior ao presente em que vivemos.

Reconhecemos toda a importância dos monumentos gregos ao pensamento ocidental. Todavia, o sentimento de débito insolúvel aos gregos, já denunciado por pensadores como Nietzsche²⁹, parece ser uma forma hiperbólica do sentimento equivocado de que no passado tudo parecia melhor: as crianças eram mais obedientes, os políticos eram mais honestos, as coisas eram mais baratas e duráveis e as pessoas eram mais respeitadoras; mesmo sem o avanço e os tratamentos atuais, as pessoas eram mais saudáveis e viviam mais e a vida era mais divertida.

O débito com os povos que nos antecederam, assim como com as gerações anteriores às nossas, é inegável, tendo em vista que o processo de progressão e aprimoramento exige passarmos por lentas e diferentes fases de elaboração de ideias, preceitos, valores, concepções e, mesmo, elaboração de sentimentos. Dos gregos, como já afirmamos algumas vezes em nosso estudo, somos devedores de inúmeras formas de conhecimento, como a filosofia, a ciência, a lógica; e inúmeros conceitos, como ética, política, democracia, que impactaram de modo real e decisivo nos rumos que tomamos. No entanto, a diatribe levantada por pensadores como Nietzsche, nos leva a perceber que, a despeito da gratidão que devotamos, é importante vermos o passado, não apenas pela impressão que nos causa, mas com uma certa lente crítica que nos mostre que nem toda idade de ouro é maciça. Basta olhar, por exemplo, a própria compreensão de cidadão e cidadania na Grécia Antiga, berço da democracia: uma concepção aristocrática evidentemente excludente, que desconsiderava mulheres, pessoas escravizadas e desfavorecidas socialmente. Concepção que, ainda em nossa época, está em processo de correção e aprimoramento.

O cuidado que devemos ter diante dessa visão idealizada do passado está em compreendermos que o que filósofos como Rousseau ou Schiller propõem em suas revisitas ao passado não é exatamente repetir o que já foi feito de modo atual, ou voltar e fazer exatamente como já foi feito, ou, ainda, retornar ao que era. Pelo contrário, não é possível voltar ao que passou. Mas, observando atentamente o passado, podemos extrair

²⁹ Em sua relação de atração e repulsão aos gregos, Nietzsche escreve livros reconhecendo o valor dos monumentos helênicos, tal como em *O nascimento da tragédia* (1872) e *A filosofia na época trágica dos gregos* (1873); mas diverge também e ataca o helenismo. Em relação ao ataque de Nietzsche ao sentimento de nostalgia aos gregos vide, por exemplo, em *Crepúsculo dos ídolos* (1888), o capítulo intitulado *O que devo aos antigos*, e em alguns trechos de *Para além do bem e do mal* (1885-86), no capítulo *Dos preconceitos dos filósofos*. Nesta mesma obra há passagem em que Nietzsche menciona o enganoso sentimento de louvor ao passado e ao nacionalismo, na oitava parte *Povos e pátrias*.

elementos perdidos ou esquecidos que nos ajudariam a compreender melhor como chegamos ao ponto em que estamos hoje. Esse cuidado em não confundirmos a observação de aspectos do passado com o desejo de voltar a ele é delineado por Márcio Suzuki em sua introdução aos textos de *Poesia ingênua e sentimental*:

Schiller não se cansa de chamar a atenção para o fato de que, nessa tristeza com a situação real do mundo, corre-se frequentemente o risco de tomar pela própria coisa aquilo que é apenas símbolo. É assim que se confunde o ingênuo com aquilo que deveria representar, isto é, o verdadeiro Ideal de natureza humana. Tal é a confusão comum daqueles que, por exemplo, vêem (*sic*) no ingênuo o próprio homem natural e que, no seio do estado político, desejam voltar ao estado de natureza. O mesmo costuma ocorrer entre aqueles que consideram a suprema perfeição estética realizada nas obras ingênuas da arte e poesia grega. Entre os poetas, esse equívoco toma corpo na ideia de uma “época de ouro” perdida. Ao mostrar que aquilo que nostalgicamente se anseia não está no passado, mas no futuro, Schiller retoma a lição de Fichte, que foi o primeiro a advertir para essa ilusão retrospectiva: “Está diante de nós aquilo que Rousseau, sob o nome de estado de natureza, e os poetas, sob o nome de idade de ouro, colocam atrás de nós” (SUZUKI, 1991, p. 21).

Mesmo que Rousseau identifique num longínquo e pretérito o estado de natureza, uma Idade de Ouro onde existia o conflito e reinava a tranquilidade (ROUSSEAU, 1978, p. 176), é equivocada e, mesmo, caricata a interpretação de que Rousseau propõe o retorno ao estado natural. Do mesmo modo, é precipitado interpretar que Rousseau, pretenda retomar uma época pretérita e intermediária “entre a indolência do estado primitivo e a atividade petulante do nosso amor-próprio” (ROUSSEAU, 1978b, p. 264), mesmo sendo uma época feliz e duradoura.

Há uma interessante anedota que Rousseau utiliza para explicar a inadequação de tentarmos imitar os gregos em sua época, tentando replicar exatamente seus costumes, mas, agora, de modo irrefletido e anacrônico:

Li que, outrora, na América, os índios, vendo os efeitos surpreendentes das armas de fogo, recolheram do chão as balas de mosquetão e depois, lançando-as com a mão ao mesmo tempo que produziam forte ruído com a boca, surpreendiam-se por não matarem ninguém. Assemelham-se a esses índios os nossos oradores, músicos e sábios. O prodígio não está em que não consigamos o que faziam os gregos com sua música, mas estaria, sim, em produzir, com instrumentos tão diversos, os mesmos efeitos. (ROUSSEAU, 1978, p. 187-188).

É bem verdade que esta anedota mencionada por Rousseau diz respeito a questões ligadas à música e suas origens. Nada obstante, *mutatis mutandis*, a imagem plástica apresentada pelo filósofo, pode emprestar seu sentido a compreendermos o anacronismo de tentar voltar ao que já passou, e o problema do saudosismo irrefletido. Com efeito, tentar voltar ao passado, tal qual era, e replicá-lo sem observar possíveis vícios é atirar a bala com a mão e fazer o estampido com a boca.

Outrossim, é descabido pensar que Rousseau ou Schiller em suas obras – ao falarem da criança e da infância como estado natural, ingênuo e ainda incólume do ser humano – sugerem voltarmos, já adultos, a adotarmos, de modo perfeitamente espontâneo, a pureza e inocência de outrora, ou voltarmos a, mesmo adolescentes, nos comportarmos como uma criança. O sentimento de nostalgia em relação aos gregos é da mesma natureza que a saudade que temos de nosso passado ou de nossa infância,

o sentimento com que nos apegamos à natureza é tão aparentado àquele com que lastimamos a época passada da infância e da inocência infantil. Nossa infância é a única natureza intacta que ainda encontramos na humanidade cultivada; não espanta por isso, que todo vestígio da natureza fora de nós levemos de volta a nossa infância (SCHILLER, 1991, p. 55).

Do mesmo modo que olhamos para os gregos com nostalgia, olhar a pureza das crianças não deve nos inspirar a sermos crianças ou a sermos helenos, mas a incorporar em nossa atual constituição alguns valores que nos ajude aprimorar nossa formação e nossos costumes de alguma forma.

Assim sendo, o que propõe Schiller, ao olhar atentamente ao helenismo é identificar que elementos precisam ser restaurados em nossa época ou, dito de outro modo, que elementos foram desbotados e soterrados no processo civilizatório. Em suas observações, Schiller (2002, 1991) identifica que na sociedade grega há ainda uma espécie de preservação de alguns elementos importantes ao sentimento de unidade, elementos que remetiam à aspectos da humanidade remanescentes ainda do estado de natureza. Observação destacada de modo preciso por Suzuki:

no estado de natureza, razão e sensibilidade ainda formavam um todo e, por não se ter afastado inteiramente dele, o grego podia criar e sentir de maneira intuitiva, espontânea, com entendimento e imaginação em estreito vínculo. Com o advento da cultura e a multiplicação de formas de vida social, o homem cinde-se de si mesmo e, no afã de desenvolver ao máximo suas potencialidades, separa a atividade intelectual da estética. (SUZUKI, 1991, p. 19).

Remontando ao passado há ainda nos gregos a capacidade de jogar entre a razão e a sensibilidade. O entendimento e a imaginação sentiam-se livres e inclinados a cortejar os sentimentos e mesmo os sentidos, sem se envergonhar de sua inclinação sensível e sem as inervações restritivas da razão. Diferente do modo atual de pensar, existia no proceder dos grandes espíritos gregos uma jovialidade, uma alegria e uma honestidade que permitia que a razão também renovasse sua serenidade mantendo-se equilibrada e irmanada à sensibilidade e “Uno consigo mesmo e feliz no sentimento de sua humanidade, esta era o

máximo no qual precisava deter-se e do qual tinha de empenhar-se em aproximar todo o resto” (SCHILLER, 1991, p. 56).

