

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rosemeri Isse

Educação Estética:
uma ponte entre Schiller e Habermas

Porto Alegre, Agosto de 2007.

Rosemeri Isse

Educação Estética:
uma ponte entre Schiller e Habermas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação do Professor Doutor Laetus Mário Veit, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Porto Alegre

2007

Dedico este trabalho à memória de meu marido, *Eduardo Isse*.

Agradeço, pois...

Às minhas filhas *Fernanda, Jordana e Jamilla*.
À *Marcelo de Andrade Pereira*, meu grande, querido e presente amigo.
Aos meus irmãos *Luiza e Hélio Birnfeld*.
Aos amigos *Clarice Schuster, João Carlos Besen, Marcos Roberto da Silva, Cléa
Penteado, Eduardo e Matha Mesquita da Costa, Susana da Silva*.
E, também, aos meus colegas da Escola São João Batista, em Montenegro.

Agradeço, ainda,
Ao programa de pós-graduação da UFRGS, pelo ensino público gratuito e de
qualidade.
Aos professores *Gilberto Icle e Rosa Maria Martini*, pelas dicas preciosas para a
qualificação desta dissertação.
E, por último, porém, não menos importante, ao meu dedicado e paciente
orientador Professor Doutor Laetus Mário Veit.

Resumo

A presente dissertação investiga o conceito de educação estética – como prática educativa propositiva – depreendida da análise (comparativa) da relação entre a concepção schilleriana e habermasiana da razão estética e do elemento estético, respectivamente. Nesse sentido, opera sob a forma do ensaio, de tal modo a recolher, a captar desses autores o que neles há de essencial para a proposição, justificação e viabilidade de uma prática educativa genuinamente estética. O centro da argumentação é o estético em face do mundo da vida e da educação, situado no contexto histórico-filosófico de Jürgen Habermas e de Friedrich Schiller.

Abstract

The following dissertation discuss the concept of aesthetic education. It intends to make the concept of aesthetic education a real practice of education, which is based on Schiller's and Habermas's theories. However, the writing is an essay that intends to get the core of those theories to justify and to make possible the purpose of an aesthetic education. Aesthetic here is understood as life and form, situated in a historical and philosophical context: the romanticism of Friedrich Schiller and the critical theory of Habermas.

Sumário

Apresentando...	08
Um problema	08
Uma proposta	09
Uma relação	09
Alguns conceitos	10
<i>Tais como,</i>	
Estética	11
Arte e Linguagem	13
<i>Pode-se dizer, ainda</i>	
Da relação	15
Da Modernidade	16
Da Educação	18
<i>Por fim, alguns encaminhamentos</i>	
De ordem metodológica	22
Schiller: sobre a educação estética da humanidade	24
Itinerários em Jürgen Habermas: mundo da vida, estética e educação	40
Algumas ressonâncias do pensamento de Schiller em Habermas	56
Educação Estética: considerações finais	65
Fontes	71

Apresentando...

Um problema

Esta dissertação parte de uma intuição: de que o estabelecimento e a regulação de laços sociais virtuosos – sob o encargo da educação – depende, sobremaneira, da sensibilidade. Uma tal intuição surge a partir de uma prática e de uma visão de mundo, que entende a dimensão estética como elemento imprescindível na formação da vida humana, na construção de conhecimento, e, também, no estabelecimento da (boa) sociabilidade. A educação, como sendo uma prática humana social, é também um termo de mediação por intermédio do qual a cultura se perfaz, no qual ela é construída e transmitida. Em outras palavras, a educação cristaliza a cultura, coopera para a sua criação e desenvolvimento, ao mesmo tempo em que age na sua transmissão. Partindo-se do pressuposto de que o homem não é só razão, e que seu juízo não advém apenas da mesma, é de suma importância reportar uma reflexão sobre a relação entre a sensibilidade e a razão. Afinal de contas, julgamos, agimos, nos endereçamos aos outros de acordo com princípios não apenas racionais, mas também, e, sobretudo, naturais, estéticos, emocionais. Como sendo formadores de indivíduos sociais, devemos, nós os professores e professoras, repensar *conjuntamente* a prática (educativa), em vista de coadunar, positivamente, o princípio (a lei, a norma, a sugestão, o conselho) e a inclinação (a vontade, o desejo, a finalidade); harmonizar, por assim dizer, a lei dos homens com a lei do coração.

Uma proposta

Uma proposta de educação estética, sob o ponto de vista filosófico, deve, evidentemente, partir da reflexão sobre o modo de apresentação da sensibilidade, em cada grupo social e no tempo que lhe é devida a sua reflexão. É por esse motivo que se justifica a escolha por Jürgen Habermas. O filósofo da teoria do agir comunicativo – modo pelo qual podemos chamá-lo – escreve em nosso tempo e para o nosso tempo, se situando no mesmo contexto histórico e cultural. Nesse sentido, parte de uma noção de sensibilidade e razão própria ao nosso tempo e cultura, e, portanto, vem ao encontro de nossa investigação. Habermas apresenta-se, assim, como fonte inspiradora e propositiva de uma prática educativa que considera essa relação. Isso implica, contudo, considerar também as fontes de formação da mesma, entre elas, e a de maior envergadura, a noção de *razão estética* entrevista no projeto educativo de Friedrich Schiller. Partiremos, por isso, da apresentação da concepção schilleriana de educação para a beleza e a razão estética – o que demanda apresentarmos seu texto mais conhecido, as *Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade* –, a fim de melhor visualizarmos o elemento estético dentro da teoria do agir comunicativo. Isso porque tal elemento – o estético – e tal proposição – a educativa –, não aparecem de forma explícita, em Habermas.

Uma relação

O estético, em Habermas, ainda que seja um componente estrutural, encontra-se criptografado no *corpus* filosófico do mesmo, sob o conceito de mundo da vida. Cabe a nós, portanto, garimpar essa categoria, a fim de encontrarmos nela o termo basilar, no filósofo em questão, de uma proposição educativa. Assim

sendo, a ponte entre Schiller e Habermas nos permitirá redimensionar alguns conceitos da teoria do agir comunicativo em vista de uma proposta filosófica em educação, mediada pela sensibilidade, tomando-a, a educação, não apenas por uma de suas funções, a transmissão do conhecimento – que pode, de um certo modo, reproduzir e cristalizar discursos totalitaristas –, mas por sua dimensão formativa, emancipatória. Ou seja, a educação é obviamente um instrumento de transmissão de um certo modo de ser e operar, pré-estabelecido pela língua, pela cultura, por contextos sociais qualitativamente distintos, que dependem da história, da geografia e até mesmo do clima. A educação, porém, é também via de atravessamento, intervenção, emancipação. Ela coopera tanto para a preservação do velho quanto para a inauguração do novo.

Não obstante, uma análise comparativa entre Schiller e Habermas aliviará consideravelmente a primazia do pensamento habermasiano. Podemos dizer inclusive que tal comparação serve como modo de conjugação e justificação – em vista de um mesmo fim – de uma mesma idéia: se Habermas potencializa e atualiza Schiller, Schiller, em contrapartida, atenua Habermas, que, no mais, pensa as conseqüências (do interesse) de seu pensamento em face da educação, *Schiller concebe a arte como uma razão comunicativa que se realizará no “Estado estético” do futuro* (Habermas, 2002, p.64). Sobre essa relação, voltaremos ainda nessa seção.

Alguns conceitos

O estético, como se poderá observar no corpo desta dissertação, integra a natureza que define o homem como ser cognitivo, social e expressivo de seu universo particular, traduzindo-se no imaginário, na fantasia, na expressão simbólica, na fala, nos gestos, nos afetos – um mundo de sentido que se exprime no todo sensível. Com efeito, é exatamente pelo estético que se exprime o homem como ser social de um povo, cultura, língua, modas, usos, valores, que se vale de

todo o incremento da cultura (a ciência e a técnica) para poder dar corpo à sua interioridade.

O homem, em todo o seu ser e profundidade, se exterioriza e se simboliza no estético – nas artes, nos gestos e na fé. Isso porque em todo o ato humano está presente o elemento estético, haja vista ser parte integrante de sua humanidade. Como condição de sua existência, é nele que a felicidade acontece, quando acontece. No que concerne ao objeto de nosso estudo – Habermas em sua relação com Schiller – veremos quão profundamente está o *mundo da vida* estruturado simbolicamente pelo estético – sob a forma da expressão (no sentido da exterioridade) da cultura e da moral.

Ademais, estética, arte, modernidade, educação, aparecem, por sua vez, como sendo os conceitos por intermédio dos quais a nossa análise se desenvolverá, partindo, evidentemente, de um ponto de vista crítico. Dito isso, justifica-se a apresentação desses termos ao modo de um preâmbulo. Vejamos.

Estética

A palavra estética deriva do grego (*aisthesis*) e significa sensação, sentido, sensibilidade. Esse primeiro aparecimento da estética remete, tal como se evidencia, à natureza, à experiência empírica e sensível. Ela mantém, por isso mesmo, relação com os afetos, com as paixões, com os sentimentos. Como disciplina filosófica, a estética (ou ciência do sensível) surge no século XVIII com Baumgarten. E é precisamente com ele que a estética irá abranger a arte, ao ser compreendida como a ciência filosófica do belo. A estética, contudo, não se restringe ao campo da arte, mas diz respeito à natureza física como um todo no ser humano natureza humana. Como bem afirma Fausto dos Santos (2003, p.18), a estética é o modo de pensar (filosofia) da sensibilidade. O homem, como ser sensivelmente constituído instaura o mundo esteticamente. Isso porque a estética

compreende tudo aquilo que chega pelos sentidos, dentro das categorias do tempo e do espaço. Em outras palavras, é dos sentidos (sensação) que advém os sentidos (significados).¹

O sentido é algo que chega através dos sentidos. Não é próprio do sensível, mas sem ele nem advém, nem permanece. Somos um ser em conjunção. Conjunção aqui é o movimento que une o gênero próximo ao específico do nosso ser. O sensível dado e o sentido produzido. Todos nós somos estéticos, ao fim e ao cabo tudo que nos chega através dos sentidos, sensivelmente constituído é estético também (SANTOS, 2003, p.31).

Entretanto, como se pode observar, o mundo não se constitui apenas por aquilo que nos chega através dos sentidos, mas também, e, sobretudo, por intermédio dos sentidos que lhe damos – ou seja, pelo modo de re-flexão do sensível, como o espelhamento desse sobre si mesmo, como vontade de conjunção do dado (sensível) com o criado (sentido) (SANTOS, 2003).

De acordo com Pereira (2004), o estético, como é habitualmente tomado, não reduz a compreensão de uma determinada coisa ou material. Ele amplia, na verdade, a possibilidade de abordagem dos objetos, amplificando o sensível e ultrapassando-o. O estético é, ainda, para o mesmo, um tipo peculiar de racionalidade que habita a imaginação, um ponto de ruptura – onde o homem se afirma como ser – e um ponto de permanência – onde algumas coisas se sedimentam. Nele, um pouco do mundo pode ser captado no fluxo interminável da natureza.

¹ Essa tal noção de estética já se encontra inclusive na *Crítica da Razão Pura*, de Immanuel Kant (2001), onde as próprias categorias do conhecimento são condicionadas pelo estético. A *Estética Transcendental*, na crítica da razão pura, remete exatamente a doutrina das formas a priori do conhecimento sensível.

Como ser sensível e racional o indivíduo humano é um ser produtor de símbolos que veiculam sentidos. Ou seja, no estético o indivíduo é receptor (estético) e doador (artístico) ao mesmo tempo. Com efeito, Fausto dos Santos (2003) afirma ser a experiência estética constituinte de um conjunto considerável de representações que perfazem o mundo social – ainda que a mesma seja e parta exclusivamente de uma vivência subjetiva e singular. Quando representado o estético implica num intersubjetivo que se comunica culturalmente pela interpretação. Essa, por sua vez, sofre uma transformação que procede de todos os vínculos que tornam o indivíduo um ser cultural e histórico e social, como também espacialmente situado.

No estético o mundo é trazido de volta à interioridade do homem, é reincorporada à mesma; ao ser o mundo incorporado ao indivíduo é por ele, pelo indivíduo, representado. É justamente nessa operação de representação do mundo, de trazer para dentro de si o mesmo e de lançá-lo com a marca de seu ser que o homem instaura o mundo que lhe advém (SANTOS, 2003). E eis precisamente o lugar donde surge a linguagem e a arte.

Arte e Linguagem

A experiência estética torna presente algo por meio que não ela própria, nesse modo de produção de ser do homem é que surge a linguagem e os símbolos (SANTOS, 2003). Arte e linguagem são, portanto, conjugações de natureza e razão, que resultam, não obstante, em conhecimento.² Tanto uma quanto a outra está intimamente relacionada à mimesis, à representação. Arte e linguagem implicam

² Como algo que reúne, conjuga, o estético, de onde parte a linguagem e também a arte, é, por isso mesmo, um ponto de partida e não um ponto de chegada. Nesse sentido, o estético não pode ser entendido como um fim, um padrão a ser alcançado – tal como se convencionou julgar o mesmo nos dias de hoje –, mas como interrogação, origem, como o repicar de problemas que aduzem a outros tantos, contínuos e indefinidos (SANTOS, 2003).

na formação de um conjunto de códigos, porém, não se reduzem ao mesmo. Ademais, a Arte complementa a linguagem, na medida em que procura aquilo que se perdeu quando de sua origem – a origem da linguagem. Na Arte vê-se expressa a tentativa de atenuamento do hiato que se instaurou entre o sentimento e a sua expressão, na linguagem. Vale enfatizar que toda obra é também linguagem.

No que se refere à concepção de arte como conhecimento, essa parece ser sugerida já na Antiguidade. Vejamos. Aristóteles em seu tratado sobre a poética observa que a arte pertence à esfera da atividade prática – ele afirma, em sua obra, que a arte tem sua origem na imitação. Se em Platão a arte é perniciosa, perigosa – pois leva os homens ao julgamento, à indefinição da verdade – em Aristóteles a arte é purificadora. Ele alude, em sua *Poética*, que a catarse – uma espécie de alívio das tensões físicas e intelectuais – seria justamente o efeito próprio da Tragédia – seu objeto de seu estudo – pois ela sinalizaria para a resolução (porque de seu entendimento pela sensibilidade, pelo sentimento) de problemas práticos e reais, que na obra de arte (ficcional) haviam sido contemplados cenicamente. O estético, nesse sentido, era o termo por intermédio do qual algumas práticas eram problematizadas.

Essa concepção de arte, e, por conseguinte, de experiência estética – como via que propicia o conhecimento –, vai ao encontro de uma tipologia da sensibilidade que Fausto dos Santos (2003, p.26) refere da seguinte maneira: a) *sensibilidade lúdica*: que o autor entende como condição *sine qua non* da atividade de pesquisa; b) *sensibilidade equilibrante*: que contrabalançaria e supriria as deficiências da razão discursiva; c) e, por último, uma *sensibilidade liberadora*: cuja função reveladora visaria à liberdade.³ Com isso, salienta-se o caráter multifacetado e

³ Este aspecto é certamente complexo no que concerne à definição e aos limites da experiência estética como sensibilidade equilibrante. Veremos, no decorrer deste trabalho, que a experiência estética como sendo o elemento basilar da estrutura simbólica da vida difere de dois outros elementos, o teórico e o prático moral. Isso porque a experiência estética abrange a vida em toda sua complexidade, resulta, assim, numa estrutura (perceptiva, sensível) que assume um empírico

polivalente do conceito e do fato experiência estética, assim como do elemento estético propriamente dito, vislumbrado tanto sob a forma da vivência, do sentimento da emoção – de tudo o que envolveria uma experiência íntima – como sob a forma de sua expressão, da obra, da linguagem – que constituiria, não obstante, um objeto, uma materialidade. E é justamente dessa elasticidade do conceito que podemos a ele atribuir a função do jogo e da imaginação, do caráter lúdico, por assim dizer.

Ademais, podemos afirmar que a tipologia da sensibilidade a que nos referimos acima encontra termo na concepção de arte romântica – da qual, em parte, Schiller – como veremos – é tributário. O romantismo alemão, como infere Walter Benjamin a partir do estudo sobre o conceito de crítica de arte correspondente, compreende a estética como um modo de racionalidade. Essa concepção de estética dá à arte, por conseguinte, um valor cognitivo. Isso porque ela permitiria identificar um substrato transcendental – sobrenatural, etéreo – no material – perceptível, sensível. Ou seja, a arte concentraria na materialidade do objeto, e da sensação dele resultante, uma sorte de conteúdos que extrapolariam a sensibilidade e a razão, mas que ainda assim a atravessariam; em outras palavras, uma razão absoluta, Deus (BENJAMIN, 2002). Com efeito, no romantismo, a experiência da totalidade é entrevista na arte como figuração do mundo, em toda sua totalidade. A arte no romantismo alemão engloba o ser do mundo e o ser do homem, ela é experiência do Absoluto.

Da relação

Isso posto, podemos afirmar que em Schiller – como também em Habermas – a estética há de ser compreendida como uma forma peculiar de racionalidade. Essa, por sua vez, caracteriza-se como uma forma de pensar na qual o sentimento,

(prático-moral).

a sensação desperta as significações. Schiller, diferentemente de Habermas, transforma esse pressuposto – da estética como via para o conhecimento – em categorias na qual se vêem harmonizadas, na atividade lúdica, a liberdade humana e a necessidade natural. Ele discrimina tipos de impulso, a fim de determinar a espécie de conhecimento próprio de cada um, de apreensão e compreensão de sentidos. Isso, como veremos, ele deixa bastante claro.

Vale pontuar, ainda, que Schiller pensa a beleza como um meio para o homem chegar à liberdade. Disso resultará a educação do sensível como educação moral. A concepção estética de Schiller – sobre a qual em parte se baseia a teoria do agir comunicativo de Habermas (no que concerne ao elemento estético, pressuposto no e do mundo da vida) – pensa uma teoria de fases evolutivas, na qual a beleza não é objeto de experiência sensualizante, agradável aos sentidos apenas, ou sequer constituída pela razão, e nada mais. Para Schiller, como veremos, o sensível e o racional devem estar em equilíbrio no sujeito livre (SCHILLER, 1991, Carta XX, p.109).

Ademais, 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. Deve, por isso, ser tomado em um sentido mais amplo, como modo de estruturação da vida coletiva e pessoal em função de uma certa maneira de sentir, de um jeito, de um método, que tem como fim a felicidade – que implica, por sua vez, na doação de sentido às coisas criadas dentro de um coletivo.

Habermas traz consigo o ideal estético de Schiller que recebe, por conseguinte, na ação comunicativa, um centro dinâmico mais adequado para detectar o poder gerador de uma estética de liberdade e da felicidade. O momento estético está colocado na própria estrutura do ser humano e com isso se faz

presente como elemento essencial da racionalidade, sendo por ele postulado inevitavelmente. Isso explica porque em Habermas o sentido do estético se parece sobremaneira ao sentido que Schiller dá ao mesmo termo. Por isso o estético, na estrutura da ação comunicativa se faz presente na exigência da sinceridade.

Para Habermas (1987), o estético está situado no mundo do indivíduo social, a razão comunicativa é social e se situa na alma da comunicação, na linguagem. Assim sendo, a verdade e a correção de um entendimento deve receber a chancela da autenticidade da pessoa, de seu mundo, de seu imaginário, de seu gosto, para que os entendimentos sejam ainda racionais. O estético está na ação comunicativa na instância da sinceridade, ela pertence ao núcleo da “essência” humana, que se organiza dentro de um espaço e convive com regras estabelecidas. E nisso, Schiller e Habermas estão de acordo.

Da Modernidade

Tanto Schiller quanto Habermas situam-se no contexto histórico da modernidade. A cronologia do conceito não se descola, contudo, de seu caráter qualitativo. A modernidade designa, histórica e culturalmente, uma época na qual o homem reivindicou para si o domínio da verdade e do conhecimento. Em outras palavras, a modernidade surge de um movimento de esclarecimento, que concebe a razão como algo natural, isto é, como algo próprio do homem, permitindo-lhe, não obstante, buscar a sua maioridade (PEREIRA, 2003). Vale pontuar, ainda, que a ciência experimental surge exatamente desse movimento de idéias, dessa doutrina também chamada de *Iluminismo*, que tem como princípio o domínio e a expansão do conhecimento, via manipulação, pela razão, da natureza. Tal disposição justifica-se na tentativa de manter a própria plenitude orgânica do homem, isto é, de assegurar a sua permanência e vitalidade. Essa visão de mundo implica,

colateralmente, a negação e a destruição da visão de mundo essencialista que a precedeu, a metafísica.

Como observa Severino (1994, p.32), a modernidade inaugura o modo científico de pensar, a nível sócio cultural, pois parte do princípio da naturalização da racionalidade humana. Como sendo ser vivo, tal como inúmeros outros, o homem já não vê mais razão em recorrer a um transcendente para dar conta de sua realidade. A realidade se esgota, pois, na natureza. Esse primeiro momento da modernidade, que se situa no período do Renascimento, coloca na realidade do corpo a realidade racional.

Habermas e Schiller circunscrevem-se, todavia, numa modernidade mais tardia – considerando, muito embora, os séculos que os separam – na qual se coloca em evidência a figura do sujeito humano como portador de um espírito que busca cultivar sua perfeição espiritual e pensante, conhecendo e representando, por uma visão de mundo mecânica e matemática, o mundo da natureza. Se no primeiro iluminismo o homem era apenas natureza – e o estético se afirmava como valor supremo –, nesse segundo momento da modernidade a racionalidade solapa a natureza em vista de um conhecimento exato e adestrável. Esse paradigma tem seu início com Nicolau de Cusa e Descartes. O cartesianismo definiu, com efeito, a natureza e alcance cognitivo dos métodos da ciência experimental, que busca, como sabemos, sempre o universal, em detrimento do particular e do não idêntico. Esse modo de pensar remodelou, entretanto, também a sensibilidade, ao redefinir os princípios de abordagem do mundo, da natureza, ao reduzi-la a categorias objetivas. Essa visão de mundo é, por certo, predominante nas sociedades ocidentais.

Da Educação

Sobre a noção de educação partiremos de uma pressuposta, haja visto a impossibilidade de definição da mesma. A educação é um conceito e um campo de ação problemático. Podemos dizer, contudo, que a educação, sendo uma prática cultural, situada num contexto histórico, geográfico e filosófico específicos, reproduz, de certa maneira, as crenças que a atravessam. Nesse sentido, a crença na razão, tão largamente examinada pelos “frankfurtianos”, mostra-se como o princípio gerador de uma prática educativa – tanto moderna, quanto contemporânea – centrada no domínio e na manipulação da natureza, dada pelo conhecimento das leis que a constituiriam e nada mais.⁴ O homem, como ser natural, está inscrito nessa premissa e, recebe, pelas leis, as normas de regulamentação de sua ação, de sua existência. Não é mais a materialidade que define o ser do homem, junto à consciência da mesma pelo indivíduo, da consciência e da capacidade de sua transformação, mas o conceito, abstrato, que depura o que há de corpóreo no mundo, de natural, para dele depreender leis universais, que tornam possível a manipulação da natureza e, por conseguinte, também do homem. Essa racionalidade que visa apenas os fins é, como designa Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985), redutora, repressiva, utilitarista e ocasional.

Historicamente, a educação designava, em sua origem, a transmissão e o aprendizado das técnicas de uso, de produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens era capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico, trabalhando em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura (muito embora a cultura não se reduza a isso), uma sociedade

⁴ A palavra *frankfurtianos* designa os teóricos críticos, membros do Instituto de Pesquisa Social, sediado em Frankfurt, do qual Habermas faz parte, assim como fizeram parte, outrora, Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, entre outros.

humana não pode sobreviver se a sua cultura não é transmitida de geração para geração. Com efeito, a modalidade ou forma de realizar essa transmissão chama-se educação. Nesse sentido, essa primeira acepção de educação é posta em prática no contexto histórico das sociedades arcaicas (o que não significa dizer que as mesmas sejam primitivas) e, também, parcialmente, nas sociedades antigas, sobretudo no que concerne à educação moral, política e religiosa. Nesse segundo momento da civilização a educação, como sendo a transmissão das técnicas já adquiridas, tem, sobretudo, a finalidade de possibilitar o aperfeiçoamento dos indivíduos. A formação do indivíduo, sua cultura, torna-se, assim, a finalidade da educação. Abbagnano (1998, p.306) nota, com razão, a respeito disso, que a tradição pedagógica do ocidente obedece inteiramente a essa exigência.

Entretanto, no discurso da modernidade, a educação e a escola ficam situadas no centro das idéias de justiça e distribuição de saberes, tendo, por fim, a criação de um sujeito histórico racional, autônomo e livre. No entanto, como sinalizará tanto Habermas quanto Schiller, a modernidade política não realizou o sonho de liberdade, autonomia e emancipação dos sujeitos, ao contrário, gerou fenômenos sociais e patologias como alienação, burocratização, exploração e exclusão, que caracterizam, por sua vez, diversos traços da moderna (leia-se contemporânea) sociedade emergente. É exatamente por essa razão que Habermas afirma ser a modernidade um projeto inacabado, isto é, que não foi levado ainda a cabo.⁵

A modernidade, porém, em seu cerne, como forma da razão humana, como próprio exercício da razão, está em crise radical. Em outras palavras, estão em crise os fundamentos da razão, as noções que fundamentam e condicionam o

⁵ A teoria do agir comunicativo de Habermas dá sinais de que esse projeto inacabado, pode sim ser reconstruído, melhorado, reparado. Isso porque, *na lógica de suas conquistas e sucessos, a modernidade chegou à exasperação e à exaustão de sua eficácia autolegitimadora, constituindo-se, por conseguinte, em ameaça para o futuro* (MARQUES, 1998, p.83-84).

conhecimento. A experiência, na modernidade, torna-se, como afirma Adorno e Horkheimer (1985), cálculo; ela elimina, como sendo instrumento do esclarecimento, as qualidades do pensamento para torná-lo conforme (à regra, à lei, ao fim). Sendo assim, a experiência comporta-se como um fator de construção do mundo das coisas e dos seres que separa, que categoriza, que não junta, nem unifica. Na experiência do esclarecimento, a sensibilidade é apenas um estágio para o desenvolvimento da razão (natural) que deve ser, em tempo, superada. Essa racionalidade, expressa no conceito, prima pela cognição e pela utilidade (eis porque recebe a alcunha de razão instrumental – movida para os fins). O conhecimento dessa experiência resultante é, contudo, limitado pelas mesmas leis, normas e categorias por intermédio das quais o mesmo foi forjado.

Como bem observa Pereira (2006, p.47), *“o conceito não designa ninguém e não raro é de uso aviltante”*. Essa atitude cognitiva – que caracteriza, basicamente, o trabalho do conceito (a racionalidade instrumental) – procura, não obstante, se sobrepor aos conteúdos do sensível. Veremos, entretanto, que a sensibilidade remete justamente a uma sorte de experiências que haveriam de ultrapassar e sobredeterminar o próprio conhecimento e a razão discursiva. Essas experiências inscrevem-se no domínio do estético, que, na contramão do conceito – desmistificador – ritualiza o pensamento, dando ao mesmo uma aura. Em outras palavras, o estético cria *“uma disposição temporal diversa que amplifica e redimensiona o real, os objetos, os sujeitos e o conhecimento”* (PEREIRA, 2006, p.47).

Essas noções resultam, pois, no nosso trabalho de investigação, esse que agora se apresenta, sob a forma de uma proposição filosófica, necessariamente racional, que toma, contudo, como seu primado, a natureza, o corpo, a sensibilidade. Como veremos, o estético não se contrapõe ao pensamento e ao conceito. Na verdade, ele complementa os mesmos. O estético é o motor do pensamento e matéria do conceito. Nesse sentido, pode-se afirmar que um projeto

educativo que devidamente valoriza a sensibilidade é sim mais eficaz do que uma educação meramente instrumental – camuflada sob a idéia de aprimoramento e qualificação profissional do indivíduo humano. Uma educação estética nasce da sensibilidade, mas não se reduz a mesma. O estético catapulta o pensamento para o alto, expandindo, por conseguinte, o campo de visão da razão. Nesse sentido, ele busca um todo não idêntico, um todo que se perfaz no jogo entre o particular e o universal, entre o singular e o total, o verdadeiro e o falso, o mesmo e o outro. Isso porque, como sendo uma outra modalidade de razão, o estético parte sempre de uma singularidade. Essa, por sua vez, inscreve-se na coletividade, sendo, por isso mesmo, altamente reflexiva e não, tal como se poderia pensar a respeito do conceito – na acepção compreendida pela ciência experimental e instrumental – meramente abstrata e reducionista.

Assim sendo, pode-se dizer que a educação é – vista sob a ótica da estética – uma prática *naturalmente* crítica, pois nela, o processo que formaliza o saber, busca coadunar o mesmo à natureza e ao convívio social. Ela é uma ordem humana que cumpre os interesses de uma vida que não quer apenas nascer e morrer, mas quer união, permanência, unidade e diferença, harmonia. Afinal de contas, a vida social imprime no mundo humano uma interpretação que vem a seu encontro, às suas exigências, definindo o modo de viver e conviver de cada um. A vida, nesse sentido, quer viver eficazmente, socialmente e pessoalmente, na justiça, na felicidade e na verdade. Se considerarmos que essas três intencionalidades são, de fato, importantes, então, devemos respeitá-las, ao nos contrapormos à ordens de antemão interpretadas e estabelecidas, concebidas de acordo com fins que não surgiram da nossa vontade, do nosso desejo, mas da coerção, da violência, da uniformização. Isso é um imperativo, sempre atual, porque a vida é um processo que acontece na contínua atividade da interpretação e da reinterpretação de si, dos

outros e do mundo, tudo isso habitando num desejo de verdade, justiça e felicidade.

O estético, assim, pode desempenhar um papel estratégico inigualável, pois cumpre, para além da função sensível-perceptiva, o desígnio do cultivo e da busca da beleza – essa entendida, como bem assinala Kant (2002b), como o signo do moralmente bom, como disposição material de um valor ideal – justiça, verdade, bondade, honestidade, respeito, e assim por diante. Ademais, veremos, no que segue, de que modo pode ser justificada filosoficamente essa idéia, tomando como ponto de partida Schiller e Habermas.

Da ordem metodológica

Esta dissertação opera sob a forma do ensaio. Tal escolha metodológica permite redimensionar o alcance da mesma. Ainda que seja necessariamente um texto escolar, o presente trabalho investigativo é, também, um exercício de pensamento. Nesse sentido, o caráter ensaístico desta dissertação dá termo das diversas camadas que constituem, por um lado, o seu objeto e, por outro, sua função.

Este texto quer ser germinal, sendo assim, não se configura de acordo com o método tradicional de argumentação científica, sistemática. Sob a forma do ensaio, os argumentos adquirem uma maior flexibilidade; quando abertos eles se tornam mais propícios às associações. Afinal de contas, uma coisa puxa a outra. Por se ter de antemão a impossibilidade de esgotamento da questão – e sequer de sua solução –, é que se optou por tal forma. O ensaio comunica de modo intenso as tensões que constituem o pensamento, pois o mesmo considera, tal como observa Walter Benjamin (1984, p.50) um mesmo objeto nas distintas graduações de sua significação, recebendo, exatamente por essa razão, *“um estímulo para o recomeço perpétuo”*.

A educação estética é, então, o objeto central desta dissertação. Habermas, sobretudo, e Schiller, aparecem neste trabalho investigativo como pontes para uma reflexão sobre a educação estética. Isso implica, evidentemente, recuperar os conceitos, as idéias centrais de ambos os autores. Como somos sujeitos de nosso tempo, esta pesquisa parte de um pensamento formulado neste tempo e para este tempo. Eis porque Habermas apresenta-se como o autor chave da mesma. A leitura de Schiller é, todavia, indispensável para a compreensão de Habermas e para a visualização do elemento estético dentro de uma prática educativa que ora entendemos como fundamental – sendo a educação uma prática de transmissão e formação.