Em sua análise acerca do que possivelmente é o elemento conciliador e articulador do jogo entre a sensibilidade e razão, Schiller encontra no fazer grego as pistas de que o equilíbrio entre seus dois descaminhos, a selvageria e a barbárie, só pode vir através da beleza. A *kalokagathia* dos gregos é uma das expressões do imperativo da beleza que pode harmonizar nossa dupla instância sensível-racional. A beleza é, para Schiller, esse elemento que porta consigo o selo da autonomia e que, por isso, possibilita o jogo livre: “o homem pode distanciar-se de sua destinação por duas vias opostas e que nossa época marcha sobre ambos os descaminhos, vítima aqui da rudeza, acolá do esmorecimento e da perversão. A beleza deverá recuperá-lo deste duplo desvio” (SCHILLER, 2002, p. 53).

Nada obstante, e para introduzir a compreensão do que Schiller entende por beleza, o poeta-filósofo lança a nós perguntas retóricas a respeito de como a beleza pode ser esse elemento mediador,

Como, porém, poderá a bela cultura enfrentar a um tempo os dois males opostos – como unificar em si duas qualidades contraditórias? Poderá, no selvagem, acorrentar a natureza e libertá-la no bárbaro? Saberá estirar e distender a um tempo – e, não fosse realmente capaz dos dois, seria racional dela esperar um tão grande resultado como a formação da humanidade? (SCHILLER, 2002, p. 53).

Sem adentrarmos tão profundamente nos caminhos que Schiller percorreu para definir para si em que consiste a beleza, é importante, ainda assim, compreendermos que o poeta-filósofo está em busca de estabelecer condições objetivas para o belo, compilando, desse modo, as concepções de belo apresentadas por Edmund Burke, Kant, Karl P. Moritz, Mendelssohn e, mesmo, Baumgarten (SCHILLER, 2003; 2002b, p. 42-43).

Como já vimos, em trechos anteriores de nosso estudo (II.1.1 *Belo e sublime*), Kant (1995) define o belo como um prazer estético que nos agrada de modo universal, subjetivo e prescindindo de conceituações. Em suas definições mais gerais, o filósofo de Königsberg distingue dois principais tipos de beleza, lembrando: beleza livre ou móvel (*pulchritudo vaga*) e outra a que chamou de beleza aderente ou fixa (*pulchritudo adhaerens*). Ainda dentro da ideia de belo enquanto sentimento de prazer estético, explicou-se em Kant (1995) que esse prazer pode advir de sentimentos positivos ou negativos, haja vista que Kant vai diferenciar o prazer positivo da beleza e o prazer negativo pelo sublime.

Seguindo a interpretação kantiana, Schiller desenvolve em seus diferentes textos diferenciações em relação à teoria do belo apresentada não apenas por Kant, como também fazendo uma síntese entre diferentes teorias de pensadores mencionados a pouco. Schiller desenvolve, ainda, diferentes formas de compreensão da beleza moral, relacionadas tanto à sua interpretação de sublime, quanto à sua compreensão dos conceitos de Graça e dignidade. Não adentraremos detalhadamente nas diferentes definições de beleza compiladas pelo pensador ao longo de seus escritos e preleções, mas nos voltaremos agora àquelas definições que dizem respeito ao belo e à estética enquanto elementos que harmonizam nossa dupla instância sensível-inteligível e nos aproxime de compreensões de beleza enquanto autonomia no fenômeno.

Como já mencionamos, Schiller, em diversos escritos, compõe sua definição de beleza como sendo liberdade no fenômeno. Essa definição surge explicada de modo didático e com alguns exemplos figurativos em suas *Cartas a Körner* – projeto intitulado *Kallias ou sobre a beleza* – e em suas preleções ao curso de estética que ministrara no semestre de inverno de 1792-93. Nestes fragmentos o pensador explica que a beleza é contingente e contrária à utilidade e surge da percepção de uma não coerção da conformidade à uma regra ou à um fim ou a uma utilidade, isto é, mesmo que o ato que pretende ser estético esteja relacionado à uma determinada conformidade, esse ato não deve transparecer uma submissão, mas apresentar-se também como autônomo, contingente ou livre,

Toda formação (*Bildung*) ou forma consiste na limitação e é, pois, de certo modo, uma restrição surgida ou por uma regra ou pelo acaso. Em todos os produtos da natureza que se referem a uma técnica encontramos a dependência recíproca das partes em sua disposição mútua. Beleza, porém, e liberdade no constrangimento, natureza na conformidade à arte; ela está presa apenas à intuição imediata; a beleza natural não se funda sobre um conceito; a técnica de um produto natural recai imediatamente sobre os olhos (SCHILLER, 2003, p. 67).

Schiller apresenta uma coleção de imagens da natureza e da arte que nos ajudam a visualizar de modo metafórico o que seria esta liberdade da beleza e como o belo pode ocultar a percepção de um certo constrangimento a determinações ou regras. Uma dessas imagens é a ideia romantizada que temos do voo dos pássaros como expressão concomitante de beleza e liberdade. quanto mais leveza, desembaraço, mais admiramos sua beleza positiva. Mas quanto mais desajeitado, pesado, disforme com movimentos grosseiros, mas afastamos do belo positivo, por perdermos a sensação de liberdade e independência entre beleza e forma (SCHILLER, 2003, p. 67).

Vemos, do mesmo modo, na técnica artística essa relação entre o sentimento de liberdade em relação à sujeição da forma, “A forma da estátua não pode perder nada através da natureza do mármore” (SCHILLER, 2003, p. 66). É óbvio neste último exemplo, que o duro mármore tende a ser um elemento constrangedor da beleza à forma. No entanto, a forma impressa parecerá mais livre na medida em que o artista conseguir empregar a ideia e a imagem de fluidez e leveza à dura rocha, como vemos, por exemplo, representados no mármore, finos véus esvoaçantes que recobrem a superfície das formas vivamente representadas; ou, mesmo, a representação de uma imagem em movimento, impressa no rijo e gélido material, tal como a *Onda* (1903) de Camille Claudel ou o *Discóbolo* de Miron, dentre uma multidão de obras nas quais “a lembrança de uma regra deve meramente nos fazer notar a independência de um objeto da mesma”, pois, conclui Schiller, “um esboço é belo se sua conformidade a fins parece voluntária” (SCHILLER, 2003, p. 66).

Ao transitar entre o sensível e o racional, a beleza tem o poder de fazer a conciliação das distintas percepções, e como cidadã dos dois planos, sensível e inteligível, a beleza projeta a liberdade do plano inteligível no plano sensível,

Mas porque essa liberdade é apenas emprestada pela razão ao objeto, como nada pode ser livre a não ser o supra-sensível, e a liberdade mesma como tal nunca pode cair sobre os sentidos – numa palavra – como se trata aqui apenas de que é um objeto apareça como livre, e não que o seja efetivamente: então essa analogia de um objeto uma forma da razão prática não é de verdade de fato, e sim meramente liberdade no fenômeno, autonomia no fenômeno (SCHILLER, 2002b, p. 59).

Assim sendo, fica clara agora a compreensão schilleriana de que a chamada liberdade no fenômeno não é, por conseguinte, uma liberdade pura, isto é, uma liberdade irrestrita, conceitual e ideal, mas, em verdade, uma liberdade conciliatória que, por seu contato com o suprassensível consegue conceder centelhas de autonomia e beleza em tudo que toca no sensível, até mesmo no inerte.

Como vimos, Schiller aponta em seus diferentes escritos, que o ser humano pode se entregar a dois principais descaminhos sem a educação estética, a selvageria e a barbárie. A selvageria sobrepuja no homem quando se deixa dominar por seus impulsos sensíveis e a barbárie dolosa impera quando guiamos nossa formação apenas pelo impulso formal da razão. Como cidadã de dois mundos, a beleza, sob suas diferentes formas tem o poder de conciliar os impulsos conflitantes, dirimindo a hierarquização entre eles e provendo harmonia e equilíbrio das forças tensionais de ambos, estabelecendo assim um terceiro impulso,

Se, a saber, nem a razão que domina a sensibilidade nem a sensibilidade que domina a razão se combinam com a beleza da expressão, logo, (pois não há um quarto caso) aquele estado do ânimo, no qual razão e sensibilidade — dever e inclinação — concordam será a condição sob a qual ocorre a beleza do jogo. (SCHILLER, 2008, p. 37).

A beleza, portanto, permite esta interação entre as instâncias e, mais que uma simples mediação possibilita um jogo entre os impulsos, caracterizando um terceiro impulso. Este terceiro impulso, chamado pelo filósofo de impulso lúdico (*Spieltrieb*), advém da beleza e apresenta-se como uma ação recíproca (*Wechselwirkung*) entre os impulsos anteriores. Essas definições de ação recíproca (Kant, 1995, p. 63, §9, 30) e impulsos (*Trieb*) (FICHTE, 2014, p. 113) foram adaptadas por Schiller e inspiradas nos estudos de Kant e Fichte.

A conciliação que a beleza proporciona opera-se, então, por meio de um jogo entre a sensibilidade e a razão possibilitado pelo terceiro elemento chamado de impulso lúdico. Essa ideia de subordinação coordenada por determinação ou ação recíproca, que o impulso lúdico traz, implica na harmonização de contrários por intermédio de uma terceira potência, e permeia de modo orgânico todo o pensamento schilleriano, uma vez que ela, a determinação ou ação recíproca, é usada na base de todas as importantes explicações relacionadas a dualidades de potências encontradas na obra de Schiller. Vemos tal ideia, de ação recíproca, na harmonização entre sensibilidade e razão, entre belo e sublime, entre sublime prático e teórico e entre ingênuo e sentimental, graça e dignidade, dentre outras dualidades mais sutis.

A ação recíproca entre os dois impulsos, o impulso sensível e o formal (racional), ocorre quando, diz Schiller (2002, p. 73), “cada um ao mesmo tempo funda e limita a do outro; em que cada um encontra sua máxima manifestação justamente pelo fato de que o outro é ativo”. O impulso lúdico, de modo metafórico age como um espelho que reflete para cada um dos impulsos imagens de aspectos de seu contrário; reflexos que compensam as carências próprias de ambos impulsos, equilibrado o pendor e a pendência de suas determinações próprias e limitando-os em suas imposições,

O impulso lúdico, portanto, no qual ambas atuam juntas, tornará contingentes tanto nossa índole formal quanto a material, tanto nossa perfeição quanto nossa felicidade; justamente porque torna ambas contingentes, e porque a contingência também desaparece com a necessidade, ele suprime a contingência nas duas, levando forma à matéria, e realidade à forma. Na mesma medida em que toma às sensações e aos afetos a influência dinâmica, ele os harmoniza com as idéias (*sic*) da razão, e na medida em que despe as leis da razão de seu constrangimento moral, ele as compatibiliza com o interesse dos sentidos. (SCHILLER, 2002, p. 75).

Assim, o desejo exacerbado por formalizar e racionalizar o mundo, contido no impulso formal, deixa de competir com o desejo de tornar tudo em natureza e vida, como se um matemático obsessivo por cálculo e extremamente organizado se casasse com uma musicista descontraída e despojada e, pelo convívio contínuo tivesse que compartilhar interesses, fazer concessões, doar um pouco de si e assimilar um pouco de sua contraparte, mantendo um constante jogo entre as partes.

Em *Poesia ingênua e sentimental*, Schiller tenta mostrar que o poeta, assim como nós mesmo, podemos tender a uma sensibilidade doentia pelo apego demasiado aos sentimentos e às paixões, podemos também malograr em racionalismo exacerbado, pelo excesso do rigor do conceito. Em uma passagem bastante clara Schiller, por meio da ação recíproca, explica-nos que o poeta só encontra a beleza quando equilibra seus dois extremos unificando-os em um casal harmônico e feliz:

Tensionado ora pela paixão ora pela abstração, raramente, ou nunca, chega à liberdade estética que o poeta tem de afirmar em relação a sua matéria e comunicar a seu leitor. Ou é a sensibilidade doentia que o domina e impele seus sentimentos para aquilo que é penoso; ou é seu pensamento que lhe põe em algemas a imaginação e destrói a graça do quadro mediante o rigor do conceito. As duas qualidades, cuja íntima unificação e ação recíproca constituem propriamente o poeta, encontram-se nesse escritor num grau extraordinariamente alto, e nada lhe falta, a não ser que se manifestem realmente unificadas uma à outra, que sua espontaneidade se misture mais ao seu sentir, e sua receptividade ao seu pensar. (SCHILLER, 1991, p. 72).

A unificação deste casal – quando for bem sucedido em equilibrar seus impulsos por sensibilidade viva e por racionalidade formal – é considerado doravante como forma viva. Nesse ponto, ao tentar exemplificar a forma viva, Schiller (2002) retoma novamente o exemplo do mármore a ser moldado pelo escultor, exemplo mencionado em outras duas obras suas (Schiller, 2003; 2002b); mas agora Schiller acrescenta que um bloco de mármore, pela conjugação recíproca entre razão e sensibilidade, pode se tornar forma viva e apresentar sua beleza, ao passo que um homem, mesmo que viva e tenha forma, ainda assim, pode não se tornar forma viva e não apresentar nem beleza física (arquitetônica) nem beleza nos modos (graça).

Destarte, o ser humano, que é o objetivo de toda a beleza e de todo o esforço schilleriano em compor uma educação estética, só pode ser e fazer a beleza em todas as suas empresas, se, por intermédio dessa determinação recíproca, permitir que razão e sentimentos joguem livres entre si. A beleza, que possibilita a conciliação e todos esses atributos, é o caminho para a consumação de nossa destinação: a humanidade. A humanidade como a centelha mais pura de um ser humano belo,

O homem, sabemos, não é exclusivamente matéria nem exclusivamente espírito. A beleza, portanto, enquanto consumação de sua humanidade, não pode ser exclusiva e meramente vida, como quiseram observadores argutos que se ativeram excessivamente ao testemunho da experiência e para onde também gostaria de rebaixá-la o gosto de época; nem pode ser mera forma, como julgaram sábios especulativos, demasiado distantes da experiência, e artistas filosofantes, que se deixaram conduzir em excesso pelas necessidades da arte para explicá-la: ela é objeto comum de ambos os impulsos, ou seja, do impulso lúdico. (SCHILLER, 2002, p. 78-79).

Em nossa formação atual o ser humano está acompanhado excessivamente de atributos relacionados à razão, no entanto, diria Schiller, acompanhado da razão, do conceito e do entendimento, o ser humano é apenas sério, mas acompanhado da beleza, no entanto, ele joga (SCHILLER, 2002). Seguindo o conselho de Schiller, se percebermos que estamos conceituais ao excesso, formais, racionais ou sérios demais, joguemos! Pois assim daremos um equilíbrio na tendência mais forte que cunhou nossa formação e nos aproximaremos do imperativo da beleza que a tudo liberta.

Como uma última reflexão relacionada a este específico tópico, cogitamos que, se a beleza é essa categoria que abarca e congrega as mais importantes concepções de Schiller, como impulso lúdico, Forma viva, humanidade, determinação recíproca, acrescentaríamos que a categoria que abrange a beleza é a estética, uma vez que a estética é essa categoria central, tal como a entendemos até aqui em nossa pesquisa.

III.2.4 Moralidade X eticidade: A graça rumo ao estado estético

A beleza, como vimos, não é apenas um meio pela qual se equilibram forças conflitantes, ela é um fim em si mesmo que possibilita nossa entrada em um estado de regeneração e perfectibilidade do humano. Sem embargo, esse processo será tanto mais exitoso em todas as empresas humanas, quanto mais a educação estética se aprofundar e se estabelecer como prioridades formativas.

O cultivo do gosto, explica o filósofo, não consiste tão somente em fornecer prazer estético e consolação pela arte – isso também, mas não deve ficar restrito a isso – já que “O gosto promove não apenas nossa felicidade, como também nos civiliza e nos cultiva. O homem não pode fruir inteiramente sozinho, e sim tem de estar deliberado a comunicar a sua satisfação” (SCHILLER, 2003, p. 34). E, discordando em parte de Aristóteles, Schiller (2003), na esteira do pensamento Kantiano, afirma que o gosto promove sim nossa felicidade, mas a busca da felicidade não é o fim último do homem, haja vista que

a uma tal felicidade não seria possível sem a consonância entre eticidade e beleza, fornecida pela ação recíproca entre sensibilidade e razão,

Se uma sensação de prazer deve ser universalmente comunicável, então tudo de empírico, material, toda influência da inclinação tem de estar separada disto. O juízo de gosto tem de comprazer sem inclinação, como o [juízo] moral; pois ambos se restringem apenas à forma e decidem imediatamente. O gosto possui, como a razão prática, um princípio interno de ajuizamento, une ambas as naturezas do homem e facilita-lhe a transição à eticidade, pois assim ele afirma uma certa liberdade nas coisas sensíveis e imprime ao seu tratamento o caráter da universalidade e necessidade (SCHILLER, 2003, p. 35).

Em seu caráter mais sensível e natural, o ser humano ama e preserva mais a si mesmo primeiramente, estando muito preso às necessidades da matéria. Mas ao passar para o estado racional tem a possibilidade de estender seu amor a si próprio para o amor às demais coisas e seres no mundo. No entanto, essa passagem só se tornará autêntica e verdadeira humanidade se, nessa transição, a liberdade no fenômeno, concedida pela beleza, se ancore na eticidade e no sentido de comunidade; ou, como antes explicou Rousseau (1978b, p. 253), se pela educação da sociabilidade o amor-próprio se aproximar do amor de si³⁰ e, conseqüentemente, converter-se em piedade e humanidade genuína.