Em linhas gerais, essas considerações servem para advertir do seguinte: este texto não consiste num trabalho sobre Schiller ou sobre Habermas, mas num modo de compreensão de uma prática e sua proposição. Posto isso, partiremos, numa primeira parte, para uma breve exposição do pensamento schilleriano e do pensamento habermasiano sobre mundo da vida, natureza, razão, estética e educação, enlaçando, depois, ambos os autores, para, num segundo momento, refletir, de modo mais pontual, sobre a educação estética. Eis o plano sobre o qual encontra-se disposto o nosso problema.

Schiller: sobre a educação estética da humanidade

Schiller faz parte de uma tradição romântica. Isso implica, nos autores vinculados a ela, uma tentativa de conciliação entre a natureza e a razão, entre a sensibilidade e a cultura.

A filosofia romântica se caracteriza, com efeito, pela restauração de uma ordem auto-referente. A natureza para os românticos é reflexionante. Ela traz consigo os caracteres da cultura, ela própria traz embrionariamente a cultura – essa entendida como bela forma. Para que esses caracteres sejam decodificados é necessário dispor do meio próprio para abordá-los, conhecê-los, ou seja, a sensibilidade. No romantismo, o mundo é um livro aberto (SELIGMANN-SILVA, 1999).

Schiller mantém, por certo muitas afinidades com essa visão de mundo romântica. Sua filosofia se ancora justamente na educação da sensibilidade. Deve-se enfatizar, contudo, que a sensibilidade em Schiller não remete direta e particularmente a uma faculdade cognitiva, dado que a cognição implica uma função estrita, qual seja, a de aquisição de um conhecimento objetivo.

Com efeito, o papel da sensibilidade em Schiller sofre uma espécie de redimensionamento. Ela não é apenas o meio por intermédio do qual o mundo pode ser conhecido, ou melhor, se faz conhecido, mas também é puro conhecimento. Enquanto puro conhecimento a sensibilidade, transformada em impulso estético, em racionalidade sensível, coopera para o aprimoramento do ser

humano, para o seu embelezamento e conseqüentemente ao embelezamento de suas ações.

Veremos, portanto, nesta seção, de que modo se estrutura esse pensamento, para então redimensionar o pensamento daquele outro filósofo a quem se refere em relação.

Em linhas gerais, pode-se dizer que pensamento schilleriano se dirige basicamente àqueles para quem a beleza é ainda uma referência, que a sente e a exerce, isso porque entende a beleza como um fim em si mesma, da qual deveria ser também derivada da ação prática, moral. Schiller faz, com efeito, em suas *Cartas sobre a educação estética da humanidade*, uma apologia da beleza. Isso implica, não obstante, que a investigação seja lida não apenas por intermédio dos princípios pelos quais ela se constitui, mas, também e, sobretudo, pelos sentimentos que a perfazem.⁶

A “fraqueza argumentativa” que poderia dessa afirmação derivar, não resulta, obviamente, para Schiller, do tema, mas do hiato de que se constitui o argumento. Para ele, o conceito seria, de antemão, insuficiente perante a profusão de sentidos (afectos e perceptos) que a sensibilidade dispõe. E é precisamente por isso que o filósofo afirma, no início de sua investigação, que o sentimento próprio do leitor é o verdadeiro fornecedor do objeto por intermédio do qual se constrói a sua argumentação. Schiller apela para uma espécie de identificação da veracidade e da efetividade de seus argumentos, identificação essa que permitirá àquele que o lê estabelecer as leis pelas quais o mesmo deve proceder.⁷ Isso porque entende que

⁶ Um dos princípios, talvez o mais importante – pois se associa diretamente ao sentimento do belo – em Schiller, é a liberdade, entendida pelo mesmo como uma necessidade e não como coerção (SCHILLER, 1991, Carta I, p.35).

⁷ Sobre o método de apresentação de seu pensamento Schiller afirma que, a forma técnica de exposição do argumento poderia obnubilar algumas exigências da razão comum, pois entende que ela, essa forma – que busca emancipar o homem pelo entendimento e pelo conhecimento – pode vir, na verdade, a esconder o entendimento ao sentimento. Schiller infere que o entendimento, dado por intermédio da forma técnica – precisa, necessariamente, “destruir o objeto do sentido interior

o que é *“dito da experiência moral vale em maior medida para a aparição da beleza”* (SCHILLER, 1991, Carta I, p.37).

A questão da beleza é, por certo, uma questão importante em Schiller, porque histórica. O filósofo romântico não se furta do político, do moral, apenas adentra nessas esferas por intermédio de uma outra, a estética. Isso porque ele entende que as obras de arte devem, necessariamente, estar voltadas para o seu tempo. O gosto e a necessidade de seu tempo parecem ignorar a proveniência da arte, a idéia da arte, em vista do exercício de uma função. Schiller defende a arte ideal como sendo arte atemporal. A arte deve se estabelecer num campo autônomo, pois ela própria é modelo. *“... a Arte é filha da liberdade e quer ser legislada pela necessidade do espírito, não pela carência da matéria”* (SCHILLER, 1991, Carta II, p.38).

Ele afirma, ainda, que *“o proveito é o grande ídolo do tempo”*, nisso pode-se depreender que já em Schiller se percebe o surgimento da idéia decadente, pequeno-burguesa, de que a arte – como sendo um produto, muito embora cultural – deva exercer, também, uma certa função, que ela desse conta das necessidades materiais dos homens, da fruição meramente estética dos mesmos. *“Nessa balança grosseira o mérito espiritual da Arte não pesa”* (SCHILLER, 1991, Carta II, p.38). Schiller atribui, obviamente, um papel fundamental à arte, não a compreende, contudo, como instrumento, mas como meio e fim, pois intui que a ação moral deva ser bela – e, portanto, passa pela estética.

Os filósofos acreditam, segundo Schiller, que o destino dos homens é jogado numa arena política. No entanto, abster-se da discussão da beleza é ignorar o bem da sociedade, haja visto que nem todos exercem pelo debate político sua liberdade.

quando dele quer apropriar-se. Como o alquimista, é pela dissolução que o filósofo encontra a unidade, é pelo martírio do raciocínio técnico que encontra a obra da natureza espontânea. Para alcançar a aparência fugaz ele deve aprisioná-la na regra, descarnar seu belo corpo em conceitos e conservar seu espírito vivo na precária carcaça verbal” (SCHILLER, 1991, Carta II, p.36).

Entra aqui a questão da maioria da razão, que infere que o juízo da razão é o juízo do maior e do mais forte.⁸

A razão, no entanto, nem sempre legisla pelo bem geral, ela procura justificar racionalmente um estado de exceção. Schiller (1991) se contrapõe a essa visão de “liberdade” que se encerra no âmbito político, acredita que nem todos são capazes de exercer sua voz em meio a outros (mais habilitados). Ele resiste a essa visão – cuja primazia seria a da razão – por pensar que a beleza precede a liberdade – porque essa não poderia ser apenas justificada por sua inclinação, mas fundamentalmente, por princípios (SCHILLER, 1991, Carta II, p.39). A filosofia busca sempre, como sabido, o universal. Schiller leva essa idéia à risca, ao buscar cooptar o papel da sensibilidade à ação prática moral. Entrementes, Schiller busca demonstrar que

para resolver na prática o problema político é necessário caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade. Esta prova, entretanto, não poderá ser feita sem que eu traga à vossa memória os princípios pelos quais se conduz a razão numa legislação política (SCHILLER, 1991, Carta II, p.39).

E o estético, como sabido, envolve necessariamente o natural. A natureza trata o homem da mesma forma com que trata os demais seres, age no lugar do indivíduo humano quando esse não pode agir por si próprio como inteligência livre (SCHILLER, 1991, p.39). Schiller afirma que o que constitui o ser humano é justamente esse não se bastar com o que dele a natureza fez,

⁸ Habermas (2002, p.65) afirma acerca disso, em seu excuro sobre Schiller, que as questões do mundo moral apresentam um interesse tão mais próximo que faz com que o espírito de investigação filosófica solicite enfaticamente as circunstâncias da época, para assim ocupar-se da maior de todas as obras de arte, “*a construção de uma verdadeira liberdade política*”. Isso explicaria porque a beleza precederia para Schiller, de acordo com Habermas, a liberdade.

mas ser capaz de refazer com a razão e regressivamente os passos que ela nele antecipa, transformar a obra da necessidade em obra de sua livre escolha e elevar a determinação física à determinação moral (SCHILLER, 1991, Carta III, p.39-40).

Para Schiller, o homem se reconhece como ser na medida em que, primeiro, se descola da pura materialidade, do “torpor sensível”, para, depois, superar a segunda barreira, a da individualidade, em vista de encontrar-se como tal no estado moral (SCHILLER, 1991, Carta III, p.40). A liberdade é, com efeito, um salto, dado em consonância com a razão, da esfera estrita da natureza. A lei de um Estado (imposto), contudo, não satisfaz o ser humano. E nem também, um natural.

Foi, com efeito, a necessidade que lançou o homem direto ao jugo do Estado (de natureza), sem que a liberdade o antecipasse. Esse é o Estado nascido das determinações naturais e para elas voltado, que não satisfaz o homem enquanto ser moral. Para Schiller (1991, Carta III, p.40), o homem no Estado de Natureza está abandonado à cega necessidade, mas como ser humano, dotado de razão lhe é permitido superar essa condição. O exercício da liberdade – dado pela razão – libera, em contrapartida, o homem desse jugo, fazendo, por exemplo, com que o mesmo apague pela moralidade e enobreça pela beleza o caráter vulgar que a necessidade imprimiu ao amor sexual.

Nesse sentido, é o “*claro saber e a livre decisão*” que faz o homem trocar o estatuto da independência pela do contrato (SCHILLER, 1991, Carta III, p.40). Há, certamente, um caráter teleológico em Schiller que pensa fazer curvar o estado de natureza à finalidade última da razão.

Vale sublinhar, em tempo, que, para Schiller, o conceito de estado natural não diz respeito somente a fisicalidade, mas também a todo estado (e nisso o moral, como ele o caracterizará mais tardiamente) que seja fundado sobre forças e não sobre leis,

embora contradiga o homem moral, que tem sua lei na simples conformidade interna, é suficiente para o homem físico, que legisla apenas para harmonizar-se às forças exteriores. O homem físico, entretanto, é *real*, enquanto o moral é apenas *problemático* (SCHILLER, 1991, Carta III, p.41).

A razão confronta o homem físico e real com o homem moral e problemático.⁹ A razão nega, entretanto, o estado de natureza. Ao visar o futuro, o bem geral, ela compromete, tal como observa em nota Anatol Rosenfeld (SCHILLER, 1991, Carta III, p.42), a atualidade própria da natureza (animal) do homem.

Schiller entende, num primeiro momento, o homem como fundado por uma dicotomia entre Estado de Natureza e Estado Moral. Com efeito, o Estado Natural compreende o homem físico, o mundo do desejo, dos impulsos, das ambições, do *pathos*, sendo por isso o mundo do homem real, o mundo da violência e do egoísmo. De outro lado, o Estado Moral, que entende o homem como um ser problemático, cujo mundo se perfaz por leis internas que se formam, não raro, na *idéia* de dignidade. Schiller (1991, Carta III, p.42) pensa como finalidade moral um *“suporte para a subsistência da sociedade que a faça independente do Estado natural que se quer dissolver”*. Esse suporte, contudo, ele não acha no Estado Moral, mas no Estado Estético. Isso porque compreende que o Estado Estético recupera do estado natural o arbítrio e do estado moral a liberdade. Esse terceiro estado (ou caráter) estabelece *“a ponte do domínio das simples forças para o das leis”*, assim como depreende *“da moralidade invisível o penhor dos sentidos”* (SCHILLER, 1991, Carta III, p.42).

Rosenfeld, em nota (SCHILLER, 1991, Carta III, p.42-43), assinala que esse *“terceiro caráter”*, que reúne os elementos do homem sensível e do homem moral, serve, *“por assim dizer, de ponte e suporte”* para Schiller. Não obstante, podemos

⁹ O homem moral designa em Schiller (1991), tal como em Kant, aquele que se submete por livre arbítrio ao imperativo categórico da razão, deixando de lado o impulso para viver em face da lei – que se pretende universal.

afirmar que são justamente esses termos que nos parecem, com efeito, próprios para que se possa superar a dicotomia entre um estado e outro, por uma espécie de alienação de ambos.

Esses termos estão presentes, por certo, no terceiro caráter, o estado estético de Schiller, pois para ele é exatamente esse que irá dissolver, por assim dizer, aquilo que há de natural no estado moral, ou seja, aquilo que há de força e não o que há de lei no Estado Moral.

Para Schiller, o Estado Moral se apóia sobre uma noção natural de lei moral, ou seja, como força ativa. As leis não são, entretanto, necessárias e constantes tal como se intuem as leis do Estado Moral. Schiller afirma que a conduta moral do homem deve advir da natureza do homem e não do Estado Moral – como instituição, lei terceira, alheia, imposta. Essa conduta deve ser necessariamente natural *“para que os próprios impulsos o levem a uma espécie de comportamento que em si seria consequência do caráter moral”* (SCHILLER, 1991, Carta IV, p.43). Isso quer dizer que os impulsos do homem devem convergir para uma razão mais elástica que seja capaz legislar de maneira universal, uma lei que concilia o dever e a inclinação, a razão e a sensibilidade (SCHILLER, 1991, Carta IV, p.44).

Para o filósofo esteta (1991, Carta IV, p.44) o Estado é a forma objetiva por intermédio da qual procura-se unificar a multiplicidade dos sujeitos. O Estado pode, entretanto, negar o indivíduo como homem empírico em vista de um homem ideal – um homem que seja conforme as leis e, portanto, aos fins de um Estado Moral. Assim sendo, o estado natural seria oprimido por força da instauração de uma segunda natureza, uma outra – de forças e não de leis – que o estado moral inaugura. De acordo com Schiller,

embora a razão peça unidade, a natureza quer multiplicidade, e o homem é solicitado por ambas as legislações. O mandamento da

primeira está gravado nele por uma consciência incorruptível, o da segunda pelo sentimento inextinguível (SCHILLER, 1991, Carta IV, p.44).

A cultura (moderna, sobretudo) sacrifica, não raro, o natural para afirmar o moral. O estado daí derivado é, contudo, imperfeito, por que a lei que o constitui é cega perante a particularidade dos indivíduos. O estado moral é um estado cuja fúria (força) se vê expressa na lei. Schiller afirma, por sua vez, que o Estado não “não deve respeitar apenas o caráter objetivo e genérico dos indivíduos, mas também o subjetivo e específico”. Ele não deve, por força de instauração da moral, despovoar o reino da aparência (SCHILLER, 1991, Carta IV, p.45).

A arte trabalha, por certo, com a aparência. E Schiller bem o sabia. A arte é, também, uma técnica, tal como o é também a educação. Isso implica, por sua vez, para ele (1991, p.45), a distinção entre tipos de artista: o artista mecânico, o artista da beleza e o artista pedagogo e político. Essas espécies derivam, pois, de sua prática, isto é, da relação que cada um deles mantém com o seu material. Vejamos.

Para Schiller, o *artista mecânico*, aquele que tem em vista sempre um fim determinado, imputa ao material a sua vontade, ignorando o mesmo. Assim sendo, pode-se dizer, que para o filósofo alemão, o artista aí apenas luta contra a resistência do material, pois a forma deriva fundamentalmente de um ato de violência, de uma força que recai sobre o material em vista de modificá-la. O *artista da beleza*, por sua vez, faz uso do mesmo expediente do artista mecânico, entretanto, busca dissimular tal violência pela beleza que dessa resulta, buscando seduzir o olho. O *artista pedagogo e político*, em contrapartida, vê no material seu próprio fim de formação. Em outras palavras, como sendo o homem seu material, faz dele sua própria finalidade. Isso implica respeitar a peculiaridade de cada material (indivíduo), não apenas em conformidade subjetiva (polidez, tato), mas objetivamente (respeito à dignidade alheia).

Essa comparação entre os tipos de artista deriva, de forma análoga, da comparação kantiana acerca do trabalho da educação, tal como Kant a expressa em seu *Sobre a Pedagogia*. Para Kant (2002a) o trabalho de educação se apresenta sob três formas:

- a) Educação escolástica ou mecânica: que diz respeito às habilidades, sendo, por isso, uma espécie de formação instrutiva;
- b) Educação pragmática: que compreende um certo modo de operar em conformidade com as regras de sociabilidade vigentes, tais como a prudência (hoje entendida sob a alcunha de etiqueta);
- c) Educação moral: que Kant entende como sendo o fim último da educação.¹⁰

Kant vê, com efeito, a moralidade como fim último. Ele entende que a ação humana deve, necessariamente, ser dirigida em função do dever e não da felicidade – do que discorda incisivamente Schiller. O imperativo categórico como máxima universal ignora, por isso, no entender de Schiller (muito embora seja o mesmo fortemente influenciado por Kant), o particular.

Mas voltemos a Schiller e à sua discussão sobre o estado natural, moral e estético. Para Schiller, o Estado resulta do homem, é seu produto e não o produtor do mesmo. É por isso que ele entende que o Estado deva necessariamente cooptar esse caráter, tornando-se estético, pois entende que só esse estado poderia contemplar o homem em sua totalidade, a sua sensibilidade e a sua razão. É essa subjetividade que deve ser elevada à esfera objetiva, na figura do Estado. O Estado deve assim fundar-se sobre a natureza do homem. Mas numa natureza

¹⁰ Nesse ponto, porém, é possível demonstrar como Schiller resolve certas questões que Kant (parece) não foi capaz de ventilar ou ousar especular – talvez por uma espécie de prudência da crítica, ironicamente.

representada, sob a forma de uma obra de arte – essa entendida como representação da natureza. Com efeito, esse terceiro estado que Schiller designa como sendo o Estético busca evitar tanto a *tutela pedante* e da *cega necessidade* do Estado Moral, quanto o *descompromisso selvagem* ou do *acaso informe* do Estado natural (SCHILLER, 1991).

Isso porque, para Schiller, a natureza do homem pode se lhe opor – seja pela selvageria (primazia do sentimento sobre o princípio) ou pela barbárie (primazia do princípio sobre o sentimento). Schiller deixa bem claro que a radicalização tanto do desejo quanto do conceito, da racionalização, desqualifica o homem, o diminui. A moral não deve se sobrepor à natureza, assim como a natureza não pode se sobrepor à moral. A natureza é múltipla e a moral é unívoca. Assim sendo, pode-se dizer que Schiller não quer nem a confusão e nem a uniformidade. “*O homem bem formado faz da natureza sua amiga e respeita sua liberdade, na medida em que apenas põe rédeas a seu arbítrio*” (SCHILLER, 1991, Carta IV, p.46).

Schiller afirma ser possível, por isso mesmo, encontrar a totalidade do caráter, entrevista na troca do Estado da necessidade pelo Estado da liberdade (SCHILLER, 1991, Carta IV, p.47). Disso deduz-se que a conciliação a que Schiller parece aludir consiste em tornar a lei (moral) um impulso (natural) do homem enquanto indivíduo em meio a um coletivo, fundir, por assim dizer, o impulso na lei e a lei no impulso, como se a bela conduta se desse como uma inclinação. Isso porque, para ele, o entendimento não é capaz de abranger todas as esferas nem da ação e nem da existência humanas. Ele apenas exerce um papel. Schiller é, indubitavelmente, um crítico do esclarecimento.

Do homem natural resulta, quando descamba, um furioso; do pupilo das artes, um indigno. A ilustração do entendimento, da qual se gabam com certa razão os estamentos refinados, mostra em geral uma influencia tão pouco enobrecedora sobre o caráter

que, até pelo contrário, solidifica a ruína com princípios (SCHILLER, 1991, Carta V, p.48).

Como pudemos observar o filósofo alemão critica o projeto iluminista, pois infere que o mesmo é insuficiente perante a realidade que esse haveria de controlar. A pretensão iluminista da emancipação pelo esclarecimento, pelas luzes da razão, é descabida, tanto pelo ponto de vista cognitivo quanto pelo ponto de vista ético e político, é falso, equivocado. A idéia de que a razão da ciência pode estabelecer princípios universais de conduta é deficitária e perigosa. Tal noção talvez tenha sido a geradora da fúria legiferante que caracteriza sobremaneira o Estado Moral conforme Schiller, pois ele, o Estado, estabelece como o único instrumento capaz de salvaguardar a dignidade humana, de assegurar inclusive a própria existência humana, a razão.

De acordo com ele, Schiller, isso seria próprio das classes baixas e numerosas (classes de instintos grosseiros e sem lei). A essa classe se contrapõe a mais repugnante, segundo Schiller, a classe dos esclarecidos, dos civilizados. Nessa classe a depravação do caráter é ainda mais evidente, além de ser revoltante, isso porque é originada na própria cultura (SCHILLER, 1991, Carta V, p.48). Nada mais haveria de mais abominável que a decomposição de algo nobre (pensa Schiller por intermédio de um filósofo que o mesmo não lembra o nome). Isso porque, para o filósofo esteta, não se pode se dar o exercício unilateral do Estado natural (animal) ou do estado moral (passivo).

A cultura, longe de dar-nos a liberdade, através de cada força criada cria também uma nova necessidade; o compromisso físico estreita-se mais e mais ameaçador, até que o temor da perda sufoque mesmo o anseio feroso de perfeição e torne em sublime sabedoria a obediência passiva. O espírito do tempo oscila, assim, entre a afetação e grosseria, entre desnaturalização e meramente natural, entre superstição e descrença moral; é apenas o equilíbrio

do mal que ainda lhe estabelece os limites (SCHILLER, 1991, Carta V, p.49).

Dos povos inclusos na cultura *“sem exceção tiveram de divorciar-se da natureza pela sofisticação, antes de poder voltar, pela razão, para o seu seio”* (SCHILLER, 1991, Carta VI, p.49-50). Há, certamente, para Schiller, um falso refinamento da cultura na modernidade, nela está inscrito, sob a forma do estado natural – muito embora também o moral – o retorno ao primevo.¹¹ Nesse sentido, podemos dizer que a cultura consiste como uma forma de recalque do natural. Essa dissociação não corresponde, contudo, àqueles a quem comumente atribuímos nossa origem cultural, os gregos.

Schiller afirma, em suas cartas, que a noção que se faz dos gregos – como o povo fundador da beleza, do ideal, e, portanto, da sociedade moderna ocidental – é completamente equivocada. Pressupomos, não raro, que os gregos alcançaram a beleza, a idéia, enfim, o desenvolvimento de seu espírito dissociando-se da natureza, dos sentimentos, das afecções. Schiller nos corrige com relação a essa noção de jovialidade e virilidade da razão na harmonia. O brilho da antiguidade está justamente na conciliação da forma com o sentimento, nela converge a razão e a sensibilidade, o que se contrapõe, obviamente, à era moderna, onde a sensibilidade é escurraçada, ignorada, colocada em segundo plano. Os deuses no panteão grego são, com efeito, a plasmação do que há de mais humano, a exacerbação do humano. Schiller se exime de afirmar, entretanto, o laço que une a beleza grega à violência. Por razões que aqui nos parecem óbvias.

¹¹ Vale voltar à noção de estado moral como estado natural na seguinte passagem da sexta carta, qual seja: *“a sociedade positiva decompõe-se num estado moral primitivo (...) no qual o poder público é apenas um partido a mais, odiado e ludibriado por aqueles que o tornam necessário e acatado somente por aquele que poderiam dispensá-lo”* (SCHILLER, 1991, Carta VI, p.54).

De qualquer maneira, Schiller (1991, Carta VI, p.51) pontua que o indivíduo grego fala pelo coletivo e o indivíduo moderno apenas em seu próprio nome. A cultura moderna engendrou a separação entre razão e sensibilidade. A separação rigorosa das ciências fez com que a intuição duelasse com a razão. É necessário remontar aqui ao processo de delimitação do conhecimento, do desenvolvimento da ciência. Para Schiller (1991, Carta VI, p.52), nesse processo de modernização, o homem ao invés de *“ascender a uma vida animal superior, [a mesma] degradou-se até uma grosseira mecânica vulgar”*. Ele apresenta, assim, uma sintomatologia da modernidade, assim disposta:

ouvindo eternamente o mesmo ruído monótono da roda que ele aciona, o homem desenvolve a harmonia de seu ser, e, em lugar de desdobrar em sua natureza a humanidade, tornou-se mera cópia de sua ocupação, de sua ciência (SCHILLER, 1991, Carta VI, p.53).

Schiller (1991, Carta VI, p.54) menciona, por sua vez, que a matéria se perde em função da forma, ou seja, a sensibilidade em função da “idéia” – que se pressuporia ser capaz de contemplar o sentido do sensível. Essa afirmação deriva da idéia de que o predomínio da razão lógica discursiva, analítica rouba *“a força e o fogo à fantasia”*, diminuindo, por conseguinte, a riqueza do mundo e dos objetos. Ele observa, ainda, que o exercício unilateral de uma ou outra disposição – racional ou sensível – incorre, resulta, invariavelmente, em erro, leva ao engano. A tarefa da filosofia é, por isso mesmo, combater o engano. Nesse sentido, o pensamento filosófico deve ser mediado tanto pela razão quanto pela sensibilidade, ele deve contemplar essas duas dimensões da existência humana (SCHILLER, 1991, Carta VI, p.56-57).

Schiller vislumbra pelo estético a liberdade. A ação moral é, ou pelo menos deveria ser, bela. Isso explica porque, para ele, é pela beleza que o homem chega à

liberdade. Tal idéia se torna visível na ética. Com efeito, para Schiller, somente no homem ético – e não apenas no político – o conflito dos elementos formais e naturais é acalmado de tal forma a garantir a independência de seu caráter (SCHILLER, 1991, Carta VII, p.59). A liberdade não se encontra, assim, no arbítrio da vontade, mas na convergência, na sinergia entre o natural e o formal. A liberdade está no dar espaço à vontade, mas não de maneira desregrada; ela não pode, também, se restringir à lei que limita e enfraquece o indivíduo humano.

Ou seja, a liberdade não se ancora nem na fraqueza (justificada racionalmente pela lei) e nem na subjugação do homem à sua vontade (natureza), que é, não raro, violenta. De qualquer maneira, também a razão pode ser belicosa, violenta, pois a mesma ela instaura, tal como o estado de natureza, um estado de violência, revelado na subjugação de todas as coisas, da matéria, aos seus princípios. A multiplicidade é sacrificada, violada em prol do universal, no uniforme, no liso. Em outras palavras, tanto um Estado quanto o outro instauram um Estado de violência quando exercidos de maneira unilateral: essa violência concerne aos modos de degradação do próprio tempo.

O cotidiano – tanto o nosso quanto o de Schiller – mostra, pois, tal inversão do valor (e da meta) do Estado, que se alinha a princípios de ordem abstrata. Isso porque a lei, o conceito, o universal, desconhece a moral. A origem do mal se assenta, por certo, numa lei que embota a sensibilidade e aniquila o singular. Para Schiller isso justifica a instauração, porque necessária, de um Estado terceiro que possa assegurar à criação política da razão realidade (SCHILLER, 1991, Carta VII, p.58). A realidade compreende em Schiller todas as dimensões da existência humana, tanto a racionalidade quanto a natureza.

A razão terá feito o que pode fazer ao encontrar e postular a lei; a realização depende da vontade corajosa e do vivo sentimento.

Para que a verdade vença em sua luta com essas forças é preciso que ela mesma se torne, primeiramente, em *força*, e apresente como seu campeão no reino das aparências um impulso; pois impulsos são as únicas forças motoras no mundo sensível (SCHILLER, 1991, Carta VIII, p.61).

Como se pode observar acima, a instauração dos estados, representados sob o marco de um terceiro caráter, o estético, torna as forças molares dos estados em impulsos. Os impulsos são forças motoras, moventes, mobilizadoras, que se voltam sempre para o absoluto – ao qual se dirigem necessariamente, ao extremo de suas funções. Schiller distingue, com efeito, três espécies de impulsos ou instintos, quais sejam, o impulso sensível, o impulso formal e o impulso lúdico.

Para Schiller, o impulso sensível designa a existência física do homem, manifesta pela sensibilidade (sempre variável), sendo, por isso, constituído de *casos*, de particulares, seu objeto é a *vida*. O domínio desse instinto resulta, não obstante, na finitude do homem. O impulso formal, em contrapartida, fornece leis, que tendem a afirmar, sob a forma do conceito, uma invariável, um universal, uma personalidade, um atemporal. Nele, o sentimento “*pode apenas dizer: isto é verdade para este sujeito e neste momento, um outro momento e outro sujeito podem vir que retirem o que afirma a presente sensação*” (SCHILLER, 1991, Carta XII, p. 78).¹² O objeto do impulso formal é, por isso, a *forma*, a *figura*. O impulso lúdico, por sua vez, designa a conjugação dos outros dois impulsos; ele aspira o particular e o absoluto, o variável e o permanente, a modificação e a identidade; ele supera a necessidade que reside em ambos os impulsos, libertando o homem tanto da necessidade natural quanto da moral; em suma, o impulso lúdico “*regra o espírito física e moralmente a um só tempo*” (SCHILLER, 1991, Carta XIV, p.87). Para utilizarmos as palavras de Schiller (1991, Carta XIV, p.86-87),

¹² Grifo do autor.

O impulso sensível quer *ser* determinado, quer receber o seu objeto; o impulso formal quer determinar, quer engendrar o seu objeto; o impulso lúdico, então, aspira a receber assim como teria engendrado e engendrar assim como o sentido aspira a receber. O impulso sensível exclui de seu sujeito qualquer espontaneidade e liberdade; o impulso formal exclui do seu toda dependência e passividade. A exclusão da liberdade é necessidade física, a da passividade é necessidade moral. Os dois impulsos impõem necessidade ao espírito: aqueles por leis físicas, este por leis da razão.

Schiller quer uma forma mobilizadora, uma *figura-viva*, tal como afirma. Tal forma o filósofo concebe como sendo a *beleza*. Schiller quer, obviamente, um Estado Moral, mas um que não seja subjugado pela lei. Ele quer também um Estado de natureza, porém não um estado que se submeta ao descompromisso da natureza, pois essa não teria em si mesma uma finalidade. Ele busca fundar um Estado que coadune a singularidade da matéria (a pessoa humana) à finalidade da lei moral – qual seja, o bem e a liberdade. Esse estado é o Estético, funda-se, não obstante, sobre um impulso que lhe assemelha qualitativamente, o lúdico. Isso porque através dele se consoma a sua humanidade, que não é meramente vida e nem meramente figura. A beleza, como afirma Schiller, é objeto de ambos os impulsos, o sensível e o formal; é, por isso, objeto do impulso lúdico, do jogo. Aqui a idéia de jogo se identifica com o sentido de um movimento constante do que repete, do ir e vir, movimento livre que só acontece no jogo como forma de representação da vida, uma vez que só o que é vivo tem o poder de criar. Neste sentido, como observa Duarte Jr. (1994, p.61), é natural que o ato educativo se mostre carregado de características lúdicas e estéticas, possibilitando ao educando que construa sua existência harmonizando experiências e significações. Para Schiller, não obstante, tal momento é adequado para descrever essa dinâmica “*que não sendo subjetiva nem*

objetivamente contingente [...] não tem necessidade interior nem exterior” (Schiller, 1991, Carta XV, p.90).

Se o espírito encontra, ao intuir o belo, um feliz compromisso entre a lei e a necessidade, é por repartir-se entre os dois, furtando-se ao império de um e de outro. As reivindicações do impulso material como as do impulso formal têm validade e seriedade plenas, pois que, no conhecimento, um se refere à realidade das coisas e o outro à sua necessidade; pois que, na ação, o primeiro visa a manutenção da vida e o segundo, a da dignidade, visando os dois, portanto, a verdade e a perfeição. [...] Em poucas palavras: quando entra em comunhão com as idéias, o real perde a seriedade por tornar-se pequeno, assim como a lei perde a sua, por tornar-se leve, ao coincidir com a sensação (SCHILLER, 1991, Carta XV, p.90-91).