Em Schiller, portanto, a ação recíproca entre as faculdade conflitantes, tendo como causa e consequência a própria beleza, o imperativo da beleza, a forma viva, o estado estético, a liberdade no fenômeno, e todas as outras imagens que Schiller relaciona à beleza, não são mais que a inseparabilidade do binômio ético-estético necessário à nossa formação. Caracteriza o trânsito fluido e o trato delicado entre o sensível e o suprassensível, entre a beleza e eticidade, trato que leva muitos comentadores a desconfiar da interpretação schilleriana da relação entre estética e razão prática. Desconfiança que, de acordo com Ricardo Barbosa, é apressada e injustificada:

Não creio que Schiller tenha confundido os limites entre as esferas moral e estética, nem submetido esta àquela, e sim mostrado de modo convincente, segundo os meios de que dispunha, que as esferas da ação e da contemplação são, por assim dizer, os dois modos da liberdade (BARBOSA, 2002b, p. 21).

A eticidade, como explica Schiller (2003, p. 67), não pode derivar nem subordinar a beleza, pois se isso ocorrer, como a eticidade é correlata da razão, a beleza não se manifesta. Então, este delicado trato entre beleza e eticidade ocorre a partir da capacidade

³⁰ Em uma interessante nota, que coaduna com o tema da humanidade desenvolvido por Schiller, Rousseau, em seu Discurso sobre a desigualdade, explica a diferença entre amor-próprio e amor de si mesmo explicando-os da seguinte forma: "O amor de si mesmo é um sentimento natural que leva todo animal a velar pela própria conservação e que, no homem dirigido pela razão e modificado pela Piedade, produz a humanidade e a virtude. O amor-próprio não passa de um sentimento relativo, fictício e nascido na sociedade, que leva cada indivíduo a fazer mais caso de si mesmo do que de qualquer outro, que inspira os homens todos os males que mutuamente se causam" (ROUSSEAU, 1978b, p. 306-307).

da beleza de transitar entre as duas determinações humanas, sensibilidade e razão. Logo, a beleza é o elemento agregador e possibilitador da liberdade, não apenas do racional e inteligível, que já compreende a ideia de liberdade, mas, também, do sensível e fenomênico, que só compreende a liberdade graças ao reflexo projetado pela beleza no fenômeno.

Observe-se que, até o momento, tratamos do sentimento ético em Schiller, e seu relacionamento com a beleza, sob o epíteto de eticidade. Essa designação é fundamental e, dentre outras relevâncias, diferencia a perspectiva schilleriana de uma doutrina moralista ou relacionada apenas à moralidade. Diferença que marca, inclusive, seu ponto de afastamento em relação a Platão, acerca de questões relacionadas à arte, como veremos na próxima seção de nosso estudo.

Fica evidente, com efeito, que ao utilizar o designativo eticidade (*Sittlichkeit*) e não moralidade (*Moralität*) em várias de suas obras, Schiller parece querer marcar a diferença entre o moral e o ético na beleza. À propósito desta importante diferença, lançamos mão aqui de uma passagem muito conveniente, deixada pelo saudoso pesquisador Roberto Machado, em que se explica a diferença entre as definições, tomando como base a distinção feita por Hegel,

A diferença é que, enquanto a moralidade é individual, e diz respeito à intenção do sujeito que age, isto é, funda-se basicamente na subjetividade individual, a eticidade é social, refere-se aos costumes, às normas e instituições sociais e aos hábitos individuais que daí decorrem. (MACHADO, 2006, p. 129).

Para Hegel (*apud* Machado, 2006, p. 129), na Grécia Antiga não havia ainda moralidade, só eticidade, pois a moralidade só surge com a instauração da individualidade do eu no sujeito. A moralidade, portanto, é uma fase posterior da humanidade. Apesar de, de certo modo, divergir da concepção de Schiller e, conseqüentemente, de Kant, a respeito da eticidade, a explicação ajuda-nos a entender melhor noções e compreensões relacionadas, por exemplo à própria constituição dos gregos que, por terem de modo orgânico o germen da eticidade, manifestavam o sentimento de servir à comunidade, sempre como parte vital do corpo social.

Como vimos no subtópico *II.2.1* de nosso estudo, intitulado *Paideia*, os gregos da antiguidade mantinham vivo o espírito de eticidade materializado no sentimento de integração e despojamento de si em nome do préstimo à comunidade. A eticidade presente na *paideia* helênica “era a justificação última da comunidade e individualidade humanas” (JAEGGER, 2010, p. 07). Não é mera coincidência, então, que na passagem da concepção de *paideia* para a concepção de *humanitas*, se tenha ressaltado intuitivamente pelo *sensus*

communis a ideia de humanidade enquanto *caritas*, caridade, solidariedade e outros designativos. Entenda-se *sensus communis* aqui, não apenas como um senso vulgar ou uma corruptela do termo humanidade, mas, mormente, como uma percepção comunitária válida, pautada, portanto, na acepção de “sentido comum” (κοινή αἴσθησις) aplicada por Aristóteles³¹, como uma percepção interna da alma da conjunção dos sentidos para atingir diferentes percepções sobre algo; ou mesmo acepção aplicada por Kant (1995, p. 139, §40, 156 ss.), onde o sentido comunitário pode comunicar não apenas o seus pensamentos em relação ao conceito de humanidade, mas também os sentimentos relacionados à percepção do termo humanidade.

À vista disso, é muito acertado considerar a humanidade na acepção de uma formação integral e orgânica, como a que se via na Antiga Grécia, como também é muito justificável compreender a humanidade relacionada àqueles sentimentos correlatos ao amor nobre ao humano (*filantropos*), tal como caridade, solidariedade, piedade, sentimentos que expressam a humanidade, não apenas enquanto designativo de uma espécie, mas enquanto virtude mais cara, sólida e mais alta do ente humano.

Alguns desses sentidos ou foram desbotando, ou sendo soterrados, ou, ainda, foram mudando de significados e perdendo a conexão uns com os outros. A própria concepção de filantropia, piedade, caridade, filáucia – como formas do amor de si que não conflitam com o senso de totalidade e com a essência da humanidade – se distanciaram tanto de seus significados, que hoje não entendemos de modo intuitivo ou imediato a relação de unidade entre elas.

Assim, o que devemos retomar dos gregos, aprimorando-o em nossa época, é o entendimento de que todas essas instâncias, sensibilidade, razão, eticidade, beleza, dentre outras mais, concorrem em conjunto para a formação de nossa humanidade.

é apenas na humanidade que o grego inclui toda beleza e perfeição [*Vollkommenheit*]. A sensibilidade nunca pode mostrar-se a ele sem alma e aos seus sentimentos humanos é igualmente impossível isolar a grosseira animalidade e a inteligência. Assim como ele logo figura um corpo [*anbildet*] para cada idéia e também se empenha em dar corpo [*verkörpeln*] ao mais espiritual, ele exige, portanto, ao mesmo tempo, de toda ação do instinto no homem uma expressão da sua destinação ética. [...] Natureza e eticidade [*Sittlichkeit*], matéria e espírito, terra e céu se misturam de modo maravilhosamente belo em suas poesias. (SCHILLER, 2008, p. 11).

³¹ Aristóteles menciona uma percepção sensível comum (*koiné aisthesis*) em várias passagens de diferentes obras (Metafísica I.1 981b, Da memória e reminiscência, 1450a). Para uma explicação mais detalhada De Anima, Livro III, capítulo 1, 424b, 22 e subsequentes.

Uma aproximação ou, mesmo, superação desse espírito orgânico grego e ao sentimento de humanidade experimentado na Hélade, é um dos objetivos da educação estética e de todo o jogo que a beleza proporciona entre sensibilidade e razão. Assim, a eticidade aparece como uma das insígnias fundamentais do ideal de *kalokagathia*, agregando-se ao verdadeiro, ao bom e ao belo.

Com a conciliação da faculdade através da beleza, o sentido de humanidade aparece representado pela eticidade, que nunca separa indivíduo e coletividade, que sempre entende a ética como política e como estética. O aprimoramento do gosto, também entendido por Schiller como educação estética, só pode recompor-se em sua beleza e eticidade plena se conseguir reconquistar sua humanidade e recompor a unidade das potências humanas hoje fragmentadas,

O gosto unifica as faculdades superiores e inferiores do ânimo; ele chama a razão filosofante de volta das reflexões à intuição; ele oferece humanidade, ou seja, unifica no homem o ser natural com a inteligência e promove sua influência recíproca de modo que a sensibilidade, de modo que a sensibilidade é enobrecida pela eticidade (SCHILLER, 2003, p. 38).