Eis porque Schiller atribui tamanha importância ao impulso lúdico. O lúdico é, por excelência, jogo; permite, por assim dizer, o desdobramento completo e simultâneo da dupla natureza humana. A beleza, por sua vez, é digna, desde que realmente existente, e não apenas ideal. Tal realidade se expressa na ação moral dada pela inclinação e não pela necessidade.

O sentido do estético revela-se, assim, como jogo, sob o plano da filosofia a que nos referimos até então. O estético, como já mencionado em nossa apresentação, é naturalmente mobilizador e também formativo. Ele está na contramão do conceito – tal como entende aquela racionalidade fundada sobre leis e abstrações. De qualquer modo, tal como vimos a respeito de Schiller, o conceito em si próprio imobiliza o sentimento e o sentimento tomado unilateralmente desconhece a forma.¹³ A estética, como sendo racionalidade, permite compreender

¹³ Em Schiller já aparece a idéia de que a razão criou uma segunda natureza, que por intermédio da representação formal da matéria ela tentou subsumir a coisa, mas que ao invés de contê-la, dela se distanciou. Eis um problema que parece ser próprio de Schiller, da adequação do sentimento à forma. Essa sentença permite ventilar porque o mesmo pensa no estético como sendo um terceiro estado fundado, como vimos, sob este terceiro caráter, estético.

esses dois domínios, de tal modo a resultar, pela conjugação daqueles impulsos a que se refere Schiller (o sensível e o formal), numa educação – entendida como formação – mediada pela sensibilidade, isto é, uma educação da vida e da forma para a vida e para a bela forma.

Itinerários em Jürgen Habermas: mundo da vida, estética e educação

No que concerne ao nosso objeto de pesquisa e à nossa área de atuação é sim possível estabelecer um vínculo direto entre o conceito de mundo da vida habermasiano, a idéia de estética e a educação. E é exatamente essa notação conceitual que nos permitirá ver, depois, de que maneira a teoria de Habermas, do agir comunicativo, coopera para a proposição de uma educação estética, ou melhor, uma educação mediada e voltada para uma razão sensível.

Situemos, primeiro, o autor e seus problemas. Habermas é um teórico crítico, no sentido que recebem os pensadores vinculados à conhecida Escola de Frankfurt – nome que designava o Instituto de Pesquisa Social, sediado em Frankfurt, na Alemanha. Essa fundação pesquisava, em seus primórdios, os (des)caminhos da sociedade e da cultura moderna, denunciando e diagnosticando criticamente a racionalidade vigente dessa forma de temporalidade (a modernidade). O Instituto de Pesquisa Social foi, por sua vez, fortemente influenciado pelas idéias do marxismo e da psicanálise.

O interesse pela esfera estética da razão é central na Escola de Frankfurt, pois ela permite considerar outras formas de racionalidade que não apenas a instrumental. A Teoria Crítica analisa a cultura, pois entende que nela se expressa,

como sintoma, o predomínio de uma razão – modalidade – que se apresenta como única, verdadeira e absoluta.¹⁴ Ela é, contudo, ilusória e opressora. A história moderna e contemporânea isso avaliza.

Com efeito, foi justamente isso que fez com que Habermas acolhesse e reformulasse os rumos dessa discussão em sua teoria do agir comunicativo. Nela, como salienta Amarildo Trevisan (2000, p.24), Habermas tenta resgatar os potenciais emancipatórios que estariam embutidos no projeto da modernidade, tentando mostrar, não obstante, a possibilidade de estabelecer mediações entre as diferentes esferas da racionalidade, por meio da reformulação do argumento.

Para Habermas, a razão instrumental não avançou apenas sobre esferas que poderíamos apontar como indevidas, que ele denomina como sendo um princípio de colonização do mundo da vida, *“cujo sintoma mais representativo é a instrumentalização [do mesmo] e a restrição sistemática da comunicação através da violência estrutural”* (HABERMAS, 1987, p.219). É por essa razão que Habermas propõe realizar o grande empreendimento da modernidade, ao resgatar o potencial de racionalidade que subjazeria aos contextos interativos. Essa possibilidade é ventilada pelo filósofo na forma de uma reconstrução teórica da estrutura da ação comunicativa, que instauraria, por conseguinte, uma nova razão, uma razão social humana, com poder de sentido, dirigida para e por uma sociedade que conhece, deseja e exige que se pense o que é legítimo e válido para toda a coletividade. Sua teoria propõe, assim, investigar *“a razão inscrita na própria prática comunicativa cotidiana, [para então reconstruir], a partir da base de validade da fala, um conceito não reduzido de razão”* (HABERMAS, 1987, p.506).

¹⁴ A sensibilidade, sob essa configuração, compreende um universo de relações não adestráveis pela razão, sendo por isso, condenada ou ao ostracismo ou à negação, pois, de acordo com a doutrina iluminista, só as luzes da razão possibilitariam ao homem emancipar-se de sua condição natural – que seria, por sua vez, uma condição de menoridade. O texto de Kant, *O que é o esclarecimento*, isso se deduz.

O filósofo, que vem discutindo a teoria crítica desde os anos 70, entende que a utopia iluminista – a razão como emancipação – não está esgotada na atualidade tal como pensavam, num tom apocalíptico, seus companheiros, tais como Adorno e Horkheimer.¹⁵ Nesse sentido, ele não se posiciona tão radicalmente contra a racionalidade instrumental, tal como fizeram seus antecessores, apenas atenua a ânsia de objetividade – destrutiva – do projeto iluminista, via mundo da vida, via sensibilidade. A tarefa de reconstrução do projeto iluminista da modernidade passa, assim, pela retomada do processo de formação do sujeito racional a partir daquilo que há de concreto e efetivo no seu mundo vivido, abandonando a idéia de um sujeito transcendental ou ideal. No entendimento de Habermas, a racionalidade humana é o resultado de um processo de apreensão e construção do conhecimento, o indivíduo seria por conseguinte sujeito da razão. A racionalidade humana não pode ser concebida, por isso mesmo, para Habermas, como uma estrutura pré-estabelecida, abstrata, distanciada do homem, que pudesse apenas ser preenchida, e que buscaria, ademais, uma universalidade que garantisse a identidade dos indivíduos (isto é, de uma identidade mediada por um Estado repressor e totalitário).¹⁶ Para ele, a racionalidade humana não é um algo antes, aquém ou além do homem, ela é, na verdade, um dentre os inúmeros modos possíveis de operação do ser humano, agente da razão e não passivo à mesma.

¹⁵ Theodor Adorno e Max Horkheimer escreveram, em conjunto, a célebre obra *A dialética do Esclarecimento*, na qual discutem o potencial destrutivo da razão (instrumental). Para eles, a razão não coopera, como atestavam os iluministas, para a emancipação dos indivíduos, e sim para a dominação dos mesmos. Tanto a tecnologia, quanto a indústria cultural, serviriam, de acordo com eles, a interesses econômicos e ideológicos, não necessariamente formativos. Em outras palavras, essa teoria consistia, como afirma Bárbara Freitag (2004, p.37), “numa crítica radical ao totalitarismo, à cultura de massas e ao predomínio da ‘razão instrumental’ concretizada pelas grandes corporações burocráticas, que fariam do lucro e da manipulação – vazios de ética – uma razão que alimenta um sistema, o qual não tem dinâmica, nem diálogo, nem dialética que é fechado em si mesmo”.

¹⁶ O estético, como sendo um dos componentes da razão comunicativa, não elimina do discurso o corpo, mas assume sua função na constituição do sentido dessa mesma racionalidade, cujo valor é dado na medida em que redimensiona o conhecimento.

Para Habermas (1987), a ciência e a técnica ampliam as possibilidades humanas libertando o homem do jugo das necessidades materiais, e, portanto, abrindo caminho para a liberdade. Ele entende que o desenvolvimento da espécie humana resulta, evidentemente, de um processo histórico de desenvolvimento tecnológico institucional e cultural, que leva, pelo menos teoricamente, a isso. A contraposição do filósofo alemão – que poderíamos caracterizar como radical – diz respeito, então, à preponderância de um pensamento científico e técnico em detrimento de outras formas de racionalidade. Com efeito, sua obra, *Teoria da Ação Comunicativa*, propõe uma saída para os impasses em que se defrontaram seus antecessores, apresentando, para isso, um novo paradigma, o da razão comunicativa.

Vejamos, primeiramente, sob que acepção toma Habermas a razão. Para Habermas, sociedade, pessoa e natureza fundam, em sua relação, a idéia da razão. Esses três elementos estruturam, como veremos, o mundo da vida no pensamento do mesmo, que inscreve aqueles (os elementos) no modo de enunciação do si próprio, através da linguagem, da representação. Isso porque, para Habermas, a linguagem deve satisfazer as exigências da vida, tanto a singular como a social e a natural, usando, para tanto, o sentido do autêntico e do verdadeiro, que viriam a definir, por sua vez, a própria vida, a fala humana. Isso porque linguagem é conhecimento e, sob a forma de entendimento moderno, iluminação. A razão apresenta-se, por isso mesmo, como comunicação.

Com efeito, a linguagem ocupa, em Habermas, um papel fundamental, tanto no que concerne à coordenação de ações (e suas eventuais avaliações éticas) como em relação às manifestações subjetivas. A legitimação dos valores – verdade, correção e veracidade – que toda ação comunicativa pressupõe, não é alcançada

por uma racionalidade causal, de meio a fins, mas somente pela argumentação em função de princípios reconhecidos e avaliados pelo grupo.¹⁷

Vinculado ao modelo da ação comunicativa, o filósofo alemão apresenta a situação ideal de fala: o discurso. Para ele (1990), o discurso se refere à forma da comunicação ou da fala; deve ser entendido, assim, de modo dialógico e não monológico, pois tem por objetivo fundamentar as pretensões de validade das opiniões e das normas em que se baseiam implicitamente as outras formas de comunicação ou fala. Isso ele chama de agir comunicativo ou interação. Ingram (1993, p.36) afirma, acerca dessa noção, que o

discurso é uma forma de comunicação pura que, (...) coloca entre parênteses, hipoteticamente, a validade de todas as premissas para poder submetê-las ao exame da razão. Purgado das limitações externas e internas associadas à ação quotidiana (sic.), ele busca proposições verdadeiras e prescrições corretas e é motivado exclusivamente pela força do melhor argumento.

Há, certamente, nessa ação comunicativa, um aspecto intersubjetivo, uma interação, que serve para classificar a ação como uma espécie de gênero de comunicação: produção de vários discursos supostos como válidos ou não. Em outras palavras, o entendimento como sendo o *telos* da linguagem é – em decorrência inerente ao mundo vivido – constituído e reproduzido comunicativamente através das pretensões de validade e do discurso. (HABERMAS, 1981, p.176). Dito de outro modo, o filósofo da ação comunicativa constrói, no

¹⁷ Os processos de aprendizagem da razão comunicativa, porque baseados na linguagem, presume a interpretação de três mundos: objetivo, subjetivo e social. Assim sendo, não se privilegia exclusivamente a atitude objetivante, a qual tem dado origem ao logocentrismo ocidental. Para Habermas (1994, p.313), essa atitude logocêntrica significa o descuido com a complexidade da razão que opera efetivamente no mundo vital, e restringir a razão a sua dimensão cognitivo-instrumental dimensão que, poderíamos acrescentar, tem sido favorecida notavelmente e utilizada seletivamente nos processos de modernização capitalista.

contexto da história das idéias, o lugar e o sentido dos diferentes critérios de verdade, justificando a importância do critério de consenso no horizonte de uma ética discursiva que trabalha com a idéia de formação de vontade. Assim sendo, podemos observar que não é por acaso que a ação comunicativa seja tomada como o eixo de toda sua teoria, cujo centro se encontraria, por sua vez, no conceito de mundo da vida. Vejamos.

O mundo da vida representa para Habermas (1990), um acervo de padrões de interpretação transmitidos culturalmente e organizados lingüisticamente. Isso explica porque linguagem e cultura são elementos constituintes do mundo da vida. O mundo da vida, como sendo a base de toda a compreensão e de todas as formas do conhecimento, resiste, é um fundo inquestionável, no qual as interações e os questionamentos acontecem. Sua certeza devém de um *“a priori social inscrito na intersubjetividade do entendimento lingüístico”* (MÜHL, 2003, p.206)

O mundo da vida é o mundo de uma razão disponível, uma razão não objetivante, que conjuga a técnica, a ética, a política a moral, e a personalidade também se tornando por isso mesmo uma razão muito mais exigente. Ele supre, como indica Amarildo Trevisan (2000, p.21), *“o déficit na relação bipartida entre sujeito e objeto”*, tal como se expressa na estética moderna, pois o mesmo compreende o mundo simbólico e estrutural que define, por sua vez, o ser humano; um mundo no qual os três modos de ser da vida (cultura, sociedade e personalidade) se encontram liquefeitos, intrinsecamente vinculados.¹⁸

¹⁸ A tarefa da estética no processo educativo tem, assim, importantes conseqüências, considerando, pois, que o ser humano coloca como sendo O desejo, a felicidade – a sua, singular, particular, mas, que, no entanto, se articula ao social, como ser moral e produtor, inscrito também num mundo de trabalho. Não obstante, como veremos adiante, a educação estética e a arte veiculam uma promessa de felicidade, fazendo emergir a utopia – que se contrapõe, na perspectiva crítica de Habermas, à dominação técnica, a uma racionalidade com respeito somente a fins. A estética é, por isso mesmo, uma posição de base.

Vale sublinhar, ainda, que, para Habermas (1987), o agir humano se distingue por força de duas esferas: o trabalho e a interação social. Deve-se advertir, contudo, que esses dois âmbitos são interdependentes, podendo, em função disso, ser analisados separadamente. Habermas (1987), assim, entende por trabalho o processo pelo qual o homem se emancipa progressivamente da natureza, e, por interação social, a esfera da sociedade em que as normas sociais se constituem a partir da convivência entre sujeitos, capazes de comunicação e ação.

Podemos afirmar, portanto, junto com Eldon Mühl (2003, p.19), que, sendo o mundo da vida o horizonte e o pano de fundo de toda a manifestação cultural, também ele contém, em seu interior, a própria educação, essa compreendida como uma das primeiras formas de expressão da cultura humana, como a segunda geração da vida em sua totalidade.¹⁹

O próprio Habermas (1989, p.34) assim o coloca:

A prática pedagógica ganha mais sentido e legitimidade ao operar de acordo com demandas oriundas de diversas racionalidades, colaborando assim para restaurar o equilíbrio ameaçado dos complexos de saber cognitivo, moral e estético.

Entrementes, o estético aparece aqui, nessa relação, como o elemento estruturante da vida, que se distingue, por sua vez, dos outros dois elementos – o teórico e o prático-moral. Essa afirmação se sustenta na seguinte razão: o estético implica sempre a totalidade da vida. Isso explica porque o mesmo é abrangido, por Habermas, em seu conceito de mundo da vida. De acordo com ele (1990, p.296), o mundo da vida se reproduz

¹⁹ Kant (2002a), com efeito, em seu livro *Sobre a Pedagogia*, considera a educação como um segundo nascimento, o produto espontâneo do mundo da vida.

materialmente sobre os resultados e conseqüências das ações orientadas para objetivos, com os quais aqueles que pertencem a esse mundo da vida intervêm nesse mundo. Porém, estas ações instrumentais estão cruzadas com as ações comunicacionais, na medida em que representam a execução de planos que estão ligados aos planos de outros participantes em interações sobre definições comuns de situação e processos de comunicação.

Esta estrutura se caracteriza, basicamente, pela imanente imbricação de três elementos: o teórico, o prático e o estético. Esses elementos consistem, na verdade, em três exigências da vida, dos atos de fala que mutuamente se comparam e se completam. No estético, num primeiro momento, o indivíduo aparece como singular – dada a sua história –, de igual modo singular, seu mundo, seu gosto, seus desejos, seu imaginário. Em um segundo momento o indivíduo se vê cercado pela família, pelo afeto dos outros seres (familiares), e é precisamente aí que onde o mundo social se constitui como elemento de encontro. Finalmente, num terceiro momento, o indivíduo se vê acolhido no elemento cultural, na civilização. Assim sendo, podemos afirmar que essas instâncias compreendem as vivências intencionais por intermédio das quais as pessoas se individualizam, se socializam e, ao mesmo tempo, se aprofundam.²⁰

Nesta dimensão, da prática social, prevalece uma ação comunicativa, isto é, uma interação simbólica mediada, a qual se orienta segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm, ainda, de ser entendidas e reconhecidas por dois ou mais sujeitos inter-agentes (Habermas, 1987, p.57). Isso porque, na moderna sociedade industrial e tecnológica, estes dois registros da prática social, o imaginário e o simbólico,

²⁰ Isso interessa, sobretudo, à questão da formação e da educação do homem e do cidadão. Este é o momento do jogo para Schiller, em que na e pela ação comunicativa o sujeito consulta o “coração”, o momento onde se joga com sinceridade. A educação estética visa familiarizar os sujeitos com a exigência do belo e do harmonioso do qual decorreria sua ação. Afora isso, também para Kant (2002) o belo simboliza e aponta na direção do bem.

sofreram grandes transformações, que estão, por sua vez, na raiz dos inúmeros problemas com os quais nos defrontamos na atualidade.

Assim, na medida em que a racionalidade instrumental ciência-técnica penetra nas esferas institucionais da sociedade, transforma as próprias instituições, de tal modo que as questões referentes às decisões racionais baseadas em valores – ou seja, em necessidades sociais e interesses globais, que se situam no plano da interação – são afastadas do âmbito da reflexão e da discussão.

Em outras palavras, a prática social que, outrora se caracterizava como sendo uma prática genuinamente interativa encontra-se, na modernidade, de certo modo prejudicada por força de uma racionalidade – instrumental – que não surge e nem opera necessariamente de acordo com o social, mas que sobrepuja o mesmo, seu valor e sua eficácia, em vista do domínio, do controle, da manipulação de algumas variáveis da ação humana, cognitiva e social (consideradas as mais importantes).

Não é admirar, portanto, que Habermas (2002) revise Schiller, na medida em que aquele vê, com antecedência, a modernidade como sendo cada vez mais envolvida pelos conflitos desencadeados pela própria razão, das carências e dos princípios abstratos da moral.²¹

A racionalidade instrumental, na trajetória de ampliação de seu campo de atuação, substitui, de forma crescente, o espaço da interação comunicativa, um espaço que havia, anteriormente, pertencido ao âmbito das decisões práticas que diziam respeito a uma determinada comunidade. Para Habermas (1987,p.58), é

²¹ Isso explica porque tanto Schiller quanto Habermas atribui à arte um papel fundamental. Para eles, como podemos observar no curso dessa investigação, a arte proporciona a essa totalidade cindida da racionalidade instrumental “um caráter social”, porque participa de duas legislações, da natureza e da razão. Habermas afirma, a esse respeito que: “em meio ao terrível reino das forças e ao sagrado reino das leis, o impulso estético ergue imperceptivelmente um terceiro reino, alegre, de jogo e aparência, em que desprende o homem de todas as amarras das circunstâncias, libertando-o de toda a coerção moral ou física” (HABERMAS, 2002, p. 68-69).

precisamente dessa maneira que são suplantadas as antigas formas ideológicas de legitimação das relações sociais de poder. Com esse tipo de racionalidade não se questiona se as normas institucionais vigentes são justas ou não, ficando a questão dos valores éticos, estéticos e políticos submetidos a interesses instrumentais e reduzidos a discussões meramente técnicas.²²

Na ação comunicativa, contudo, como esclarece Bárbara Freitag (2004, p.59), a razão passa a ser implementada socialmente no processo de interação dialógica dos atores envolvidos numa mesma situação. Nela, cada interlocutor suscita uma pretensão de validade quando se refere a fatos, normas e vivências, do que resulta a expectativa de que seu interlocutor possa, se assim achar melhor, contestar essa pretensão de validade, de uma maneira a fundamentá-la com argumentos. Sob o paradigma da linguagem, Habermas constrói a sua teoria da ação comunicativa, onde o sujeito transcendental da tradição kantiana – “assujeitado” pelas condições *a priori* do conhecimento – é substituído pela comunidade comunicativa e onde as categorias de entendimento passam a serem entendidas como competências desenvolvidas pela espécie humana de criar produtos simbólicos.

Como vimos, a ação comunicativa problematiza as pretensões de validade, de forma mais abrangente quanto possível, no sentido que a mesma venha a privilegiar todos os seres humanos. Para Habermas, isso só é possível a partir de expressões de linguagem, que trazem consigo novos questionamentos – perguntas capazes de recuperar os discursos perdidos e fragmentados, que realizam, por conseguinte, uma nova articulação dos saberes.

²² A tendência é que predominem, aí, relações estratégico-instrumentais que se caracterizam por um uso parcial da linguagem (linguagem como meio), empregada com a intenção de assegurar a conquista de interesses particulares. O mundo da vida, por sua vez, compreende a esfera da cultura e das relações pessoais espontâneas que ocorrem cotidianamente entre os indivíduos (HABERMAS, 1995, p.142).

Os saberes, contudo, quando tratados de forma isolada, não deixam espaço para problematização entre as diferentes áreas do conhecimento, quais sejam, a cognitivo, a normativo e a expressiva. Habermas pensa na ação comunicativa como uma instância na qual a unidade de sentido do mundo da vida emerge e é assegurada. Assim,

enquanto o falante e o ouvinte se entendem frontalmente acerca de algo no mundo, eles movem-se dentro do horizonte do seu mundo da vida comum e este continua ser para os intervenientes como um pano de fundo intuitivamente conhecido, não problemático, indismembrável e holístico (HABERMAS, 1990, p.287).

Em outras palavras, para o filósofo alemão, a ação comunicativa é uma forma distinta de racionalidade, maior, mais abrangente, que repara todas as outras razões, proporcionando, por isso mesmo, um desdobramento unificador da própria razão. A racionalidade comunicativa busca sempre o máximo de verdade e de bem, na medida da possibilidade dos mesmos.²³ Nela acontece a realização explícita de um entendimento, dado no horizonte de convicções comuns e indubitáveis, que se constituem, por sua vez, de maneira intersubjetiva. Ou seja, sob o plano da filosofia de Habermasiana o entendimento se realiza pela ação comunicativa de falantes. Isso explica, por exemplo, porque, para Habermas (1990, p.86), o mundo da vida é, ao mesmo tempo, *recurso* – já disponível na ação comunicativa – e *elemento constituinte* – da racionalidade comunicativa. No mundo da vida, com efeito, a unidade está dada exemplarmente; e só nele nos sentimos

²³ Para compreender o processo de entendimento humano Habermas procura retomar o questionamento realizado por Kant sobre as condições de possibilidade de conhecimento. O filósofo da teoria do agir comunicativo, assume, tal como Kant, um sistema de regras a priori que torna possível o entendimento acerca dos acontecimentos.

livres, como em casa. Todavia, deve-se assinalar que o mundo da vida está sujeito a modificações, haja visto ser vida. Por isso é um quase transcendental.

De acordo com ele (1987), a ação comunicativa é uma prática de interação em que as pessoas, por intermédio da utilização da linguagem, organizam-se socialmente buscando o consenso de uma forma livre de toda a coação externa e interna e onde vale apenas a força do melhor argumento. Sendo assim, é necessário lembrar a teoria da significação de habilidades na linguagem enquanto estrutura simbólica do mundo da vida, que se dá em sua complexa unidade, é, ao mesmo tempo, atuante na ação comunicativa. É dessa maneira que, segundo Amarildo Trevisan (2000, p.24), por meio da reformulação do argumento, Habermas mostra a possibilidade de estabelecer mediações às diferentes esferas da racionalidade, evitando, ao mesmo tempo, a promoção unilateral de um ou outro elemento do mundo da vida.

Para Habermas, o sujeito é parte de uma humanidade aprendente, que nasce, vive e morre dentro de uma razão comunicativa que faz com que o mesmo seja capaz de argumentar, declarar, respeitando, evidentemente, o outro (e vice-versa), sem qualquer tipo de violência ou imposição. A teoria da ação comunicativa busca, assim, sua legitimidade, ao ser validada pelo consenso – que, como supomos não raramente, prima sempre pelo melhor para toda a humanidade.

Para Habermas (1993, p.98),

o interesse fundamental [deve estar] voltado primeiramente para a reconstrução das condições realmente existentes [...] sobre a premissa de que os indivíduos socializados, quando no seu dia-a-dia se comunicam entre si através da linguagem comum, não têm como evitar que essa linguagem seja empregada também num sentido voltado ao entendimento. E, ao fazerem isso, eles precisam tomar como ponto de partida determinadas pressuposições

pragmáticas, nas quais se faz valer algo parecido com uma razão comunicativa.

Neste sentido, as comunicações que os sujeitos estabelecem entre si, mediadas por atos de fala, dizem respeito aos três mundos: o mundo objetivo das coisas (a natureza), o mundo social das normas e instituições (a sociedade) e o mundo subjetivo das vivências e dos sentimentos (a pessoa). As relações com esses três mundos estão presentes – ainda que não na mesma medida – em todas as integrações sociais do mundo da vida, ou seja, em toda comunicação lingüística que visa entendimento. Para cada um desses três mundos correspondem diferentes pretensões de validade: ao mundo objetivo correspondem pretensões de validade referentes à verdade das afirmações feitas pelos participantes no processo comunicativo; ao mundo social correspondem pretensões de validade referentes à correção e à adequação das normas e, por fim, ao mundo subjetivo – das vivências e sentimentos – correspondem pretensões de veracidade, o que implica que os participantes do diálogo estejam sendo absolutamente sinceros na expressão de seus sentimentos que integram o mundo imaginário - estético de cada um. (FREITAG, 2004 p.109).

A razão comunicativa é ação geradora de sentido, abre por assim dizer, espaço para a intuição humana. Desse modo a razão comunicativa enseja reunir o todo, eliminando qualquer tipo de poder. Ela busca salvaguardar o saber intuitivo, o técnico e o humano de cada indivíduo, sua experiência. Essa concepção de razão é, por isso mesmo, processo, dado haver uma variante humana. Em vista disso, Habermas compreende que é extrema importância o acionamento de uma razão mais eficiente, mais abrangente, uma razão comunicativa – que traz consigo outros atravessamentos, entre eles, o estético. A razão técnica é deficitária, ela ignora a subjetividade, a justiça, a política. A estética, nesse sentido, é uma via de

atenuamento desse hiato entre essa espécie de racionalidade e o mundo da vida, grosso modo, o hiato entre teoria (abstração) e prática (concretude). Assim sendo, Habermas entende que a razão humana deva sim se sobrepor, comunicativamente, à razão instrumental, impor-se sobre todo e qualquer sistema totalitário e redutor.

O estético está, com efeito, embutido na ação comunicativa, porém, não sob a forma de uma prática. Esse elemento se encontra referido, para Habermas (1990, p.94),

nas habilidades cognitivo-instrumentais e nas representações morais, que se formam no interior de processos intra-mundanos de aprendizagem; ele está entrelaçado com a função da linguagem que constitui e que explora o mundo.

É dessa maneira que o filósofo da teoria do agir comunicativo evidencia e reafirma o poder crítico e negador do estético, na linguagem. É precisamente por uma análise da linguagem – compreendida como um universo de unificação – que poderá ser proporcionado o entendimento. É por intermédio da linguagem que as vivências particulares, subjetivas, enfim, estéticas, seriam descentradas de tal modo a entrar em contato com o mundo da vida e, em decorrência disso, com as demais esferas da razão. (HABERMAS, 1990, p.94).

A arte aparece assim, como uma ponte, um caminho pelo qual se constroem outros campos de saberes, outras racionalidades. Isso porque a experiência estética induz a razão a sair do seu plano estreito, pois, supõe-se, que essa ligue, de alguma maneira, a uma forma de totalidade, propondo, assim, uma razão que não se coloca como padrão, e sim como uma razão de reconstrução do consenso, mesmo que esse seja apenas provisório.

Não se pode dizer, contudo, que, em Habermas, a arte – um medium estético, por excelência, da linguagem – desencadeie o agir comunicativo. Para

Habermas, a arte reduplica a possibilidade da reflexão. De qualquer maneira, já existe de antemão um movimento estético presente na própria ação comunicativa que se dá através dos sujeitos autênticos que representam as exigências de sensibilidade – que não podem, por sua vez, ser ignoradas num acordo. Essa possibilidade é ventilada por alguns movimentos de vanguarda ou determinadas obras ou linguagens que levantam questões e fazem pensar.

A Arte é, por si mesma, problematizadora. E, também, unificadora, pois a mesma busca sempre a conciliação das partes, a convergência de sentidos, de sentimentos e pensamento.

A arte está no agir comunicativo, na educação do cidadão para a vida. Ela é, não obstante, condição para e na ação comunicativa. A arte possibilita um entendimento acerca da história, além, é claro, das condições de possibilidade da própria linguagem. A mimesis da arte – a representação – reproduz, por sua vez, a compreensão do momento de realização da intersubjetividade compartilhada, de encontro e de não-coerção, localizado em todos os jogos de linguagem, próprios do mundo vivido.²⁴

Com efeito, no próprio processo da pesquisa e criação científica, o momento estético, da imaginação, desempenha uma função decisiva. E mesmo no trabalho técnico, o problemático do prazer alimenta a dinâmica da busca sustentada e, também, da invenção (JIMENEZ, 1999, p.159).

Tal como a arte, a razão comunicativa está em permanente renovação, mesmo porque não instaura uma solução permanente e objetiva. Habermas assim

²⁴ Amarildo Trevisan (2000, p.224) afirma que a mimesis sai do âmbito puramente estético para adquirir uma “conotação de procura e identificação com o melhor argumento”. Esse argumento se estabelece, por sua vez, na busca do consenso, na medida em que respeita as regras da razão, não incorrendo em autocontradição performativa. Assim sendo, pode-se afirmar que, na ação comunicativa, o momento estético tanto pode figurar como troca, quanto como possibilidade, pois o mesmo satisfaz a vontade, o desejo, dando conta, portanto, das motivações sensíveis que completam as seqüências argumentativas.

a concebe porque entende que as condições de entendimento se cumprem espontaneamente. A ação comunicativa vai tentar entender as razões do contexto discursivo, lançando mão, eventualmente, das certezas, a fim de reconstruir um novo discurso onde os sujeitos se colocam e colocam suas razões, justificando seus argumentos. Habermas, afirma, a esse respeito, que

a experiência estética não renova apenas as interpretações das necessidades, à luz das quais percebemos o mundo, interfere ao mesmo tempo, também nas explicações cognitivas e expectativas normativas, modificando a maneira como todos esses momentos retêm uns aos outros (HABERMAS, 1992, p.119).

Posto isto, podemos, certamente, encontrar, no pensamento de Habermas, elementos para uma abordagem filosófica e estética da educação, embora ele mesmo não tenha, ainda, se ocupado diretamente com essa problemática específica. O problema se apresenta, como afirmamos anteriormente, criptografado no *corpus* filosófico do autor, sob a forma de uma, dentre outras racionalidades, que se apresenta através e no agir comunicativo; o estético está inscrito, assim, numa racionalidade que coopta todos os produtos da cultura, da vida cotidiana, da arte, da literatura, do cinema, esses entendidos como elementos germinais – justamente porque estéticos, mas, também, e, sobretudo, porque linguagem – de um processo crítico e de emancipação da humanidade indivíduo humano.

Há, por certo, um aspecto ético presente no estético – e em sua educação. Isso demanda definir, por conseguinte, no processo de ação comunicativa, os pontos de intersecção entre ética e estética, pois esses compreendem os aspectos por intermédio dos quais se pode pensar e propor a restauração dos valores simbólicos na sociedade contemporânea, de modo mais aplicado.