Fica evidente no excerto acima que Schiller, já em suas preleções sobre estética, identificava na acepção de humanidade um dos atributos fundamentais e consequência direta da beleza como liberdade no fenômeno e do estado estético do ser humano. A beleza, por sua vez, como esse elemento agregador que subjaz todas essas relações, se liga também ao sentimento de humanidade, criando a disposição, quase que natural, à desenvolver esse tipo de beleza associada ao trato humano:

Com efeito, a beleza do homem está fundada mediatamente no conceito de sua humanidade, pois toda sua natureza sensível está fundada neste conceito; mas o sentido, como se sabe, atém-se apenas ao imediato e para ele é como se ela fosse um efeito da natureza totalmente independente (SCHILLER, 2008, p. 15).

Esse tipo de beleza, associado diretamente ao sentimento de humanidade e suas relações com a eticidade. é descrito por Schiller (2008) como beleza moral, que, *grosso modo*, é um dos tipos de beleza relacionados especificamente ao ser humano.

No ser humano manifestam-se diferentes formas de beleza representadas por dois principais tipos: “a figura humana é capaz de uma dupla beleza. Uma é mero presente da natureza e desperta amor, a outra baseia-se em qualidades éticas e merece respeito” (SCHILLER, 2003, p. 67). A beleza que é um mero presente da natureza diz respeito à nossa aparência física, que Schiller vai chamar em seu ensaio *Sobre graça e dignidade* de beleza da estrutura ou beleza arquitetônica (SCHILLER, 2008, p.12), e que fazem parte

dos tipos relacionados à beleza orgânica. Já a beleza relacionada às qualidades éticas, abriga os tipos de beleza chamados de graça e dignidade (SCHILLER, 2008, p. 8), que fazem parte das chamadas belezas morais. Nesses dois últimos tipos de belezas descritas por Schiller, a graça e dignidade, residem todo núcleo da eticidade em relação ao trato humano. Analisemo-los resumidamente, mas com bastante atenção, visto que suas contribuições para a formação estética são enormes e fundamentais.

Para explicar a definição de graça, Schiller (2008) recorre inicialmente a uma alegoria extraída do mito do cinto de Vênus³², a deusa da beleza. Conta-se que Vênus possuía um cinto que concedia encantos e graciosidade a quem o utilizasse. Assim, o cinto poderia emprestar um determinado tipo de beleza chamado de graça (*Anmut*), mesmo ao menos-belo e ao não-belo, pois “A graça não é, portanto, nenhuma prerrogativa exclusiva do belo, mas também pode, ainda que sempre apenas pela sua mão, passar ao menos-belo [*Minderschöne*] e mesmo ao não-belo [*Nichtschöne*]” (SCHILLER, 2008, p. 8).

Conta o mito, que a deusa Juno³³, querendo seduzir e encantar seu esposo, o deus Júpiter³⁴, pediu emprestado o cinturão de ouro de Vênus, não confiando plenamente que apenas sua beleza orgânica fosse convencer Júpiter. Por sua peculiaridade, explica Schiller (2008), a graça concedida pelo cinto é uma beleza móvel, uma beleza do movimento que pode transitar mesmo entre o sublime e o não-belo, pois, revela o mito “O cinto do encanto também não perde seu poder mágico no menos-belo e mesmo no não-belo; isto é, mesmo o menos-belo, mesmo o não-belo pode mover-se de modo belo” (SCHILLER, 2008, p. 10). Fica claro, portanto, que o atributo concedido pelo cinturão não se relaciona à beleza orgânica ou beleza arquitetônica, isto é a beleza da aparência física. Schiller (2008, p. 7, 8,10) explica, ainda, que os gregos diferenciavam a graça (como bela alma) e as Graças (*Cárites*) da beleza de modo geral, pois quem quisesse um pouco de graciosidade nos modos, teria de recorrer às Graças (*Cárites*).

Para além das interpretações desse mito e das excelentes deduções de Schiller a partir do mito, intuições genuínas de uma inteligência muito sensível e perspicaz, é necessário, ainda, diferenciar os dois tipos de atitudes relacionadas à beleza moral e indicar algumas de suas relações com a eticidade e humanidade.

³² Schiller em sua explanação recorre aos nomes latinos dos deuses. Vênus corresponde na tradição grega à Afrodite, deusa da beleza.

³³ Juno é a correspondente latina da deusa Hera, deusa da maternidade e do matrimônio, irmã e esposa de Júpiter (Zeus).

³⁴ Júpiter é o equivalente latino ao deus grego Zeus, dentre as várias atribuições, é deus dos deuses e dos trovões.

O primeiro tipo de beleza que vemos imediatamente na figura humana é a beleza da estrutura, também chamada pelo poeta-filósofo de beleza arquitetônica, que diz respeito à beleza física. Este tipo de beleza concedido pela natureza, embora possa agradar a alma humana em um primeiro momento, não é o suficiente para gerar e promover os sentimentos de humanidade, pois participa com maior inclinação à esfera sensível, não conduzindo necessariamente o ser humano à sua destinação ética, que é a humanidade.

A verdadeira bela alma, que tem o poder de instaurar a humanidade pelo acordo entre eticidade e beleza, é a chamada “graça” (*Anmut*). Diz Schiller (2008, p.51) “A graça reside, portanto, na liberdade dos movimentos voluntários”, é uma beleza móvel que por, transitar entre o sensível e o inteligível, entre a sensibilidade e a razão, consegue, como todo atributo da beleza harmonizante, conciliar os afetos e interesses da natureza aos deveres sem opressão ou hostilidade de ambas as partes.

Se o ser humano, em suas disposições de ânimo, seus movimentos e atitudes, busca harmonizar estas potências contrárias, ele age, portanto, com graça. Mas se deixa inclinar apenas pelos impulsos sensíveis e pelas disposições e exigências da natureza e da sensibilidade, então não há beleza moral alguma em seus atos. E, ainda, numa terceira possibilidade, se o ser humano age apenas seguindo os ditames da razão como um discípulo do rigor e por rigidez do dever, então, a graça, que é a expressão de uma bela alma, recua já que não há liberdade no fenômeno. Essa terceira possibilidade relacionada às disposições da alma humana é chamada por Schiller de “dignidade” (*Würde*), e é considerada pelo filósofo a manifestação sensível de um ato moral pautado puramente na racionalização, “O domínio dos impulsos pela força moral é a liberdade do espírito” (SCHILLER, 2008, p. 49).

Assim como vemos na divisão entre belo e sublime, divisão que estudamos no subtópico *Belo e sublime* (II.1.1), Schiller (2008, p. 44) divide graça e dignidade como manifestações morais respectivas de “bela alma”, para a graça, e “disposição sublime”, para a dignidade. E aqui vemos novamente a inventividade de seu gênio poético ao compararmos com o mito do cinto de ouro de Vênus às três possibilidades de manifestação das disposições morais humanas: não-belo, quando há o predomínio do sensível; menos belo, quando há a opressão do racional; e belo, quando há a harmonização e a beleza do jogo entre sensibilidade e racionalidade.

Há, inegavelmente, uma grandeza e uma forma de beleza na dignidade, pois não há como negar que um ato moral, mesmo que realizado por heteronomia ou por obediência cega ao rigor, tenha um certo valor. Nada obstante, o caráter de uma bela alma

só pode ser forma viva, expressar-se com liberdade no fenômeno e sem coação ou opressão de nenhuma força,

Se, a saber, nem a razão que domina a sensibilidade nem a sensibilidade que domina a razão se combinam com a beleza da expressão, logo, (pois não há um quarto caso) aquele estado do ânimo, no qual razão e sensibilidade – dever e inclinação – concordam será a condição sob a qual ocorre a beleza do jogo. (SCHILLER, 2008, p. 37).

A beleza do jogo é o impulso lúdico que só uma natureza harmonizada à razão pode atingir. É o sentimento ético que dá a uma bela alma a tranquilidade e a capacidade de converter conflitos em concordância, opressão em consentimento entre as partes. Uma bela alma, passa pelas vicissitudes com uma tal naturalidade e autonomia, que nos parece que seu caminho é mais limpo e plano que qualquer outro.

A beleza do caráter, ou beleza móvel ou, ainda, beleza no modo é para nosso pensador um dos signos mais altos da maturidade humana; um símbolo da perfectibilidade e da capacidade harmônica do todo e anseio máximo das disposições à busca constante de nossa humanidade e eticidade pela beleza,

É dado ao homem, com efeito, fundar uma consonância íntima entre suas duas naturezas, ser sempre um todo harmonizante e agir com sua humanidade total e plena. Mas esta beleza do caráter, o fruto mais maduro da sua humanidade, é somente uma idéia (*sic*) de acordo com a qual ele se empenhará com vigilância contínua, mas que ele nunca poderá alcançar inteiramente com todo esforço. (SCHILLER, 2008, p. 44).

Mesmo que seja uma tarefa infinita, a perfectibilidade é justamente nos pormos a caminho de uma transformação e de uma busca pelo melhoramento. Em nosso estado atual, diríamos que estamos ainda distantes do estado estético, presos ainda em algumas paixões baixas do impulso sensível e bitolados, em nossas formações, ao impulso formal. Mesmo que agora, no estágio em que estamos, o estado estético seja uma utopia ou um ideal inatingível em sua totalidade, por assim dizer, o que Schiller enxerga nessa tentativa de mostrar a estética como harmonização pelo belo é uma franca tentativa de nos aproximarmos desse ideal, prevendo ainda que a queda abissal nos impulsos formais e na razão não seria a resposta para o voo humano. Destarte, ainda que a dignidade, como fruto do estado formal, tenha representado um certo avanço intelectual e moral na jornada humana, não será suficiente para impulsionar sozinho o ser humano para uma nova fase de sua destinação, tal como nos explica Schiller,

Em geral, o que se exige da virtude não é propriamente a dignidade, mas a graça. A dignidade se dá por si mesma na virtude, que já pressupõe, segundo seu conteúdo, o domínio do homem sobre seus impulsos. A sensibilidade se encontrará, antes, num estado de coerção e de repressão no exercício dos deveres éticos, em particular, aí onde ela faz um sacrifício doloroso. Mas

porque o ideal da humanidade perfeita não exige nenhum combate, mas uma coincidência entre o ético e o sensível, logo, ele não combina completamente com a dignidade que, como uma expressão daquele combate entre ambos, torna visíveis ou os limites particulares do sujeito ou os limites universais da humanidade. (SCHILLER, 2008, p. 52).

Assim, o esforço de Schiller por uma educação estética não reside apenas em uma tentativa de educar o gosto humano para a apreciação das artes, mas, antes, para a educação da alma mediante o trato harmonioso entre sensibilidade e racionalidade, tendo em vista que nossa formação inclinou-se completamente para a educação dos impulsos formais e uma repressão dos impulsos sensíveis. Vemos, portanto, na teoria sobre a graça e dignidade a tentativa mais efusiva de Schiller em, não apenas identificar a unidade perdida, mas de propor como essa reconciliação e essa educação podem ser possíveis, por meio da beleza e da estética.

IV REFLEXÕES E IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO ESTÉTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Será publicado após a avaliação de artigo.

V CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um lance intuitivo e num tino de sensibilidade, Paulo Leminski resume um dos principais objetivos iniciais esboçados ainda em nossa primeira seção teórico-metodológica, a saber, a cisão entre sensível e inteligível, entre razão e sensibilidade, contrários complementares que, já mesmo em Platão precisam necessariamente participar (*methexis*); potências que para Schiller precisam se harmonizar pela via da beleza do jogo e do impulso lúdico. Diz Leminski no artigo *De volta à unidade*, compilado em *A hora da navalha*,

Retorno ao paraíso perdido, a re-união mente e corpo não pode sequer ser sonhada em termos integrais. Essa estranha entidade que é o ser humano, que somos nós, resulta irremediavelmente cindida. O próprio exercício disso que se chama “razão” parece estar ligado, carne e unha, com a dissociação entre uma metade que “pensa” e um corpo que obedece. Estamos condenados à razão. Mas é essa mesma razão dissociativa que pode nos aproximar, por momentos iluminados, da unidade perdida em algum ponto-anos-luz no espaço/tempo. Nós buscamos essa unidade na prática do lúdico e do erótico, na arte, no esporte, no amor e no sexo. (LEMINSKI, 2017, p. 44).

Os temas aqui abordados durante essa tese, – do embotamento da estética enquanto sentimentos, da cisão entre razão e sensibilidade na formação humana, da busca por uma unidade perdida e por uma formação integral pela via dos sentimentos – se colocados como debates especulativo-filosóficos parecem realmente uma abstração ou um afastamento do problema. No entanto, pressentido não só por poetas, filósofos e poetas-filósofos, o problema da integralidade da formação e da necessidade de aproximação ao estético, como elemento articulador, foi pressentido também por pensadores da educação de modo substancial, recorrente e assaz premente. Do mesmo modo que estamos condenados ou, suavizando a sentença de Leminski, destinados à razão, temos, como anteparo de nossa humanidade, a estética sob suas diferentes formas.

No decurso das eras de construção dos termos formação e estética, vimos o idêntico processo de mudança de significados, onde ressaltam-se determinadas compreensões, significados e práticas, em detrimento de outras. Diante dessa percepção, em nosso incipiente estudo acerca da formação estética, tentou-se, já na segunda seção, antever nessas diferentes formas de compreensão da estética, suas relações com o sentir subjetivo, sediado em nossos sentimentos. Essa correlação é fundamental para pensarmos uma formação estética que, para além da arte, da beleza e dos sentidos, renove seu nexos com aqueles sentimentos mais puros e caros que compõem o que se entende como humanidade. Consequentemente, seja na concepção de *paideia*, de *humanitas*, de *Bildung* e de formação, o núcleo da ideia de humanização abriga a concepção ético-estética de que

o ser humano vivifica sua humanidade por meio da alteridade e da essencial conexão com o todo.

Vimos, por conseguinte, que não se trata aqui de uma criar uma curvatura pendente apenas para a estética e para o campo dos sentimentos na formação, mas, tão somente, de reequilibrar a concepção de formação e educação pautadas apenas na razão, reunindo novamente a formação aos atos estéticos e aos sentimentos que nos tornam mais humanos ou humanizados.

Ao estabelecermos paralelos entre Platão e Schiller, pudemos reforçar a compreensão da indissociabilidade do binômio ética-estética na educação, na medida em que – já no pensamento platônico, e na herança socrática deste pensamento – as preocupações com a condução e construção do *ethos* do ser humano, conduzem-nos a voltarmos nossa atenção para os sentimentos morais impressos nas fases mais tenras da formação, fase onde se assimila com mais profusão o caráter que se quer imprimir. Não apenas pelo viés da arte e da poética, mas também pelo viés dos sentimentos, notamos em Platão e Schiller a preocupação com a construção integral do ente humano por meio do laço inextricável que une formação, ética e estética.

A propósito desse laço e advogando em nome da estética, ressaltou-se a percepção de que, ao invés de expulsar irremediavelmente o poeta de sua pólis, Platão, em verdade, explicitava a necessidade de uma formação mais bem pensada em suas conexões com a estética e alertava para a importância e impacto dos sentimentos em nossa formação, mormente no que tange aos primeiros anos de formação da alma. Schiller, por seu turno, além de nos proporcionar um panorama mais atualizado a respeito da cisão entre sensibilidade e razão, vimos as consequências do patente desequilíbrio em nossos ideais de formação, que culminam em predomínio de barbárie.

Pela via estética, sob a rubrica de beleza, Schiller pavimenta o caminho da formação humana, estendendo o significado, alcance e profundidade do que se compreende como belo, tomando-o como fundamento de seu imperativo ético-estético. O conflito entre as faculdades e a harmonia entre as diferentes dimensões humanas é harmonizado, segundo Schiller, através de uma determinação recíproca e da beleza do jogo que o impulso lúdico provê à nossa formação. Nesse sentido, a beleza, em suas diferentes formas, só pode ser concebida enquanto tal se, de algum modo, manifestar a liberdade no fenômeno. Uma tal liberdade no fenômeno deve coadunar não apenas com as impressões empíricas e sensações de prazer que uma capacidade técnica e artística

pode criar, mas, sobretudo, – e aqui reside parte importante do nosso interesse específico em Schiller – nas manifestações da chamada beleza moral.

Para pensarmos com profusão a proposta de uma formação estética, as compreensões schillerianas de beleza, mais especificamente a respeito da graça, mostraram-se como fundamentais, uma vez que essa “beleza do modo” nos conduz à liberdade no fenômeno. Esta forma de beleza móvel diz respeito ao nosso belo trato com tudo aquilo que está ao nosso redor. Com efeito, buscou-se destacar na graça o tipo de beleza fundamental à uma formação estética que, por estimular o belo trato e o bom-tom com tudo o mais que nos acerque, imbuí em nós os sentimentos de humanidade, ampliando nossa esferestética e a capacidade de, não apenas nos tornar autônomos, como também nos possibilita imprimir o selo da autonomia e do amor em tudo aquilo que toque, mesmo ao inerte.

Compreendeu-se que a graça não é tão somente um tipo passivo de beleza que concede uma boa aparência às coisas, tal como o escultor concede aparência de fluidez e liberdade ao bloco de mármore. Contrariamente, a graça, enquanto beleza móvel, é manifestada de modo ativo nos atos e pensamentos humanos, que com seus gestos de amor e beleza manifestam enquanto essência o verdadeiro sentido de humanidade e integralidade.

Na última parte de nosso estudo buscamos, não apenas justificar os paralelos propostos entre Platão e Schiller, identificando consonâncias e dissonâncias entre os poetas-filósofos, como também tentamos estabelecer algumas considerações a respeito da formação estética e suas relações com a educação e com as práticas docentes.

Um dos acordos observados entre Schiller e Platão a respeito do binômio ética-estética advém, não da moralidade ou da individualidade da moral, mas pela universalidade e capacidade de integração com o todo e com a comunidade que somente a eticidade pode nos conduzir. Por meio da eticidade encontramos os valores que nos aproximam do verdadeiro sentimento de integração e despojamento de si em nome do préstimo à comunidade, sentimento que posteriormente foi compreendido como parte da humanidade (*humanitas, humanität*). Um outro importante ponto de atualização do debate ético-estético, percebido nos paralelos entre Platão e Schiller está no resgate que este último pensador concede à arte e sua participação na formação humana, reconhecendo abertamente o direito de sua participação na formação humana, não apenas como uma propedêutica ou como uma ferramenta secundária e empobrecida, mas pela via da beleza, como uma potência que faria a mediação com a razão e permitiria nossa ressensibilização

com mais diligência. Por meio da beleza, categoria schilleriana fundamental, vemos o acordo entre sensível e suprassensível, entre sensibilidade e razão, que se realiza mais integralmente com o impulso lúdico e se projeta no estado estético humano, estado em que o ser humano, por equilibrar suas potências e dimensões, põe-se a caminho da autonomia e da perfectibilidade de modo franco.

Em uma busca por delimitar de modo mais assertivo buscamos responder minimamente a questão a respeito do que estamos chamando de formação estética. Nesse intuito, buscou-se traçar alguns pontos de diferença entre a educação estética e uma formação estética, tomando esta última forma como mais ampla e que abrange a anterior. Ao buscarmos a compreensão de uma formação estética, chegamos à compreensão de que não se trata de uma questão escolar ou institucional. O debate acerca de uma formação estética se eleva para além das questões escolares, compreendendo-as, mas não se limitando a elas. Por conseguinte, a ressensibilização, seja do docente, seja do discente, seja dos secretários e secretárias, seja do porteiro, seja da bibliotecária, enfim, de toda e qualquer pessoa, depende de uma formação estética assentada na humanidade e no amor, cuidado e respeito a tudo que nos acerque.

No entanto, ainda que o debate acerca da formação estética seja a base para o debate acerca da educação estética, considerou-se que o debate acerca da estética – entendida aqui enquanto sentimentos – na educação encontra nesta seara sua área de profusão por excelência. Em pensadores como Paulo Freire, que abordam de modo frontal a questão dos sentimentos, vemos expresso já a semente não apenas da educação estética como a da formação estética de modo integral. Evidenciamos nas ideias de boniteza e autonomia um nexos fundamental com as compreensões de beleza como liberdade no fenômeno de Schiller. As definições de boniteza e amor, enquanto categorias estéticas, fazem importante papel na fusão ético-estética do pensamento do autor brasileiro Paulo Freire e nos auxiliam no processo de ressensibilização. Na prática, tais categorias nos ajudariam a conciliar razão e sensibilidade, ampliando nossa esferestética e, conseqüentemente, ampliando nossa capacidade de sentir nossos alunos, e tudo o mais que acerque nosso fazer educacional.

Diferentemente da ideia de formação plena, cultivada no afã racional do período da ilustração, a ideia de integralidade que buscamos refletir diz respeito ao cultivo da capacidade humana em integrar-se com seus circunstantes, em congregar com o diferente. O reavivamento da estética enquanto sentimento, é assaz importante para a formação

humana, na medida em que possibilita a harmonização da relação necessária entre sentir e pensar, entre sensibilidade e racionalidade, um movimento de integralidade.

Mais que isso, recolorir os sentidos desbotados de estética, nos permite reaver a importância das coisas da ordem do coração e dos sentimentos fundamentais à nossa educação e a nossa formação humanizadora, sem alijar desses processos os sentimentos mais nobres do que reconhecemos como o núcleo da humanidade, como o sentimento de amor, de caridade, de piedade, de comunidade. Nos permite, outrossim, tratar de tais elementos estéticos na formação e na educação sem nos envergonharmos ou sermos considerados pietistas ou, ainda, piegas.

O ser humano integral, que almejamos por meio da formação estética, é aquele que, consciente do potencial de suas diferentes instâncias, consegue harmonizá-las pela beleza do jogo e pelo impulso lúdico, integrando-as em todas as suas empresas. Entenda-se instâncias como as diferentes dimensões que compõem o ser humano. Ao integrar essas instâncias complementares – sensível-inteligível, sensibilidade-racionalidade, corpo-espírito, ética-estética, querer-dever, sentir-pensar, dentre outras – o ser humano poderá desenvolver ativamente toda sua potencialidade divina, ampliando o alcance de sua capacidade de sentir tudo o mais ao seu redor e a extensão e acuidade de sua esferestética, pondo-se a caminho da regeneração e da perfectibilidade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, Alexandre. A Tradição Alemã do Cultivo de si (*Bildung*) e sua Significação Histórica. **Educação & Realidade** [online], V. 44, n. 2, e83003, 2019. Acessado 8 out 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623683003>. Epub 04 Abr 2019.

ARANHA, M^a Lúcia de A. **História da Educação e da Pedagogia**. eBook. São Paulo: Moderna, 2012.

ARISTÓTELES. **Poética (Col. Os Pensadores)**. 1^a ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ASSIS, Machado de. **Quincas Borba**. 1^a Edição. São Paulo: Saraiva, 2009.

_____. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Introdução de Ivan Cavalcanti Proença. 23^a ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

AZZI, Rafael. **A arte e a educação em Platão e Schiller**. 2011. 104 fls. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2011.

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. 2^a. ed. Rio de Janeiro: Ed. J. Olympio, 1970. p. 51-2

BARBOSA, Ricardo. **A educação do homem e a educação estética do homem** In: HUSSAK, Pedro & VIEIRA, Vladimir (org.). **Educação estética: de Schiller a Marcuse**. 1^a Ed. Rio de Janeiro: NAU/Edur, 2011.

_____. Introdução. In: SCHILLER, F. **Cultura estética e liberdade**. São Paulo: Hedra, 2009.

_____. Fragmentos de um “ateliê filosófico”. In: SCHILLER, Friedrich. **Fragmentos das preleções sobre estética do semestre de inverno de 1792-93**. Trad. e introdução Ricardo Barbosa. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

_____. **Introdução A correspondência entre Schiller e Körner em janeiro e fevereiro de 1793**. In: SCHILLER, F. **Kallias ou sobre a beleza**. Trad. Ricardo Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002b.

BAUMGARTEN, Alexander. **Estética: a lógica da arte e do poema**. (Coletânea de textos extraídos da edição de Johann Christian Kleyb de 1750.) Trad. Miriam S. Medeiros. Petrópolis: Vozes, 1993.

BAYER, Raymond. **Historia de la Estetica**. Trad. Jasmin Reuter. 3^a ed. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1980.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do francês por Maria E G. Pereira e revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- BEISER, Frederick. **Schiller as Philosopher: A Re-Examination**. 1ª Ed. New York: Oxford University Press, 2005.
- BITAR, Hidelberto. **Introdução a Leis**. In: PLATÃO. Leis. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 1980.
- BRISSON, Luc. A atitude de Platão a respeito do mito. **Rev. Veritas**, Porto Alegre, v.47, nº1, março, 2002, 71-79.
- BROCHARD, Victor. **Estudios sobre Sócrates y Platón**. Trad. León Ostrov. Buenos Aires: Editorial Losada, 1940.
- BUENO, Silveira. **Estudos de Filologia Portuguesa**. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 1967.
- BUGANO, Tércio Renato Nanni. **O espetáculo da moral em Schiller**. 2012. 80 f. Dissertação (Dissertação mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012.
- CASSIRER, Ernst. **O mito do Estado**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Conex, 2003.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- _____. **Rousseau: vida e obra**. In: Rousseau (Col. Os pensadores). Trad. Lourdes Machado. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- CINTRA, Anna Mª. Determinação do tema de pesquisa. **Ciência Da Informação**, v. 11, Nº. 2, Brasília, 1982. Acessado: 28 de abril de 2020. pp. 13-16. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/issue/view/21>
- COUCHOT, Edmond. **A natureza da arte: O que as ciências cognitivas revelam sobre o prazer estético**. Trad. Edgard Carvalho. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- DETIENNE, Marcel. **Os Mestres da Verdade na Grécia Arcaica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- DIÓGENES LAÉRTIOS. **Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres**. Trad., intro e notas Mário da Gama. 2ª Ed. Brasília: Editora UnB, 2008.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **A dimensão estética da educação**. 1980. 191f. Dissertação (mestrado)-Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível:<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251499> Acesso em: 18 de novembro, 2018.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 10ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- _____. **Por que arte-educação?** 6ª Ed. Campinas: Papyrus, 1991.
- _____. **O sentido dos sentidos: educação (do) sensível**. 5ª Ed. Curitiba: Criar edições, 2010.
- ECKERMAN, Johann Peter. **Conversações com Goethe nos últimos anos de sua vida 1823–1832**. Trad. Mario Luiz Frungillo. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em Ciências Humanas**. Lisboa: Ed. Presença, 2007
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- FICHTE, Johann Gottlieb. **Sobre o espírito e a letra na filosofia**. Trad. Intro. e Notas Ulisses Razzante. São Paulo: Humanitas, 2014.
- FOLSCHIED, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia filosófica**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GELIO, Aulo. **Noches áticas**. intro, trad, notas e índices Manuel-Antonio Casquero, Avelino D. García. León:Universidad de León, Secretariado de Publicaciones, 2006.
- GOLDSCHMIDT, Victor. **Os diálogos de Platão**. 5ª ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.
- _____. **A religião de Platão**. 2ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- GRÁCIO, Rui. **Da educação – Vol. I**. 1ª Ed. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, 1995.
- HERDER, Johann G. A palavra e o conceito de Humanidade *In: O que é Esclarecimento?*. Trad. Paulo C. G. Ferreira. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011. (p.71-80)
- HEGEL, G.W.F. **Cursos de estética I**. 2ª ed. São Paulo: EdUSP, 2015
- ISSE, Rosemeri. **Educação Estética: Uma ponte entre Schiller e Habermas**. 79 fls - 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007
- JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. Trad. Arthur Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. **Paideia: Die Formung Des Griechischen**. Berlin: Walter De Gruyter, 1973.
- _____. **Paideia: los ideales de la cultura griega**. Trad. Joaquín Xiral. Ciudad de México: Fondo de cultura económica México, 2001.
- _____. **Paideia: the ideals of greek culture**. Trad. Gilbert Highet. London: Basil Blackwell Oxford, 1946.
- JAPIASSU, Hilton & MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. Tradução de Valério Rohden e Antônio Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. **A metafísica dos costumes**. Trad. e Notas Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2003.
- _____. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. Trad. Clélia Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- _____. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: Ed Unimep, 1999.

_____. Resposta à pergunta: O que é esclarecimento? *In: O que é Esclarecimento?* Rio de Janeiro: Via Verita, 2011 (p. 23-36).

_____. **Crítica da Razão Pura**. Trad. Manuela P. Santos e Alexandre F. Morujão. 5ª Ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. 1. ed. – Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LACERDA, Nair. **Grandes anedotas da História**. São Paulo: Ed. Círculo do Livro, 19??.

LENZEN, Dieter. La ciencia de la educación en Alemania: teorías-crisis-situación actual. **Rev. Educación**, Volumen 54, 1996.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação [online]**. abr.-jun 2017, v. 22, n. 69, pp. 429-452. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226922>. Acessado em 28 de maio de 2019.

MACHADO, Roberto. **O nascimento do trágico: de Schiller a Nietzsche**. 1ª Ed. São Paulo: Jorge Zahar, 2006.

MARCUSE, Herbert. **A dimensão estética**. Trad. Maria Elisabete Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

MENDELSSOHN, Moses . Sobre a pergunta: o que quer dizer esclarecer? *In: O que é Esclarecimento?*. Trad. Paulo C. G. Ferreira. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011. (p.15-22).

MELLO, Anthony de. **O canto do pássaro**. 11ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

MONTEIRO, José Dimas. **Friedrich Schiller em a Educação estética do homem: entre razão e sensibilidade; entre o ideal e o realizável; entre Platão e Aristóteles**. 107 fls.(Dissertação) UFSC, Curso de Pós-Graduação em Literatura, 1998.

NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte**. São Paulo: Ática, 2008.

_____. **Hermenêutica e poesia: o pensamento poético**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

_____. Introdução à República *In: PLATÃO. A República*. Belém: Edufpa, 2000.

OLIVEIRA. **Prefácio à pedagogia da autonomia**. *in: FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PAVIANI, Jayme. Apontamentos sobre educação estética. **Rev. Veritas**. Porto Alegre, v.46, n2, Junho, 2001, p. 303-308

_____. **A racionalidade estética**. 1ª ed. Porto Alegre: EDPUCRS, 1991.

PEDROSO, Andréia Zinetti. **A formação estética: fundamentação filosófica e ensino**. 99 fls. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2007.

PLATÃO. **A República**. Trad Carlos Alberto Nunes. 3ª Ed. Belém: EDUFPA, 2000.

_____. **Leis**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 1980.

_____. **Teeteto e Crátilo**. Tradução Carlos Alberto Nunes. 1ª Ed. Belém: EDUFPA, 1973

_____. **Sofista**. Trad. e notas Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 4ª ed. São Paulo: Nova cultural, 1987.

_____. **Critão, Menão Hípias Maior e outros**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 2ª Ed. Belém: EDUFPA, 2007.

_____. **Hípias maior e Hípias menor** (Ed. Bilingue). Tradução Carlos A. Nunes, Organização Benedito Nunes e Victor Sales, texto grego John Burnet. Belém: ED.UFPA, 2016.

PPGED/UFPA. **Edital do Processo Seletivo para o curso de Mestrado e de Doutorado Acadêmicos em Educação- Turma 2022**. Edital N° 04/2021-PPGED/UFPA. Belém: PPGED/ICED/UFPA, 2021.

REALE, Giovanni. **Para uma nova interpretação de Platão**. São Paulo: Loyola, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético**. São Paulo: Ed 34, 2009

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: do humanismo a Kant**. (Vol. II). 7ª ed. São Paulo: Paulus, 2005.

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou, Da educação**. Trad. Sérgio Milliet. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

_____. **Ensaio sobre a origem das línguas (Col. Os pensadores)**. Trad. Lourdes Machado. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens (Col. Os pensadores)**. Trad. Lourdes Machado. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHELLING, F.W.J. **Filosofia da Arte**. Trad. e Intro. e notas Márcio Suzuki. 1ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: EDUSP, 2010.

SCHLEGEL, August W. **Doutrina da arte: Cursos sobre Literatura Bela e Artes**. Trad. Marco Aurélio Werle. São Paulo: Edusp, 2014.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem: numa série de cartas**. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 4ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

_____. **Cultura estética e liberdade**. Org. e trad. Ricardo Barbosa. São Paulo: Hedra, 2009.

_____. **Do sublime ao trágico**. Trad. e ensaios Pedro Sússekind e Vladimir Vieira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. **Sobre graça e dignidade.** Trad. Anna Resende. 1ª Ed. Porto Alegre: Movimento, 2008.

_____. **Fragmentos das preleções sobre estética do semestre de inverno de 1792-93.** Tradução e introdução Ricardo Barbosa. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

_____. **Kallias ou sobre a beleza: a correspondência entre Schiller e Körner, janeiro-fevereiro 1793.** Trad. Ricardo Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2002b.

_____. **Poesia ingênua e sentimental.** Trad. e apresentação Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1991.

_____. **Teoria da tragédia.** Trad. Flávio Meurer. São Paulo: Editora Herder, 1964.

_____. **Objetos trágicos, objetos estéticos.** Org. e Trad. Vladimir Vieira. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª ed. São Paulo: Cortez editora, 2007.

SIMMEL, Georg. As grandes cidades e a vida do espírito. **Mana [online]**. 2005, v. 11, n. 2, pp. 577-591. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132005000200010>. Acessado 25 Junho 2022.

SÜSSEKIND, Pedro. **Schiller e a atualidade do sublime (posfácio).** In: SCHILLER, F. Do sublime ao trágico. Org. e Trad. Pedro Sússekind e Vladimir Vieira. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. **Apresentação à Objetos trágicos, objetos estéticos.** In: SCHILLER, F. Objetos trágicos, objetos estéticos. Org. e Trad. Vladimir Vieira. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SUZUKI, Márcio. **Apresentação à Poesia ingênua e sentimental.** In: SCHILLER, F. Poesia ingênua e sentimental. Trad. e apresentação Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1991.

VARELA, Maria Helena. A *Poiesis* em Platão e Aristóteles: *mímesis*, *mythos* e simulacros. **Rev. Reflexão**, Campinas, nº 73, p. 19-26, janeiro/abril, 1999, 19-26.

VIEIRA, Vladimir. **Os dois sublimes de Schiller (prefácio).** In: SCHILLER, F. Do sublime ao trágico. Org. e trad. Pedro Sússekind e Vladimir Vieira. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. **Objetos trágicos, objetos estéticos (posfácio).** In: SCHILLER. Objetos trágicos, objetos estéticos. Org. e Trad. Vladimir Vieira. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VOLTAIRE. **Dicionário filosófico.** Trad. Ciro Mioranza; Geraldo da Silva. São Paulo: Editora escala, 2008.

WERLE, M. A. **Nota do tradutor**. *In*: HEGEL, G.W.F. Cursos de estética I. 2ª ed. São Paulo: EdUSP, 2015

XENOFONTE. **Ditos e feitos memoráveis de Sócrates** (Col. Os pensadores). 1ª ed. Trad. Libero de Andrade. São Paulo: Abril Cultural, 1972.