Sendo assim, podemos afirmar, no que concerne ao nosso objeto e nosso campo de atuação que, a partir da teoria da ação comunicativa, não é mais possível

tomar separadamente, ou mesmo ingenuamente, um processo de aprendizagem dos demais, seja ele próprio do mundo subjetivo, objetivo ou social.

O questionamento de Habermas demonstra, de forma evidente, a preocupação com o encontro do lugar, no discurso, em que essa junção seja tornada possível: o mundo da vida guiado pelos entendimentos. Habermas considera, com efeito, que emancipada torna-se aquela sociedade que se liberta da coerção, através da reflexão – que se processa na ação comunicativa na qual deve valer apenas o melhor argumento, pois esse supõe alcançar um entendimento libertador. Para ele, só existirá emancipação quando a sociedade for capaz de alcançar consensos fundados argumentativamente e com os quais os indivíduos possam consentir sinceramente.

Algumas ressonâncias do pensamento de Schiller em Habermas

Habermas deixa, por certo, bastante clara a sua associação ao pensamento de Schiller, na medida em que nele verifica a construção de um projeto social que se perfaz pelo e no estético – dado, evidentemente, por intermédio da arte. Pensar uma estética para a educação remete, assim, para Habermas, imediatamente ao pensamento de Schiller, onde certamente essas intuições co-habitam e se unem ao problema da estética – essa entendida, por ambos, como o termo de integração (a unidade) do homem com o mundo da vida concreto, onde política, moral e justiça, podem (para um, Habermas) e devem (para o outro, Schiller), serem tratadas de modo metafórico, artístico e expressivo.

É por isso que, para Schiller, a educação da humanidade – como busca pela forma bela – passa necessariamente pela arte, essa entendida não só como meio, mas, também, como um fim em si mesma. Em outras palavras, não é possível reduzir a experiência da comunicação mesmo considerando a forte pressão do sistema, como intui Habermas em seu corpus filosófico. É preciso, com efeito, buscar meios de um entendimento performativo, ou seja, fazer coisas com palavras,²⁵ pois uma ação dramatúrgica – estética, expressiva, artística – é também

²⁵ Deve-se sinalizar, nesse sentido, para a teoria dos atos de fala de Searle e Austin. O livro de Austin recebe, com efeito, esse título, *How to do things with words*. Em português: *Quando dizer é*

uma ação comunicativa. Tal ação – estética – permite ver o homem como ator dessa dimensão e não somente nas esferas cognitiva e normativa. Eis porque o estético opera como um meio de aprendizagem social, no qual os grupos sociais podem articular novos sentidos (expressão de uma verdade e direcionamento).

Isso posto, podemos afirmar que Habermas vê sim na arte o cumprimento de uma função mediadora, pois considera a racionalidade estética irreduzível às condições pragmáticas das formas do discurso argumentativo (INGRAM, 1993, p. 42).

Schiller, como sendo tributário de Kant, desenvolve, no entender de Habermas (2002), uma *“análise da modernidade cindida”*, projetando por isso mesmo uma *“utopia estética que atribui à arte um papel decididamente revolucionário”*. Schiller acredita, por certo, que se deva introduzir a arte e, por conseguinte, a beleza, em todas as dimensões da vida.

A arte é, para o filósofo do romantismo alemão, filha da liberdade e, como tal, constitui-se em um instrumento de transformação da sociedade, capaz de levar a humanidade, por si mesma, de uma condição caótica, de fragmentação, para um estado de plenitude e felicidade (SCHILLER, 1991, p.25).

A arte é, também, para Schiller, um momento, no qual jogam todos os elementos que compõem o mundo da vida, momentos em que a vida se faz sentir. Ela é, a arte, sob o plano dessa filosofia, a manifestação empírica de uma vida que se expressa na beleza, na perfeição da aparência – em que encontram deslindadas a verdade, a justiça e a harmonia. Isso tudo posto num jogo de sentidos espirituais e corporais, em que o estético empresta o brilho inconfundível do belo sensível.

Na visão de Schiller, como vimos, o homem atinge o estado ético através do estético, da beleza, isso porque ele compreende a beleza como sendo exclusividade do homem, um dom da humanidade. É essencial, por isso, à arte a perfeição do ser. Em Schiller (1991), a arte é a afirmação, a *“divinização”* da existência. O belo, não

fazer. Ver Austin (1990).

obstante, consiste, para ele, na própria possibilidade da felicidade – ela mesma concreta – que os seres humanos podem e devem ter.

Isso não quer dizer, todavia, que, para Schiller, a felicidade seja dada, e sim que ela deve ser buscada, tentada.²⁶ A liberdade, assim, contida no estético, na linguagem, mostra-se potencial, revolucionária, pois indica um caminho, um eu por inteiro, transcendental, absoluto, que se expressa como humano, lógico, estético, num pensamento livre que produz causas e efeitos, como jogo, como arte. Essa dinâmica aparece em Habermas, sob a forma dialógica. Ele entende, com efeito, que a raiz de todo acontecer da liberdade se encontra necessariamente no mundo da vida. Essa concepção de liberdade, ou melhor, de alcance da liberdade, reaparece na questão da beleza, tanto nele, quanto em Schiller, de maneira colateral e, portanto, distinta. Vejamos.

Sob a idéia do belo absoluto, Schiller vê o transcendental, o absoluto. Em Habermas, entretanto, a existência do belo não configura um transcendental, mas um transcendente, entendido, como uma idealização que deverá inscrever-se numa situação intramundana pela mediação lingüística. Nesse sentido, ele não acredita, como Schiller, que somente a arte seja capaz de levar à liberdade; ela é uma, dentre inúmeras formas lingüísticas, por intermédio das quais o homem pode se fazer livre. Ele aponta, assim, para os limites do pensamento schilleriano.

De acordo com o filósofo da ação comunicativa, o belo está no mundo da vida, e se dirigindo a uma sociedade que busca mais justiça e mais verdade, e neste sentido a teoria da ação comunicativa é uma proposta para a educação porque ela tenta resgatar a idéia do esclarecimento insistindo na possibilidade de um esclarecimento entre sujeitos via fala, num espaço de normatividade da linguagem

²⁶ Habermas, como observa David Ingram (1987, p.67), é consciente, assim como Schiller, que a vida humana é animada por uma intuição de si mesma, a felicidade. Essa, por sua vez, seria, em Habermas, o *telos* inato no mundo da vida, o que implica, por conseguinte, na contínua busca pelo reconhecimento, pela justiça, pelo respeito.

onde seja possível haver entendimento, um encontro das três dimensões: verdade, validade, veracidade. Habermas espera, com isso, que esta busca funcione com a teoria do agir comunicativo de modo a fazer não predominar o *ethos* da esperteza e da violência. Para ele (2002), não se pode mais fazer a crítica da sociedade pela revolução ou pela utopia e sim pela mediação da linguagem. A demanda é de uma crítica consciente da dimensão estética da vida humana, na qual se possa produzir um mundo que articula o trabalho, a técnica à possibilidade de prazer. É nesse sentido que, para Habermas, pode o mundo da vida – que se funda sobremaneira no estético – se apresentar como abertura, sob duas formas: uma para a natureza e, outra, para com o outro e seu mundo.

De acordo com Habermas (2002, p.66), *“se a arte deve cumprir a tarefa histórica de reconciliar a modernidade em conflito consigo mesma, não pode atingir apenas os indivíduos. Tem antes de transformar as formas de vida compartilhadas por eles”*. E essa transformação passa, necessariamente, pela sensibilidade, entrevista em sua comunicação – solidária e fundadora do comunitário – no caráter público da arte – tal como se apresenta, basicamente, na aposta de Schiller.

Assim como Schiller, também Habermas pretende superar obstáculos temporais em direção a uma integração superior da vida contra sua reificação ou mera materialização, a vida é emancipada por força também da angústia. Eis porque a felicidade torna-se o *telos* inato no mundo da vida.

Habermas (2002, p.65) acredita, por certo, na eficácia da arte, em seu poder unificador, pois entende a mesma como uma forma de comunicação, *“que intervém nas relações intersubjetivas dos homens”*. Para ele, a arte sintetiza e determina em Schiller uma forma ideal de intersubjetividade que prescinde do isolamento e da massificação – considerando, evidentemente, que esses seriam os modos sobre os quais o intersubjetivo resultaria negativamente.

Entrementes, pode-se dizer que, para Habermas, Schiller concebe a arte como uma razão comunicativa que só se realizará no Estado Estético do futuro. Com efeito, a noção da arte em Schiller, concebida como um termo unificador de uma modernidade cindida, em conflito consigo mesma, abrange a história e não apenas indivíduos particulares. Isso porque, para ele, Schiller (1991), a arte deve ser, forçosamente, transformadora. Não pode, nesse sentido, referir e encerrar apenas – ainda que de maneira hipotética – a expressão de uma vontade qualquer, particular, auto centrada, mas visar a partilha de um determinado sentido. É exatamente isso que faz com que Schiller aposte, de acordo com Habermas (2002, p.66), *“na força comunicativa solidária e no caráter público e universal da arte”*.

Em Habermas isso se expressa no caráter social do belo e do gosto, quando neles se confirma o poder da arte como cristalizadora de um sentido comum, desde que nela se apresente tudo o que se cindiu na modernidade, isto é, *“o sistema das carências desencadeadas, o Estado burocratizado, as abstrações da moral racional e a ciência dos especialistas”* (HABERMAS, 2002, p. 72).

Para ele, somente numa situação de comunidade comunicativa livre de toda qualquer coação, é possível considerar-se o consenso obtido como racional e verdadeiro. Sob o ponto de vista habermasiano, o indivíduo humano é fundamentalmente aprendente, ser que nasce, vive e morre dentro de uma razão comunicativa que o torna capaz de argumentar, respeitando, obviamente, a representação que lhe devém, a fim, obviamente, de obter algum entendimento. Esse, por sua vez, deve ser isento de qualquer violência, de qualquer imposição, visando, tão somente, aquilo que é legítimo e válido para a humanidade e, assim, garantir que essas estruturas se reproduzam também na sua formação – via educação.

Isso explica porque Habermas é, de certo modo, tributário de Schiller, note-se, todavia, crítico. Para Schiller (1991, Carta VI, p.57), a educação pela beleza

conteria em si a tarefa de recuperar o homem da rudeza, do esmorecimento, da perversão, ela garantiria, assim, a unidade e a harmonia, que tornam possível a liberdade. Se Schiller se guia pela idéia da beleza como medium para a liberdade, Habermas aposta no poder gerador da comunicação para a instauração de um razão social comunitária inscrita na linguagem.

Vale, sublinhar, em tempo que essa “utopia estética”, identificada por Habermas no projeto pedagógico de Schiller, não visa estetizar as relações da vida e sim revolucionar as relações do entendimento recíproco por meio de uma razão comunicativa. Isso porque Habermas esclarece que uma tal estetização do mundo da vida só seria legítima para Schiller no sentido da arte agir *“de modo catalisador, como uma forma de comunicação, como um medium no qual os momentos separados se unem de novo em uma totalidade não forçada”* (HABERMAS, 2002, p.72).

No mais, a educação, como sendo o produto de uma determinada sociedade, inscrita numa determinada época, é, por isso mesmo, reflexo da cultura de onde brota. Pode, portanto, atuar ou como instrumento de dominação ou como força revolucionária transformadora. Sob sua segunda acepção, a educação cumpre função de ativamento de um crítico, nesse sentido, ela abre espaços para a emergência de uma nova racionalidade, que favorece, por seu turno, a criação do novo, a reinvenção da sociedade, a instauração da solidariedade. Essa possibilidade é, como vimos, ventilada tanto por Schiller quanto por Habermas.

Em Schiller ela se concretiza na liberdade – alcançada por intermédio da beleza –, isso porque entende que pela beleza o indivíduo possa despertar para o mundo do coletivo, do político. Para Schiller, o indivíduo educado pela sensibilidade tem sim um comportamento mediado pelo espiritual. Sendo o indivíduo sensível à beleza torna-se também sensível a toda sorte de sofrimento (seu e dos outros), no sendo alheio (e nem banaliza), portanto, ao mal, à violência

ou à subjugação. E é exatamente neste ponto que ressoam semelhanças entre ele e Habermas. Para Habermas (1987, p.43),

o homem, ao agir sobre a natureza e ao interagir com os outros homens, cria a objetividade passível de ser conhecida; a instância instituidora dos objetos é o mundo da vida, cuja natureza constitui-se da conexão entre trabalho e interação e desta depende, essencialmente, o processo de formação do espírito e da espécie humana.

Se Schiller celebra a formação (*Bildung*) dos povos, sua cultura, sua harmonização, pois acredita que nela a razão possa contrabalançar a sensibilidade (e vice-versa), em Habermas, a *Bildung* resulta, de uma educação capaz de integrar as dimensões social e comunicativa, que visam, por sua vez, proporcionar novos e mais abrangentes entendimentos – no sentido mesmo de tornar o homem cultivado, aquele que, exatamente por conta disso, participa ativamente, interferindo no espaço político-social, cultural.

Como pudemos observar, para Habermas, a causa intrínseca dos graves problemas e patologias das sociedades modernas não reside apenas nas questões de desenvolvimento científico e tecnológico, mas, sim, na unilateralidade dessa perspectiva como projeto humano que deixa de lado as discussões sobre as questões mais importantes da humanidade, em torno das quais uma sociedade pode decidir o rumo da sua história. 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.

Isso significa, fazendo uso da terminologia habermasiana, que a penetração da racionalidade instrumental no âmbito da ação humana interativa produz um esvaziamento da ação comunicativa e ao reproduzi-la à sua própria estrutura de

ação, gera no homem contemporâneo formas de sentir, pensar e agir fundados no individualismo, no isolamento, na competição, no cálculo e no lucro, que estão na base dos problemas sociais de toda ordem.

O modo de pensar habermasiano não contrapõe, obviamente, a racionalidade instrumental, enquanto sistema – que impera nitidamente no âmbito da pedagogia –, à dinâmica da vida, no intuito de causar-lhe a derrocada. Habermas visa restabelecer, na verdade, a dialética entre esses campos. Ele tenta, com efeito, visualizar, na ação comunicativa, o resgate de uma razão que contempla as esferas de decisão do âmbito da interação social específica do mundo da vida, mundo no qual permanentemente se mesclariam, para ele, todas as experiências e as vivências do homem. Ele comenta, a respeito disso, que,

diferentemente da razão instrumental, a razão comunicativa não pode submeter-se sem resistências frente a um processo de auto conservação cego. Ela se refere não a um sujeito que se conserva relacionando-se com objetos em sua atividade representativa e de ação, nem em um sistema que mantém sua consistência ou sua substancialidade delimitando-se frente a um contexto, senão a um mundo da vida simbolicamente estruturado que se constrói pelos aportes interpretativos dos que dele fazem parte e que só se reproduz através da ação comunicativa. A perspectiva utópica de reconciliação e liberdade está baseada nas condições mesmas de socialização comunicativa dos indivíduos, está já inserida no mecanismo lingüístico de reprodução da espécie (HABERMAS, 1987, p.507).

Tendo em vista que o homem não reage simplesmente a estímulos do meio, mas atribui um sentido a suas ações, sendo capaz – graças à linguagem - de comunicar percepções e desejos, pensamentos, intenções e expectativas, Habermas vislumbra a possibilidade de que, através do diálogo, o homem possa retomar seu papel de sujeito reconhecendo, por conseguinte, que a condição de ser livre não é nem estática e nem imutável.

Não obstante, Habermas vê no momento estético a vida que se vive pela intuição, como se na experiência estética a vida se revitalizasse sob a forma da verdade, da justiça e do reconhecimento, do respeito mútuo. Para ele, reside exatamente aí, o poder educativo do estético, essa dimensão da vida que a engloba em sua totalidade. Em outras palavras, pode-se dizer que, a substância estética é também formativa, haja visto que ela veicula pela bela forma, pelo esplendor da forma perfeita – que ilumina e revela – o teor da verdade no teor normativo, esse como revelador de uma vida íntegra, em seus sentidos essenciais.

Ademais, vale sublinhar que 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.

É preciso considerar a humanidade como um todo para que haja harmonia e beleza. Marc Jimenez (1999, p.161) afirma, com efeito, que o que está em jogo na proposição de uma educação estética é justamente o encaminhamento da humanidade para o bem, para a justiça e para a felicidade.

O homem estético cultivado orienta – sob o plano dessa sorte de filosofia – sua ação, seu trabalho por exigências de perfeição e beleza, sensibilizando seu espírito de acordo e para os preceitos da razão. O estético é da ordem da perfeição sensibilizada em formas. É por aí, precisamente, que ela se transforma em símbolo, em metáforas da perfeição em geral, que aduzem, que motivam para a boa vida, resultando, por fim, na felicidade.

Schiller e Habermas apresentam, entretantes, reflexões bastante férteis – quando de sua atualização crítica – para uma proposição de educação mediada pela estética, dirigida pela e para a sensibilidade. Eles respondem positivamente à criação artística autônoma, pois entendem que a mesma 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.

Educação Estética: considerações finais

Como pudemos observar, é de fundamental importância, em tempos como o nosso, de violência e barbárie, refletir sobre as relações que se estabelecem entre a estética e a educação. Schiller já mencionava, em seu tempo, essa necessidade, documentada em cartas as quais visam apresentar uma educação para a humanidade voltada para o estético, esse entendido como fator determinante de um projeto de emancipação. Esboça, assim, os contornos de uma utopia que reclama uma educação que está em frontal oposição à idéia de um estado natural (tal como havia sido criada e defendida por Rousseau). Schiller se opõe e recusa essa educação meramente natural e apresenta como arquétipo os gregos (artistas e filósofos), homens cujo caráter era moldado por essa harmonia entre as faculdades.

Trata-se, certamente, de uma complexa relação que já há muito vem sendo explorada e discutida, mas que continua sendo objeto de pesquisa na atualidade. Com efeito, já não se pode mais pensar em educação de qualidade sem se considerar a inserção do estético no processo educativo. De acordo com Trevisan (2000, p.282),

a reflexão esquecida sobre a racionalidade estética leva à necessidade de ampliação das práticas de aprendizagem adotadas na educação, com vistas a educar não mais o *homo economicus*, mas o *homo ludens*, da estética e da ética, que sabe desfrutar o tempo livre e é capaz de saber escolher e apreciar os bens da cultura.

O entendimento comum é de que a estética esteja limitada a comentários sobre arte, ao contrário, a estética está vinculada a sentimentos, percepções, conhecimentos, formas de comunicação e construção de sentido. A concepção limitada de estética predomina, por certo, na sociedade, e se evidencia na prática educativa na medida em que essa se mostra alheia aos contextos da arte e da estética e direciona o espaço da escola exclusivamente ao simples treinamento de habilidades mecânicas. A escola, ao desvalorizar tudo o que não se enquadra na categoria do instrumental e do lógico, esquece que há um outro modo de perguntar pelas coisas, um outro jeito de abordá-las, assim sendo, nega o estético e inviabiliza uma nova construção de sentidos para a existência do homem no mundo. A escola está, por certo, dominada pelo modo de pensar científico.

A emoção estética não consiste simplesmente na colocação de um indivíduo diante de um texto ou de uma obra de arte, mas no enriquecimento, por intermédio desses e para esses, das aptidões. Em outras palavras, uma educação voltada para a sensibilidade permite que se desenvolva gosto, prazer por algum tipo de conhecimento, experimento, experiência; ela permite transmitir, por sua vez, o interesse original e originário, criativo, produtor legado pelas gerações passadas, dos grandes teóricos, dos grandes inventores.

Tendo-se isso em vista, é que podemos assegurar que a educação não pode se constituir mais como uma prática meramente transmissiva, isto, de mera comunicação e distribuição de conhecimentos. Educação deve ser entendida como um meio por intermédio do qual o indivíduo se lança na condição de sujeito, se aventurando a criar e recriar o mundo, trazendo consigo, evidentemente, o

horizonte da alteridade. Isso não quer dizer que a educação formal deva se referir necessariamente e em todos os momentos à estética ou à arte. Não. Essa dimensão esta no próprio processo de aprendizagem, pois o mesmo é instituído por uma vivência estética formativa. E é justamente esse fundo, esse laço, que deve ser salientado. Habermas afirma, como se pode observar, que o estético está inevitavelmente no cotidiano, na vida, seja como de-formador ou formados, de maneira simples e concreta. O jogo, não obstante, cristaliza esse processo, na medida em que ele caracteriza as próprias relações entre um educador e seu educando; isto é, de um lado joga o educador, que representa a sociedade que o credenciou a falar e a agir em nome dela, e do outro, o educando, que é a pessoa individual, de um destino singular de vida, de liberdade, de possibilidades inéditas. A formação envolve, assim, a aceitação das regras do jogo, do assumir as responsabilidades por aqueles que estão no jogo, cujo fim é, para todos, o mesmo: a felicidade. Isso não constitui evidentemente nenhuma rivalidade, mas a entrega ao jogo livre, civilizado. O tempo da educação deve assim deixar nos adultos já educados a lembrança de um tempo feliz; tudo é processo e jogo.

Ademais, Trevisan (2000, p.283) afirma, ainda, que

o fortalecimento do agir estético cria um ambiente favorável ao uso fruto do tempo livre – livre do espetáculo da violência por exemplo – na busca de opções mais refinadas de caráter formativo e não meros passa-tempos. São os pressupostos da pragmática formal da linguagem, como medium da subjetividade, que permitem um novo fundamento para o estético, ativado pela exigência de cooperação entre as diferentes esferas da razão.

É pela linguagem que as experiências humanas podem ser socializadas e transmitidas e é por ela que se torna possível a organização do real, que não se trata de uma mera cópia do real, mas uma dimensão pedagógica do estético – que

se relaciona, não obstante, com outros modos de aprendizagem, que dizem respeito, por conseguinte, a valores referentes à vida, à criação e à expressão.

Assim, é possível estabelecer uma relação dialética entre a estética e a educação, visto que ambas jogam com a construção de sentidos; também ambas colocam a possibilidade de apropriação da realidade humana e social tornando-a mais significativa, mais próxima ao seu verdadeiro objeto, a vida, o humano. Nesse sentido, a respeito de educação estética é preciso primeiramente tentar compreender seu significado, que, como vimos, sempre remeterá a uma questão bastante delicada, uma vez que seus significados se alteram freqüentemente e, não raro, de maneira equivocada. Isso explica porque para Paviani (1991) a expressão Educação Estética deva ser interpretada em cada uso lingüístico. De acordo com ele (1991, p.303), educação estética pode significar

educação pela arte (Platão, Schiller) ou a arte como elemento constitutivo do processo de aprendizagem; educação para a arte ou investigação dos processos pedagógicos adequados para a formação do gosto estético e artístico; educação da percepção e do juízo estético (Kant) aplicado à arte, à natureza e aos objetos em geral. A educação estética, nos três aspectos indicados, implica um conjunto de problemas como os da vida privada e pública do homem, das crises econômicas, sociais e políticas, da natureza da racionalidade e da sensibilidade, da moralidade e da eticidade.

A partir dessa perspectiva, a educação estética pode ser entendida como a maneira pela qual o homem se eleva, se harmoniza consigo mesmo, com os outros homens e com a natureza. Kant, com efeito, em seu livro *Sobre a Pedagogia*, concebe duas finalidades à educação: a primeira auxilia o homem a construir sua humanidade, por meio da disciplina e assim promove sua sociabilidade e se afirma como ser moral; e a segunda consiste em fazer progredir o gênero humano fazendo com que ele se torne melhor a cada geração. Kant afirma, em ambas as acepções,

que a educação é o medium, por excelência, de aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que entende que “o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação” (KANT, 2002a, p.16).

Para Kant (2002a, p. 14), a educação e a moralidade são necessárias, pois “auxiliam a espécie humana a passar progressivamente para um plano ético que possibilita a boa convivência social”. Essas dimensões encontram-se, por certo, embutidas na teleologia estética de Kant, tal como o autor refere em sua *Crítica da Faculdade do Juízo*. Com efeito, nessa obra, Kant (2002b) associa a moral à estética, ao afirmar ser o belo o signo do moralmente bom.

Eis porque a educação estética é também uma educação do gosto. Kant, contudo, privilegiou o juízo moral em detrimento do estético, no que concerne à ação prática. Schiller, por outro lado, entende que essas esferas, da razão pura e da razão prática, não abrangem totalmente os domínios da existência e da ação humana. Para Schiller (1991) só o estado estético garante a completude do ser humano, visto que este perpassa pelo sensível e pelo inteligível. O estado estético busca a unidade entre esses dois mundos abrindo, segundo Schiller (1991, p.59), espaço para o estado lúdico, a figura-viva, o impulso que permite harmonizar o sensível e o inteligível. Por isso Schiller acredita que somente através do estético, como sendo esse terceiro estado – que não é nem natural e nem formal -, é que o homem atinge a beleza e chega à liberdade. Ademais, entende também que somente através da arte a sensibilidade pode ser tocada direta e profundamente, possibilitando o jogo, vinculando e diferenciando, apresentando o movimento das coisas. Para o filósofo do romantismo alemão, o gosto, a beleza, a arte, a técnica são o início e o fim último do homem no mundo prático, originam-se no homem, escapam, por conseguinte, dos interditos do mundo e da cultura. Para Schiller, de acordo com Anatol Rosenfeld (SCHILLER, 1991, p.34),

o gosto introduz harmonia na sociedade, visto estabelecer harmonia no indivíduo. A “bela comunicação” como fato unificador da sociedade. Só a beleza podemos gozar ao mesmo tempo como indivíduo e como espécie, ao passo que as alegrias dos sentidos só nos divertem como indivíduos e as do conhecimento só nos atingem como espécie. Imagem utópica do reino das aparências estéticas onde se “realiza” o ideal de igualdade.

Schiller entende que o verdadeiro feito da arte demanda do jogo humano das formas sensível e racional na recepção que convoca o fruidor a juízos. Por isso a arte pode ser instrumento de educação. Essas considerações permitem redimensionar os conceitos habermasianos sob a forma de um projeto educativo mediado pela sensibilidade, como instauração de uma razão genuinamente comunicativa. A arte é possibilidade de adesão imediata. Na sua obra, *O Discurso Filosófico da Modernidade* Habermas comenta: que *Schiller, valendo-se dos conceitos da filosofia kantiana, desenvolve a análise da modernidade cindida e projeta uma utopia estética que atribui à arte um papel decididamente social e revolucionário.* (HABERMAS, 2002, p. 64)

Por fim, podemos afirmar, de acordo com Jayme Paviani (2001), que uma educação mediada pelo estético oferece sim múltiplas possibilidades de abordagem do mundo e aquisição do conhecimento. É exatamente isto que o filósofo gaúcho infere em seu texto *Apontamentos sobre educação estética*. De acordo com Paviani (2001, p.307),

uma educação da sensibilidade parte fundamentalmente de uma educação do gosto. É dessa maneira que segundo o autor faz-se possível desenvolver o senso estético ou artístico. Com efeito, suas questões remetem a problemas da ordem do belo, relativas ao mesmo, ou seja, às características da arte e sua função social. Nesse sentido, pensar a função pedagógica da arte é uma tarefa

quase inesgotável. A experiência e a percepção estética são por certo elementos constitutivos do ato de aprender, de produzir, de trabalhar, de amar e, enfim, de toda a ação humana.

Essas considerações estão naturalmente embasadas no projeto educacional de Schiller e Habermas. De igual modo Marc Jimenez (1999, p.159) pontua acertadamente que a educação pela beleza, proposta por Schiller, permite *“ultrapassar o Estado sensível, aceder ao Estado estético graças ao domínio ‘racional’ das pulsões, e chegar ao Estado político”*, garantindo, por sua vez, a autonomia assim adquirida. Como vimos, esse esquema se repete, sob uma outra configuração terminológica, em Habermas. Tais afirmações derivam, não obstante, da idéia de que a beleza enobrece moralmente o homem, sendo este progresso moral sinal de um progresso da razão. Viver esteticamente, eis o imperativo de Schiller. A arte, assim, caracteriza-se como uma forma capaz de articular e de promover na escola um momento de celebração do coletivo.

Fontes

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. São Paulo: Jorge Zahar, 1985.
- ALMEIDA, Guido. Nota preliminar do tradutor. In: HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- _____. *Ética a Nicômaco*. Brasília: Editora da UnB, 1992.
- AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BOUFLEUER, José. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Editora UNIJUÍ: Ijuí, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. *Experiência do pensamento*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papirus, 2.ed., 1994.
- FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- _____. Transformações nas relações de poder. Da intersubjetividade hierárquica a intersubjetividade cooperativa. *Painel*. Dois pontos. Jul/Ago. 1996.
- GIDDENS, Antony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1991.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 1989.

- _____. Cuestiones y la modernidade. In: GUIDDENS, a. (et al.) *Habermas y la modernidade*. Madrid: Cátedra, 1994.
- _____. Modernidade – um projeto inacabado. In: ARANTES, Otilia B. Fiori, ARANTES, Paulo E. *Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- _____. *Pensamento pós-metafísico; estudos filosóficos*. Rio de Janeiro Tempo Brasiliense, 1990.
- _____. *Teoria de la accion comunicativa I: racionalidad de la accion y racionalidad social*. Madri: Taurus, 1987.
- _____. *Teoria de la accion comunicativa II: crítica de la razón funcionalista*. Madri: Taurus, 1987.
- _____. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. *Passado como futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
- HERMANN, Nadja. Razão e Sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética. In: *Educação e Realidade*; Vol. 27, n. 01, pp. 11-26. Jan-Jun, 2002. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS.
- INGRAM, David. *Habermas e a dialética da razão*. Brasília: Editora da UnB, 1993, c1987.
- JIMENEZ, Marc. *O que é Estética?* São Leopoldo: ed. Unisinos, 1999.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba. SP: Ed. UNIMEP, 2002a.
- _____. *Crítica da Faculdade do Juízo*. Tradução de Valério Rohden e Antonio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002b.
- _____. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Abril Cultural, 2001.
- MARTINI, Rosa. Habermas e a crítica do conhecimento pedagógico na pós-modernidade. In: *Educação e Realidade*; Vol. 21 n.02, p. 09-29. Jul/Dez, 1996. Porto Alegre: PPGEDU/URFGS.

- MARQUES, Mario Osório. *Filosofia e Pedagogia na Universidade*. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1977.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos e outros escritos*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- MÜHL, E. H. *Habermas e a educação: ação pedagógica como Agir comunicativo*. Passo Fundo: UPF, 2003.
- PAVIANI, Jayme. *Apontamentos sobre educação estética*. Veritas. Porto Alegre, RS - 2201.
- _____. *A Racionalidade Estética*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1991.
- PAZ, Octavio. *Convergências: ensaio sobre arte e literatura*. Rocco: Rio de Janeiro, 1991.
- PEREIRA, Marcelo de Andrade. *O lugar do tempo: experiência e tradição em Walter Benjamin*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Filosofia, UFRGS, Porto Alegre, 2006.
- _____. *Dramar o mundo: experiência do pensamento, pensamento da experiência*. 2004
- _____. *Poética do Desconcerto: experiência e pensamento na educação*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2003.
- SANTOS, Fausto dos. *A Estética Máxima*. Chapecó: Argos, 2003.
- SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. Introdução e notas de Anatol Rosenfel. São Paulo: EPU, 1991.
- SELIGMANN-SILVA, Marcio. *Ler o livro do mundo – Walter Benjamin: romantismo e crítica literária*. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- TIBURI, Márcia. *Uma outra história da razão*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2002.
- TREVISAN, Amarildo Luiz. *Filosofia da educação – mimesis e razão comunicativa*. Ijuí: ed. UNIJUI, 2000.
- _____. Formação e Cultura Hermenêutica: leitura de imagens. *Educação e Realidade*. Vol.27,n1, p6.5p.73-94, Jan/Jun. 2002. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS.