

ANDRÉIA ZINETTI PEDROSO

**A FORMAÇÃO ESTÉTICA: fundamentação
filosófica e ensino**

**UNESP
MARÍLIA
2007**

ANDRÉIA ZINETTI PEDROSO

**A FORMAÇÃO ESTÉTICA:
fundamentação filosófica e ensino**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Dr^a. Clélia Aparecida Martins.

**UNESP
Faculdade de Filosofia e Ciências
2007**

ANDRÉIA ZINETTI PEDROSO

**A FORMAÇÃO ESTÉTICA:
fundamentação filosófica e ensino**

Comissão Julgadora

Dra. Clélia Aparecida Martins
Orientadora

Dr. Alonso Bezerra de Carvalho
UNESP

Dr. Elve Miguel Cenci
UEL

*Dedico esta obra, em especial, aos meus pais Suely e Jorge
Pedroso; ao meu irmão Eder e a minha cunhada Priscila.*

Agradeço à minha família, por todo apoio recebido;
À Dr^a. Clélia Aparecida Martins, meu especial agradecimento pela
orientação desta dissertação;
Agradecimentos à CNPq, pela bolsa concedida;
Aos professores do Programa de Pós-Graduação em
Educação;
Às secretarias da Pós-Graduação;
E também aos professores Elve Miguel Cenci e Alonso Bezerra de
Carvalho, pela colaboração na qualificação e defesa da pesquisa.

“Para o homem comum, a faculdade de conhecimento é a lanterna que ilumina seu caminho; já para o homem genial, é o sol que revela seu caminho” (Arthur Schopenhauer).

Resumo

A dimensão estética é abordada por alguns filósofos desde a modernidade até o período contemporâneo como o lugar de reconciliação da ruptura entre sujeito e objeto, que reflete-se na dicotomia entre as faculdades: sensibilidade e intelecto; desejo e cognição. Uma terceira faculdade, que comumente não é considerada nessas divisões bipartida do homem, é a do julgamento estético, uma faculdade de ajuizamento da sensificação de idéias morais. Este texto traz algumas considerações sobre o juízo estético, a partir da filosofia de Kant e dos escritos de Schiller. A experiência estética, para Kant, é uma forma de comunicação nas relações intersubjetivas dos homens, assim sendo, deve ter um poder unificador. Para Schiller, ela é o *médium* pelo qual o ser humano se forma para a verdadeira liberdade política — formação que diz respeito ao contexto coletivo, e não unicamente ao indivíduo. Com base nesse aparato teórico, num segundo momento, são elaboradas algumas reflexões sobre a importância da formação estética para os dias atuais. Por meio da arte pode-se desenvolver intelectual e esteticamente os seres humanos, para que eles possam ser seres plenos também em sua dignidade humana. Mas a divisão entre razão/emoção é refletida também na organização do ensino que visa formar seres divididos e fragmentados para um mundo especializado. Ou seja, no processo de formação escolar o desvalor à experiência e juízo estéticos são indubitáveis, devendo, pois, comprometer essa formação, haja vista que uma potencialidade do ser humano fica bloqueada.

Palavras Chaves: Estética, Schiller, Kant, formação humana, arte e educação.

Abstract

The aesthetic dimension is boarded for some philosophers since modernity until the period contemporary as the place of reconciliation of the rupture between citizen and object, that is reflected in the dichotomy between the faculties: sensitivity and intellect; desire and cognition. One third college, that is usually not considered in these divisions bipartite of the man, is of the aesthetic judgment, a college of the filling of a suit of the sensification of moral ideas. This text brings some considerations on the aesthetic judgment, from the philosophy of Kant and of the writings of Schiller. The aesthetic experience, for Kant, is a form of communication in the intersubjectives relations of the men, thus being, must have an unifying power. For Schiller, it are médium for which the human being if form for the true freedom politics? Formation that says respect to the collective context, and not solely to the individual. With base in this theoretical apparatus, at as a moment, some reflections on the importance of the aesthetic formation for the current days are elaborated. By means of the art intellectual can itself be developed aesthetic and the human beings, so that they also can be full beings in its dignity human being. But the division between reason/emotion is also reflected in the organization of the education that it aims at to form beings divided and fragmented for a specialized world. Or either, in the process of pertaining to school formation the desvalor to the aesthetic experience and judgment is doubtless, having, therefore, to compromise this formation, has seen that a potentiality of the human being is blocked.

Key Words: Aesthetic, Schiller, Kant, Formation Human, Art and Education

SUMÁRIO

Introdução.....	p.11
-----------------	------

Capítulo I

Fundamentação filosófica: a estética em Kant e as Cartas de

Schiller.....	p.16
1.1- Juízo estético e sociabilidade	p.18
1.1.1- Estética e desinteresse	p.25
1.1.2- Arte e genialidade	p.28
1.1.3- A respeito do senso comum (<i>sensus communis</i>)	p.33
1.2- As cartas de Schiller: política, estética e formação	p.36
1.2.1- A formação estética do homem	p.45

Capítulo II

A degradação do estético: a estética mercantilizada

2.1- A crítica schilleriana	p.49
2.2 - A degradação do estético e o utilitarismo	p.50
2.2	p.52
2.3 - Relações de troca:	
a subordinação da sensibilidade às regras do mercado	p.59
2.3.1 - Estética e mercadoria	p.62

Capítulo III

Estética: suas relações com a formação

3.1- Formação estética: o papel da arte	p.71
3.1- Formação estética: o papel da arte	p.74
3.2- Formação estética: a organização do ensino de arte	p.78

Considerações Finais	p.90
----------------------------	------

Referências Bibliográficas	p.96
----------------------------------	------

...a natureza (tal como a arte) oferece muito em que pensar sem nada dar a conhecer. Liberada do desejo, aliviada do cuidado de produzir um conhecimento, é o livre jogo dessas faculdades – a imaginação e o entendimento mutuamente exaltados – que acarreta um prazer de reflexão, ou seja, uma satisfação que o espírito encontra na harmonia de seu próprio funcionamento: é a própria experiência do prazer estético (Michel Ribon).

Introdução

A dimensão estética é abordada por filósofos tais como Kant e Marcuse como o lugar de reconciliação da ruptura sujeito/objeto, homem/natureza. O antagonismo básico entre sujeito e objeto reflete-se na dicotomia entre as faculdades: sensibilidade e intelecto (entendimento); desejo e cognição (juízo); razão prática e razão teórica. Uma terceira faculdade, que comumente não é considerada nessas divisões bipartidas do homem, é a do julgamento que ocorre em virtude do sentimento de prazer ou de desprazer, isto é, o julgamento estético, uma faculdade de ajuizamento da sensificação de idéias morais.

Devido a certa ligação existente entre sentimento moral e estética pode-se considerar que na formação humana a estética tem um papel importante, mas não só por isso, também porque ela mantém uma conexão íntima com o entendimento (formação do juízo estético) e com a sensibilidade (percepção estética/sentimento de prazer e desprazer).

Em seu texto *Ética e Estética: uma versão neoliberal do juízo de gosto*, Arantes (2002, p. 32) indica que a trajetória da Estética pode ser demonstrada numa curva nesses últimos três séculos. A Estética nasceu ao longo do século XVIII, a partir da descoberta do domínio do sensível ao inteligível, com culminação da filosofia das Luzes na *Crítica da Faculdade de Juízo* de Kant. Para Arantes, o movimento kantiano é apenas o grau zero dessa curva a ser traçada que terá ainda mais momentos: Schiller, Kierkegaard e Wittgenstein. A abordagem filosófica desse

texto considera Kant e Schiller. Como visto, no século XVIII, Schiller, com base na terceira *Crítica* de Kant, teoriza seus escritos que o juízo de gosto é um acordo entre as faculdades: sensibilidade, imaginação e entendimento. Para ele, o jogo entre estas faculdades possibilita a harmonia, não imposta pela Razão, entre as dimensões prática e teórica. E a arte por ser um jogo, dá origem a uma bela alma e, conseqüentemente, a uma bela humanidade. Há uma ligação entre a arte e a ação moral. Já para Kierkegaard, não se define a relação cognitiva com as obras de arte, e sim, com a relação consigo mesmo. E, no fim da curva, já no século XX, aparece a teoria Wittgensteiniana, na qual os valores estética, ética e religião não se opõem como valores diferentes.

A hipótese básica dessa pesquisa é que a socialização humana é bastante favorecida pelo processo de formação humana justamente por ser imprescindível conceber toda formação, principalmente, como formação estética, a formação moral. Para confirmar tal hipótese, nossa pesquisa recorre à Filosofia, mais especificamente, à análise do juízo estético a partir da filosofia de Kant e dos escritos de Schiller.

A experiência estética, para Kant, é uma forma de comunicação nas relações intersubjetivas dos homens, assim sendo, deve ter um poder unificador. Para Schiller, ela é o *medium* pelo qual o ser humano se forma para a verdadeira liberdade política — formação que diz respeito ao contexto coletivo, e não unicamente ao indivíduo. Com base nesse aparato teórico, são elaboradas algumas reflexões sobre a importância da formação estética para os dias atuais. Por meio da arte pode-se desenvolver intelectual e esteticamente os seres humanos, para que eles possam ser seres plenos também em sua dignidade humana.

Desse modo, a partir da teoria estética de Immanuel Kant, o primeiro capítulo desta pesquisa tem como objetivo refletir sobre as possibilidades do juízo estético poder ser

considerado propriedade constituinte do processo de formação humana quando possibilita a reflexão imbuída de elementos relativos à sociabilidade.

Kant acreditava que a forma é a representação simbólica do objeto belo, ou seja, o propriamente universal e imutável da obra artística. Com isso temos que a estética de Kant é oposta a certas estéticas do século XX e XXI nas quais há uma ênfase na impressão das sensações, e também oposta à estética materialista que assume a arte ao serviço de uma ideologia revolucionária e como uma “superestrutura” cultural que está determinada pelos condicionamentos econômicos. A estética kantiana, como a estética moderna em geral, ao contrário da estética clássica até a renascentista para as quais o objeto sempre era o que determinava os critérios para julgar o belo, revelam a primazia do sujeito em sua determinação do belo¹. Daí nesse capítulo, relativo à fundamentação teórica, termos priorizado esse filósofo, e não outros, a não ser o diálogo que Schiller estabeleceu com sua estética, por meio de cartas que foram publicadas em 1795, em números da revista *Die Horen*, a qual constitui o primeiro escrito programático para a crítica estética da modernidade: “Schiller, com base nos conceitos kantianos, desenvolve a análise da modernidade cindida e projeta uma utopia estética que atribui à arte um papel decididamente social e revolucionário” (HABERMAS, 2000, p. 65).

No naturalismo estético kantiano dois conceitos se destacam: o de gênio e o de *sensus communis*, por isso no primeiro capítulo foram considerados. As faculdades do ânimo “em reunião, constitui o gênio, são as da imaginação e do entendimento” (CJ § 49). A natureza através do gênio prescreve a regra à arte (e não à ciência), mas somente quando a arte deva ser bela arte.

Se no primeiro capítulo veremos então a arte e a produção estética como expressão do sujeito, no segundo capítulo nossa abordagem é outra: tentamos nos ater aos significados dos conteúdos estéticos, bem como, dos produtos artísticos quando determinados pela esfera

¹ QUIRÓS, 1996, p. 287.

econômica. E como a crítica a esse processo já se encontra no século XVIII, com Schiller, dentre os filósofos que pensaram a estética, com seu tratamento crítico do utilitarismo, está também no segundo capítulo, não iremos prescindir de suas reflexões para alcançar uma melhor compreensão da mercantilização da estética. E se, aqueles significados representam a degradação do estético, posto que, voltado para as relações mercantis (de troca e venda) então é coerente inferir que isso se refletirá também no *modus vivendi* de uma sociedade, dentro do qual se encontra o sistema de ensino, e será esse fenômeno o nosso objeto de análise no terceiro capítulo. E isso exigiu irmos tanto a um arcabouço teórico-filosófico que sistematizasse e desse legitimidade a tal tese, para que recortássemos do pensamento filosófico, a obra de Schiller e de Kant a respeito da estética, como também exigiu averiguarmos o que significou e significa, em nosso contexto, o ensino da arte, para fazermos a pesquisa histórica no terceiro capítulo sobre a estrutura e legislação desse âmbito da Educação.

A natureza não trata melhor o homem que as suas demais obras: age em seu lugar onde ele ainda não pode agir por si mesmo como inteligência livre. O que o faz homem, porém, é justamente não bastar com o que dele a natureza fez, mas ser capaz de refazer regressivamente com a razão os passos que ela antecipou nele, de transformar a obra da privação em obra de sua livre escolha e de elevar a necessidade física à necessidade moral (Schiller).

Capítulo I

Fundamentação filosófica: a estética em Kant e as Cartas de Schiller

No século XVIII, a estética desenvolve-se num contexto de valorização da beleza natural e artística, na perspectiva da experiência estimulada pela natureza, pelo impulso interior. A estética surge como disciplina filosófica também num momento que havia a necessidade da definição sobre arte, gosto, criação artística e o belo.

A estética deriva do grego *aisthesis*, *aistheton* (sensação, sensível), que significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimentos sensível. A primeira definição de estética, no sentido moderno, foi feita por Alexander Baumgarten (1714-1762) em 1750 em sua obra *Aesthetica*, na qual define estética como ciência do conhecimento sensível ou gnoseologia inferior. Esta obra foi o marco do surgimento da estética como disciplina filosófica, inicialmente preocupada com a definição de beleza. Desde seu surgimento, a estética é ligada à totalidade da vida sensível. Portanto, possibilita o contato com as fontes da natureza que proporciona uma vida mais plena ao homem, trazendo condições para quebrar as barreiras existentes contra a experiência sensível, consequência do extremado racionalismo do cenário filosófico da época.

Na *Crítica da faculdade do juízo* (1790 – obra referida no decorrer da dissertação pelas iniciais CJ), Kant estabelece a função teórica da razão (aquilo que é), a função prática (aquilo que deve ser) e a terceira função, o gosto estético; funções autônomas, independentes de critérios lógicos e das normas da vontade. Em outras palavras, a terceira *Crítica* foi um meio pelo qual Kant procurou estabelecer uma ligação entre teoria e prática, posto para ele a faculdade do juízo ser responsável pela ligação entre as partes da filosofia para formarem um todo, e o homem ser parte integrante de dois reinos, o da natureza, onde é submetido a impulsos e inclinações, e o reino da liberdade, no qual é livre pela ação moral que tem uma função mediadora.

Para Kant a estética se funda na maneira empírica, daí a sua crítica a Baumgarten que buscou fundá-la nos princípios racionais. Na terceira *Crítica*, Kant estabelece o espaço por excelência onde há a elaboração da harmonia das diferentes faculdades, destacando a valorização de noções sobre imaginação, sentimento, singularidade e metáforas, sendo estas mediadoras que regem as trocas entre a sensibilidade, entendimento e razão.

Para Kant a condição fundamental para o ajuizamento do belo é a atitude desinteressada. Nessa condição encontramos a contemplação.

Tornamo-nos passivos à contemplação quando somos tocados, afetados por um objeto, mas o prazer não decorre dessa impressão material, e sim, de nossa ação ao dar forma a essa matéria. Na satisfação proporcionada pela contemplação livre o objeto deixa de ser físico, sendo referido à razão. Pois nessa circunstância a racionalidade se evidencia, não porém em detrimento da sensibilidade. Por isso, na contemplação, onde há a transição do físico ao estético, o homem toma posse da totalidade de suas forças.

Ao possibilitar o exercício da força interior ao homem, a experiência estética favorece uma dinâmica das faculdades própria do estado moral. Sendo assim, se num primeiro momento o homem deseja porque sente, e sente porque fora afetado como ser passivo, sendo físicos tanto a

causa quanto o conteúdo, em um segundo momento sente porque age, porque afeta a si mesmo como um ser racional. Ele sofre algo, o efeito da ação é sensível, mas não a causa do sentimento de prazer.

O gosto transforma mais que a relação do homem para com a natureza, os objetos de uso cotidiano, sua própria aparência física e os seus semelhantes. Transforma também sua representação da divindade: deixa de ser objeto de temor para se tornar natureza hostil, se transforma num ser mais nobre a partir da contemplação livre.

1.1 – Juízo estético e sociabilidade

A verdadeira sociabilidade coloca-nos (ou impõe-nos) o cultivo de idéias morais como o pré-requisito da arte, da sociedade e da política. Nessa sociabilidade é pensada a capacidade do ser humano de realizar, em sociedade com outros, a sua própria humanidade, à qual ele é chamado pela sua liberdade. Porém, antes dessa realização, deve ocorrer na sociedade um auto-reconhecimento estético (CJ, § 60), processo que deve ser movido por idéias morais. Nessa perspectiva, a elevação da humanidade à moralização é condicionada por uma transformação das relações políticas, fundadas em conceitos estéticos — uma transformação perseguida desde a humanidade clássica, em cuja perspectiva crítica e universal o juízo estético é um elemento fundamental.

O sujeito kantiano que contempla o belo não trata de convencer aos demais de que a satisfação que sente se amolda com as formas arquetípicas de uma determinada época história, só espera que quando prestem mais atenção ao objeto de que se trata, seus sentimentos coincidam, por fim, com os que experimentam. Esta é a novidade universal de caráter subjetivo do juízo de

gosto (juízo estético), que busca o assentimento intersubjetivo, isto é, que o conjunto dos sujeitos obtenham uma satisfação estética que possam compartilhar entre si. Certamente, aqui, não ignoramos que no juízo de gosto não se pode ter um conceito de fim² e tampouco que o sentimento de prazer e desprazer não concede nenhum conhecimento novo relativo ao campo da experiência, porque são apenas subjetivos.

O juízo de gosto determina independentemente de conceitos o objeto com respeito à complacência e ao predicado da beleza. Logo, aquela unidade subjetiva da relação somente pode fazer-se cognoscível por meio da sensação: a vivificação das faculdades para uma atividade indeterminada, mas, contudo unanime mediante a iniciativa da representação, cuja comunicabilidade universal o juízo de gosto postula (CJ, § 9). E ainda se a representação dada, que enseja o juízo de gosto, fosse um conceito, que unificasse entendimento e faculdade da imaginação no ajuizamento do objeto para um conhecimento do mesmo, então a consciência desta relação seria intelectual. Mas o juízo tampouco seria proferido em referência a prazer e desprazer, portanto, não seria nenhum juízo de gosto (CJ, § 9).

Apesar do jogo entre imaginação e entendimento estar no fundamento do juízo de gosto, as faculdades de conhecimento, postas em jogo por meio da representação, estão com isto em um livre jogo, porque nenhum conceito determinado limita-as a uma regra do conhecimento particular. Donde, o estado de ânimo nesta representação ter que ser o de um sentimento de jogo livre das faculdades de representação em uma representação dada para um conhecimento em geral. As representações pelas quais os objetos são dados, para que disso resulte conhecimento, pertencem à faculdade de imaginação, para a composição do múltiplo da intuição, e o entendimento, para a unidade do conceito, que unifica as representações. Este estado de um jogo livre das faculdades de conhecimento em uma representação, pela qual um objeto é dado, tem que

² Kant, “Primeira Introdução à Crítica do Juízo”, p. 85.

comunicar-se universalmente, pois o conhecimento como determinação do objeto, da qual as representações dadas devem concordar, é o único modo de representação que vale para qualquer um (CJ, § 9).

Daí também a capacidade de julgar estética ser uma capacidade para outros, isto é, ela contém uma universalidade que consiste na comunicabilidade do sentimento de prazer: a comunicabilidade universal subjetiva do modo estético ocorre sem pressupor um conceito determinado, isto não pode ser outra coisa senão o estado de ânimo no jogo livre da faculdade da imaginação e do entendimento, enquanto somos conscientes de que esta relação subjetiva, conveniente ao conhecimento em geral, tem de valer também para todos e, ser universalmente comunicável, como o é cada conhecimento determinado, que, pois, sempre se baseia naquela relação como condição subjetiva (CJ, § 9).

A universal capacidade de comunicabilidade do estado de ânimo na representação dada tem que fazer como fundamento do mesmo e ter como consequência o prazer do objeto. Porém, nada pode ser comunicado universalmente a não ser o conhecimento e a representação, na medida em que ela pertence ao conhecimento. Nesta medida última e objetiva há um ponto de referência universal, com o qual a faculdade de representação de todos é coagida a concordar. Se o fundamento determinante do juízo sobre essa comunicabilidade universal da representação deve ser pensado apenas subjetivamente, ou seja, sem um conceito do objeto, então ele não pode ser nenhum outro, senão o estado de ânimo, que é encontrado na relação recíproca das faculdades de representação, na medida em que elas referem uma representação dada ao conhecimento em geral (CJ, § 9).

Segundo Kant, a contemplação estética do belo, que o sujeito universalmente comunica aos demais, se funda não só no livre jogo das faculdades, mas também em uma inclinação natural de índole histórica: sua tendência à sociabilidade. O fato de que o poder

comunicar o estado de ânimo, embora somente com vistas às faculdades cognitivas, comporte um prazer, poder-se-ia demonstrar facilmente (empírica e psicologicamente) a partir da tendência natural do homem à sociabilidade (CJ, § 9, p.62). Consoante a isso, constata-se que:

a estética kantiana assume uma posição educativa e omnicomprensiva em seu papel de conciliar, até em seus últimos detalhes, a mais completa escultura do homem. Kant se acha muito distante de crer que o homem deva ser um sujeito fragmentado e em constante ‘conflito de suas faculdades’. Ou melhor, o sujeito integrado que ele propõe, tem como missão a reconciliação de si mesmo no momento em que harmoniza e põe em *unisonância* o pensamento, a sensibilidade e a ação (QUIRÓS, 1996, p.285-286).

Na filosofia de Kant, a conciliação entre necessidade e liberdade, que no homem estão dadas no entendimento e na razão, se produz devido à faculdade intermediária que é a faculdade de julgar. Desse modo, entendimento, juízo e razão constituem as faculdades de conhecer que correspondem a três capacidades do espírito: a faculdade de conhecer, o sentimento de prazer e dor e a faculdade de desejar.

No juízo de gosto ou juízo estético, o sentimento é afetado pela representação, que o homem faz do objeto, por isso o belo é uma proposição da faculdade de sentir e não da faculdade de conhecer – o entendimento em sua função estética procura realizar somente uma atividade contemplativa: o ajuizamento simplesmente subjetivo (estético) do objeto ou da representação, pela qual ele é dado, precede o prazer no mesmo objeto e o fundamento deste prazer na harmonia das faculdades de conhecimento. Contudo, esta validade subjetiva universal da complacência, que ligamos à representação do objeto que denominamos belo, funda-se unicamente sobre aquela universalidade das condições subjetivas do ajuizamento dos objetos (CJ, § 9).

Uma representação, como singular e sem comparação com outras, todavia, possui uma concordância com as condições da universalidade, a qual constitui a tarefa do entendimento

em geral, conduz as faculdades do conhecimento à proporcionada disposição, que por isso também consideramos válida para qualquer um que esteja destinado a julgar através de entendimento e sentidos coligados (CJ, § 9). A imaginação tem um papel central na faculdade de julgar (CJ, § 9), por ser a faculdade de representação. Deve-se observar que a faculdade da imaginação sabe, de um modo totalmente incompreensível a nós, não somente revogar os sinais de conceitos, mesmo de longo tempo atrás, mas também reproduzir a imaginação e a figura do objeto a partir de um número indizível de objetos de diversas espécies ou também de uma e mesma espécie, e igualmente, se o ânimo visa comparações, ela, se bem que não suficientemente para a consciência, sabe efetivamente como que deixar cair uma imagem sobre outra e, pela congruência das diversas imagens da mesma espécie, extrair uma intermediária, que serve a todas como medida comum (CJ, § 17). Daí Kant afirma: “As idéias estéticas são as representações da faculdade da imaginação que dá muito a pensar sem um conceito determinado, que possa ser-lhe adequado. Ela é a contrapartida de uma idéia da razão, que inversamente é um conceito ao qual nenhuma intuição pode ser adequada” (CJ § 49).

No juízo estético a imaginação não está submetida ao entendimento pela aplicação dos conceitos determinados, ao contrário, há uma relação harmônica entre ambas faculdades: o belo se dá como adequado à imaginação que está em consonância com a faculdade de produzir conceitos, isto é, como entendimento. Mas nessa harmonia ainda prevalece certa preponderância da imaginação: ela assume um papel central no momento de representar o objeto, porque o entendimento, por sua disposição aos conceitos em geral, complementa-a quando realiza a contemplação. Logo, “para o seu uso no conhecimento, a faculdade da imaginação está submetida à coerção do entendimento e à limitação de ser adequada ao conceito do mesmo. E, do ponto de vista estético, a faculdade da imaginação é livre para fornecer uma matéria rica e não elaborada para o entendimento” (CJ, § 49).

O juízo de gosto, tendo origem no sentimento da livre cooperação das nossas faculdades cognitivas exclui como possíveis determinantes os conceitos categoriais e a utilidade ou fim do qual está ordenado o objeto. No belo a forma é a verdadeira fonte de satisfação estética, pois se não fosse assim, o juízo de gosto não poderia ser “puro” – isto quer dizer que as qualidades sensíveis do belo são inoperantes para seu valor artístico.

Para dar forma ao produto da arte bela é necessário simplesmente o gosto, no qual o artista, depois de tê-lo exercitado e corrigido com diversos exemplos da arte ou da natureza, atém sua obra para a qual encontra, após várias tentativas para satisfazê-lo, a forma que o contenta. Portanto, esta não é uma questão de inspiração, mas de remodelação lenta até mesmo penosa para torná-la adequada ao seu pensamento, sem, todavia prejudicar a liberdade no jogo das faculdades de ânimo. As formas constituem a apresentação de um conceito dado, mas que só expressam, enquanto representações secundárias da faculdade da imaginação, as conseqüências conectadas com elas e o parentesco do conceito com outros, são chamadas de atributos (estéticos) de um objeto, cujo conceito, como idéia da razão, não pode ser apresentado adequadamente.

Para nós, quanto ao tema que nos é pertinente, a saber, estética *versus* formação, a relevância dessas considerações kantianas não está, contudo, necessariamente no conceito de bela-arte, mas num outro que está implícito nele e que diz respeito à comunicabilidade entre os seres humanos. A bela-arte:

propicia o cultivo dos poderes da mente para a comunicação social. A comunicabilidade universal de um prazer traz consigo, em seu conceito, que este não deve ser um prazer de fruição, por mera sensação, mas sim da reflexão, e assim arte estética, como bela-arte, é uma arte tal que tem por justa medida o juízo reflexionante e não a sensação de sentidos. (KANT, 2005, p. 245).

A bela-arte, assim como o belo, desperta o sentimento de prazer, e uma finalidade sem fim, e refere-se ao juízo. Trata-se de um prazer de reflexão. É isso o que Kant nos diz no parágrafo 45: “Sobre esse sentimento da liberdade no jogo de nossas faculdades de conhecimento, que, contudo ao mesmo tempo tem de ser final, repousa aquele prazer, que é o único universalmente comunicável, sem, contudo fundar-se sobre conceitos”.

Pela comunicabilidade do sentimento de prazer evidencia-se a universalidade do ato estético, pois a idéia de significação estética fica ligada ao problema da comunicação, com isso sustenta-se uma lógica da intersubjetividade: “só outorgando-lhe sentido ao estético, é como o homem se reencontra consigo mesmo, como síntese do individual e do universal”³.

O senso comum (*sensus communis*) denominado por Kant, no parágrafo 20 (CJ), nasce no livre jogo das faculdades humanas de conhecer. O *sensus communis* parte de um sentido comunitário, ou seja, uma faculdade de julgamento que, na sua reflexão considera um pensamento *a priori* a maneira de representação própria de cada sujeito, com o intuito de ater o seu juízo à inteira razão humana (CJ, § 40). Por *sensus communis* entende-se a idéia de um sentido comunitário, ou seja, uma faculdade de ajuizamento na qual a reflexão considera no pensamento a forma de representação de *outro*. Apresentam-se aqui três máximas: a primeira, pensar por si, é a maneira de pensar livre de preconceito; a segunda, pensar no lugar do *outro*, o pensamento estende-se até o outro; a terceira, pensar em acordo consigo mesmo, maneira de pensar conseqüente, buscando um fim.

³ PHILOMENKO, 1968, p. 10-16.

1.1.1 - Estética e desinteresse

No parágrafo 2 da *Crítica da faculdade do juízo*, Kant deixa claro que, como a forma estética não pode estar ordenada a um objeto, ela deve possuir uma finalidade (Zweckmassigkeit) que não contenha fim. Uma conformidade a fins sem fim. O conceito é um conceito do juízo: é o princípio para ajuizar a natureza constituída pelo entendimento à luz de um conceito de liberdade. Porém, este ajuizamento pode existir de um duplo modo: de acordo com a relação da natureza com a faculdade do conhecimento em geral ou de acordo com a relação dos objetos da natureza entre si. No primeiro caso trata-se de uma representação estética, já no segundo é uma representação lógica da conformidade a fins da natureza. Sendo que no primeiro caso a natureza é julgada como *bela*, e no segundo é ordenada em si conforme a fins. Segundo Kant, cabe ao conceito de conformidade a fins proporcionar a unidade de natureza e liberdade. A conformidade a fins, ou seja, a finalidade formal, somente ela, produz um prazer desinteressado que harmoniza as faculdades cognitivas em livre jogo, pois a complacência tem a ver com o fato de o juízo de gosto propiciar uma satisfação totalmente desinteressada. E, segundo Quirós⁴, a satisfação desinteressada como própria do prazer puramente contemplativo do belo não fazer senão acentuar no sujeito a representação que suscita esse sentimento. Por isso, o prazer estético radica na forma em que o sujeito representa o belo e onde a existência real do objeto termina perdendo toda importância, e

⁴ QUIRÓS, 1996, p.287.

[e]sse desinteresse significa que por esse prazer o ser humano pode se libertar da servidão dos impulsos irracionais e do determinismo das leis da natureza, se dando a si uma “legalidade” própria (harmônica) com base na complacência do objeto belo. Assim o belo agrada não em vista de uma inclinação particular do homem, mas porque eleva moralmente o estado de alma (CJ, § 17).

O desinteresse suscitado pela contemplação do belo vivifica e *fortalece a alma*, e isto pressupõe que o belo seja sentido por seres humanos que possuem adequada disposição de suas faculdades, ou melhor, um equilíbrio de sua alma pressupõe um refinamento do gosto. Certo é que no período de Kant se “respirava o ideal neoclássico de que o belo estava ligado à perfeição do ser”⁵, e provavelmente, por isso mesmo, encontramos a moralidade na estética kantiana: da idéia normal do belo se distingue ainda o ideal que consiste na expressão do moral, sem o qual o objeto não aprazeria universalmente e, além disso, positivamente. A expressão visível de idéias morais, que dominam internamente o homem, na verdade somente pode ser tirada da experiência, mas torna, por assim dizer, visível na expressão corporal a sua ligação a tudo o que nossa razão conecta ao moralmente bom na idéia da suprema conformidade a fins; e requer idéias puras da razão e grande poder da faculdade da imaginação, reunidos naquele que quer apenas ajuizá-las, e muito mais ainda, naquele que quer apresentá-las. A correção de um ideal da beleza prova-se no fato de que ele não permite a nenhum atrativo dos sentidos misturar-se a complacência em seu objeto (CJ, § 17).

Para que se possa tornar aquilo que foi determinado pela natureza e pela razão o homem deve passar por três níveis: o físico, o estético e o moral. Sendo que no primeiro, a sujeição do homem à natureza é total. Já no segundo nível, a contemplação estética é a mediação que torna possível sua transição do físico ao moral, pois ao contemplar o belo o homem se livra

⁵ Idem, *ibid.*

da necessidade que o prende ao estado físico. Na contemplação não há desejo, ele se satisfaz com a representação ao objeto. A contemplação está no que Kant diz ser condição fundamental para o juízo do belo, que é a atitude desinteressada.

Tornamo-nos passivos na contemplação quando somos tocados, afetados por um objeto, muito embora o prazer não decorra dessa impressão material, e sim, de nossa ação ao dar forma a essa matéria. Na satisfação proporcionada pela contemplação livre o objeto deixa de ser físico, sendo referido à razão. Pois nessa circunstância a racionalidade se evidencia, mas não em detrimento da sensibilidade. Por isso, na contemplação, onde há a transição do físico ao estético, o homem toma posse da totalidade de suas forças.

Ao possibilitar o exercício da força interior no homem, a experiência estética favorece uma dinâmica das faculdades próprias do estado moral. Sendo assim, se num primeiro momento o homem deseja porque sente, e sente porque foi afetado como ser passivo, sendo físicos, tanto a causa quanto o conteúdo dessa afetação, em um segundo momento sente porque age, porque afeta a si mesmo como um ser racional. Ele sofre algo, e o efeito da ação é sensível, mas não causa do sentimento de prazer. O juízo de gosto ou juízo estético transforma mais que a relação do homem para com a natureza: os objetos de uso cotidiano, sua própria aparência física e os seus semelhantes. Também transforma sua representação da divindade e ele mesmo num ser mais nobre a partir da contemplação livre.

1.1.2- Arte e genialidade

A natureza do sujeito tem que dar a regra à arte, isto é, a arte bela só existe somente como produto do gênio. O gênio (dom natural) deve necessariamente dar regra à arte e, sendo

assim, a regra deve servir como prescrição, pois, ao contrário, o juízo sobre o belo seria determinável segundo conceitos. Mas a regra deve ser abstraída do ato, ou seja, do produto, no qual outros possam testar seu próprio talento para servirem-se daquele como modelo, e não da cópia, mas da imitação. Expliquemos. As belas artes são produzidas pelo sujeito genioso, ou seja, pelo gênio (CJ, § 11). A palavra gênio é derivada de *genius*, que é o espírito peculiar que protege e guia o homem em seu nascimento, e da inspiração as idéias originais, que são por ele concebidas (CJ, § 11): “Gênio é o talento (dom natural) que dá a regra à arte. Já que o próprio talento enquanto faculdade produtiva inata do artista pertence à natureza; também pode ser expresso assim: Gênio é a inata disposição de ânimo (*ingenium*) pela qual a natureza dá a regra à arte” (CJ, § 46, p.153). As belas artes são produzidas pelo gênio. A arte autêntica origina-se somente dele, *gênio*. O gênio é a capacidade de apreender nos objetos e nas coisas sua Idéia, e isso só é possível por meio da contemplação do belo, na qual exige-se total disposição objetiva e desprendimento do sujeito e suas relações. Cada arte presume regras que fundamentam o produto que deve ou não ser artístico. O conceito da arte bela não possibilita que o juízo sobre a beleza de seu produto seja reduzido a qualquer regra que tenha um conceito como fundamento determinado e, conseqüentemente, que tenha como fundamento um conceito da maneira como ele é possível. Assim, a própria bela arte não pode ter idéia da regra segundo a qual ela deva realizar o seu produto. Se não há uma regra que anteceda o produto, ele não poderá ser chamado de arte.

Na *Crítica à faculdade do juízo*, Kant apresenta a noção de bela-arte como sendo obra de gênio. No parágrafo 43 ele inicia a distinção entre arte e natureza seguida da distinção entre arte e ciência do belo, e, por fim, diferencia a arte do que denomina de artesanato. Já o parágrafo 44 diz que não há ciência do belo, mas somente uma crítica, nem bela-ciência, mas somente bela-arte (KANT, 2005, p. 244). A definição de bela-arte apresentada no parágrafo 44 aparece quase como sinônimo de belo e omite o fato de esse vir acompanhado do termo arte. Bela-arte é uma

arte, na medida em que, ao mesmo tempo, parece natureza. Porém, entender o que vem a ser essa expressão “parece natureza” é a chave da compreensão da bela-arte.

Tomando as considerações de Kant, segundo as quais, sendo a bela-arte uma arte, pressupõe-se que ela é um criador a sua altura. A bela-arte é produto do gênio (dom natural) que dá regra à arte. O gênio é totalmente oposto ao espírito da imitação. A bela-arte deve parecer natureza, ao mesmo tempo que é produto da obra de um sujeito que não imita. O que seria este parecer com a natureza? Uma obra é inspirada na natureza, mas da forma que o sujeito vê e entende a natureza. O sujeito olha para além do real e concreto e produz o que a sua alma percebe. Portanto, a obra do gênio não é o retrato da natureza, pois se assim for esta não será o objeto do gosto.

Desse prisma, se vê que o gênio:

1. É um talento para produzir aquilo para o qual não se pode fornecer nenhuma regra determinante, e não uma disposição de habilidade para o que possa ser aprendido segundo qualquer regra. A originalidade deve ser sua primeira propriedade (CJ, § 46);
2. E, por ser original, seus produtos devem ser ao mesmo tempo modelos e/ou exemplares, pois eles próprios não surgiram por imitação e devem servir a outros como padrão de medida ou regra de ajuizamento;
3. Ele próprio não pode descrever cientificamente como realiza sua produção, mas ela como natureza fornece a regra. E por isso o próprio autor de um determinado produto, que este deve a seu gênio, não sabe como as idéias encontram-se nele e tampouco tem em seu poder imaginá-las arbitrariamente ou planejadamente e comunicá-las a outros em

tais prescrições, que as colocam em condições de (re)produzir produtos da mesma natureza (CJ, § 46);

4. O gênio é a originalidade exemplar do dom natural de um sujeito no seu uso livre de suas faculdades de conhecimento, ou seja, no uso desinteressado dessas faculdades.

Já no parágrafo 49 da *Crítica da faculdade do juízo*, sobre o gênio encontra-se:

1. Ele é um talento para a arte, não para a ciência, na qual é necessário regras claramente conhecidas que têm de determinar o seu procedimento (há um direcionamento) (CJ, § 49);
2. Sendo talento artístico, pressupõe um conceito determinado do produto como fim, mas também uma representação da matéria, ou seja, da intuição, para a apresentação deste conceito e, conseqüentemente, uma relação da faculdade da imaginação ao entendimento (CJ, § 49);
3. Ele se mostra na representação da faculdade da imaginação em sua liberdade de toda a instrução das regras e, no entanto, como conforme a fins para a exibição do conceito estabelecido (CJ, § 49);
4. A subjetiva conformidade a fins espontânea e não intencional, na concordância livre da faculdade de imaginação com a legalidade do entendimento, pressupõe uma tal proporção e disposição destas faculdades como nenhuma observância de regras, seja da ciência ou da imitação mecânica, pode efetuar, mas simplesmente a natureza do sujeito pode produzir (CJ, § 49).

No § 47, Kant trata da “Elucidação e confirmação da precedente explicação do gênio”, diz ele que o gênio opõe-se ao espírito da imitação, pois aprender não é senão imitar, por isso a máxima aptidão ou capacidade, não devem ser consideradas como gênio.

O gênio é a originalidade exemplar do dom natural de um sujeito no uso livre de suas faculdades de conhecimento. Sendo o produto do gênio um exemplo, não de imitação, mas para a sucessão por um outro gênio, que por este meio é despertado para o sentimento de sua própria originalidade, exercitando na arte uma tal liberdade da coerção de regras, e a própria arte obtém por este meio uma nova regra, pela qual o talento mostra-se como exemplar.

Sobre a relação entre o gênio com o gosto, Kant entende que para o ajuizamento de objetos belos exige-se gosto, mas para a produção de tais objetos exige-se gênio (CJ § 48). O gosto é puramente uma faculdade de ajuizamento e não uma faculdade produtiva, e o que lhe é conforme nem por isso é uma obra de arte bela; pode ser um produto pertencente à arte útil e mecânica ou até mesmo a ciência, segundo determinadas regras que podem ser aprendidas e têm de ser rigorosamente seguidas. Assim, pode-se perceber em uma arte bela, um gênio sem gosto ou um gosto sem gênio.

O gosto é o cultivo do gênio; corta-lhe muito as asas e torna-o morejado e polido; ao mesmo tempo, porém, lhe dá uma direção sobre o que e até onde ele deve estender-se para permanecer conforme a fins. Para a bela arte seriam requeridos faculdade da imaginação, entendimento, espírito e gosto.

A *Crítica da faculdade do juízo*, como visto, apresenta a noção de bela-arte como sendo obra de gênio. No parágrafo 43 inicia-se a distinção entre arte e natureza e, depois a distinção entre arte e ciência do belo, e, por fim, Kant diferencia a arte do que chama de artesanato. Já o parágrafo 44 diz que “Não há ciência do belo, mas somente uma crítica, nem bela-ciência, mas somente bela-arte” (CJ, § 44). Dessa maneira, surge o conceito de bela-arte e a

contradição encerrada no mesmo conceito, pois, tal como esta no parágrafo 43, arte difere de natureza, mas o lugar onde se pode apreender o belo é a natureza.

Enquanto fazer humano, a arte não pode ser natural, e o objeto belo, por outro lado, não pode ser intencional. Esse problema é o próprio paradoxo do termo bela-arte. “Bela-arte é um modo de representação que por si mesmo é final e, embora seu fim, no entanto propicia o cultivo dos poderes da mente para a comunicação social. A comunicabilidade universal de um prazer traz consigo, em seu conceito, que este não deve ser um prazer de fruição, por mera sensação, mas sim da reflexão, e assim arte estética, como bela-arte, é uma arte tal que tem por justa medida o juízo reflexionante e não a sensação de sentidos” (CJ, § 44).

A bela-arte, assim como o belo, desperta o sentimento de prazer (um prazer de reflexão), e uma finalidade sem fim, e se refere ao juízo (faculdade de julgar). Kant, no parágrafo 44 definiu bela-arte quase como sinônimo de belo e omite o fato de esse vir acompanhado do termo arte. Bela-arte é uma arte que ao mesmo tempo parece natureza. Porém, a chave de sua compreensão está no que vem a ser esse “parecer” natureza.

No parágrafo 45 da terceira *Crítica*, consta que no produto de bela-arte é necessário ter consciência de que arte não é natureza, apesar de que a arte deva ser livre de regras arbitrárias, como se fosse produto da mera natureza. E no parágrafo anterior aquele, consta que a natureza é bela se, simultaneamente, a aparência como arte e a arte só pode ser denominada bela se temos consciência de que ela seja arte e, contudo, “ela nos apareça como natureza” (CJ, § 44).

Dessa maneira, surge o conceito de bela-arte e a contradição encerrada nele, pois, tal como está no parágrafo 43, arte difere de natureza e o lugar onde se pode apreender o belo é unicamente a natureza. Enquanto fazer humano, a arte não pode ser natural, e o objeto belo, por

outro lado, não pode ser intencional. Esse problema é o próprio paradoxo relativo ao termo bela-arte, visto esta não ser “um modo de representação que por si mesmo é final”⁶.

1.1.3- A respeito do senso comum (*sensus communis*)

O que tem a ver genialidade com senso comum, quando pensamos esses conceitos no âmbito da estética? Aparentemente nada, mas se adentrarmos um pouco mais na reflexão sobre ambos os conceitos, verificamos que há sim uma relação:

O gênio é quem produz as obras, para isso ele necessita de imaginação produtiva e originalidade... O gênio, ao produzir as obras, é inspirado pelo espírito que se mostra na arte. No entanto, esta arte produzida pelo gênio necessita de uma etapa complementar para ser comunicável. Este espaço é criado pelo gosto ou juízo, e é constituído pelo ‘domínio público’ do qual fazem parte críticos e espectadores. Se aquele que cria a obra de arte (gênio) pode realizá-la sozinho, o público que julga somente pode ser entendido no plural. Este fato vincula a apreciação das obras à noção de senso comum (CENCI, 2003, p. 151).

Ademais, o *sensus communis* é uma faculdade que orienta individualmente as escolhas, mas também tem caráter relevante no plano coletivo da existência da espécie humana. É uma faculdade comum a todos no ato do julgamento, possibilitando também o colocar-se no lugar

⁶ KANT, 2005, p. 245.

do outro no ato do julgamento: “O conceito de *sensus communis* representa um resgate da sociabilidade e remete à uma dimensão comunitária” (CENCI, 2003, p. 120).

Na Analítica do belo, Kant faz a distinção entre o juízo de gosto e juízo de conhecimento. Aqui Kant destaca que conhecer e conceituar um objeto é diferente de sentir-se sensibilizado esteticamente por ele. Nos juízos de conhecimento há a necessidade de um conceito, já os juízos estéticos não se fundamentam em conceitos, mas sobre uma faculdade particular que não julga de acordo com conceitos. Para Kant o prazer do belo resulta da satisfação livre e desinteressada (juízo estético), há, portanto, o sentimento de prazer e desprazer e não um conceito. Para definir o belo não interessa a dependência do objeto por parte do indivíduo, mas sim, a representação no indivíduo. “A beleza não é um atributo dos objetos, mas um sentimento do indivíduo que é experimentado em comunidade” (CENCI, 2003, p. 55).

No juízo reflexionante há a pretensão de se atingir o universal, com respeito ao particular, tomando forma de um senso comum empírico. O *sensus communis*, mesmo sendo empírico e particular, deve ser considerado, pois ele constitui um misto, um vestígio simbólico de uma Idéia. No juízo estético é possível a comunicabilidade como um sentir comum (*sensus communis*), supõe-se que o outro possa sentir idêntica satisfação.

O efeito que nasce do livre jogo das faculdades humanas de conhecer é denominado por Kant de senso comum (*sensus communis*) (CJ §20), uma ressonância especial da consciência humana no livre jogo das suas faculdades, isto lhe permite pressupor que em seus semelhantes também se dá uma satisfação análoga ante a percepção da beleza, visto ser inerente ao ser humano pretender que nos demais também se produza a mesma frequência interior da percepção, pois ele tem a convicção de que o senso comum é receptor universal, uma condição necessária que permite aos homens transmitir entre si os juízos de gosto. Isso é facilmente deduzido da

afirmação de Kant: “Somente sob a pressuposição de que exista um sentido comum, somente sob a pressuposição de um tal sentido comum o juízo de gosto pode ser proferido” (CJ, § 20).

Se juízos de gosto tivessem um princípio objetivo determinado, então àquele que os profere segundo esse princípio reivindicaria necessidade incondicionada de seu juízo. Se eles fossem desprovidos de todo princípio, como os do simples gosto dos sentidos, então ninguém absolutamente teria a idéia de alguma necessidade deles. Logo, eles têm que possuir um princípio subjetivo, o qual determina o que apraz ou desapraz, somente por meio de sentimento e não de conceitos, e, contudo de modo universalmente válido. Um tal princípio, porém, pode ser considerado tão-somente como um sentido comum, que às vezes também se chama senso comum (*sensus communis*) (CJ, §20).

Sem conhecer mais nada do objeto, fundamentado unicamente no sentido *a priori* do prazer, o gosto apresenta-se como mero “gosto reflexionante”:

Enquanto verdadeiro “*sensus communis*” (KU 64ss), ele se caracteriza como geral ou subjetivo-universal (isto é, como efeito do livre jogo dos nossos poderes — de conhecimento) e independente de estímulos e comoção — necessariamente desligado de qualquer idéia de uma práxis moral (HAMM, 1998, p. 15).

A bela-arte, segundo Kant, é a Idéia Estética, ou seja, a representação da imaginação. Sendo assim, o gênio não imita e também não pode ser imitado, ou seja, a sua capacidade de criar não pode ser imitada, e à educação cabe assim não produzir gênios, mas conceder formação estética aos que foram dotados pela natureza de genialidade, e, aos demais, oferecer as condições para que desenvolvam sua capacidade de apreciação, de reflexão sobre o belo.

Na experiência estética é necessário que haja uma ligação entre as representações e condições, que remetem em primeira instância à ação de conceitos puros de entendimento e em última à instância de decidir, à unidade transcendental da consciência, capaz de convencê-la a respeito da validade universal. Mas o juízo estético (juízo de gosto) encontra o sentimento de prazer na mera forma do julgar, e não no conhecimento do objeto sobre o qual está julgando. O objeto do juízo de gosto só existe quando desperta o livre jogo entre imaginação e entendimento, mas não como objeto de um juízo de conhecimento: “Sobre esse sentimento da liberdade no jogo de nossas faculdades de conhecimento, que, contudo ao mesmo tempo tem de ser final, repousa aquele prazer, que é o único universalmente comunicável, sem, contudo fundar-se sobre conceitos” (KANT, 2005, p. 245).

Quando a faculdade de imaginação transforma o que era “objeto dos sentidos” em objetos sentidos, ela possibilita o acesso do homem ao gosto, daí, no caso do belo, o senso comum entendido como faculdade de julgar ter-se-á o gosto como parâmetro.

1.2- As cartas de Schiller: política, estética e formação

Friedrich Schiller (1759-1805) produziu seus escritos estéticos entre 1791 e 1795. Nesses escritos Schiller concentrou a expressão filosófica de sua autoconsciência como artista e também de sua atitude perante a modernidade nascente, e isso ele fez com base na obra de Kant, na *Aufklärung* e na Revolução Francesa. A existência desses escritos deve-se, em boa medida, ao

mecenato do príncipe dinamarquês Friedrich Christian Von Schleswig-Holstein-Augustenburg. A obra mais conhecida resultante desse mecenato foi *A educação estética do homem*, escrita originalmente numa série de cartas destinadas ao príncipe e, publicada em 1795, em três partes, na revista *Die Horen*, as quais, segundo Habermas (2000), constituem na modernidade, o primeiro escrito programático de crítica estética. Este foi o maior e mais ambicioso projeto de Schiller como publicista. Com base nos conceitos de Kant, ele desenvolve a análise da modernidade e projeta uma utopia estética que atribui à arte um papel decididamente social e revolucionário. A arte é vista como uma forma de comunicação nas relações intersubjetivas dos homens, assim sendo, deve ser capaz de tornar-se eficaz enquanto poder unificador. Para Schiller, a arte é o *medium* pelo qual o ser humano se forma para a verdadeira liberdade política. Sendo que esse processo de formação se refere ao contexto coletivo de vida, e não unicamente ao indivíduo.

O mecenato do príncipe de Augustenburg inicia-se por volta de 1791, quando a notícia de que Schiller, então com 31 anos, falecera. Esta notícia, ao romper as fronteiras alemãs, foi recebida com muita comoção na Dinamarca. Neste País, Schiller se tornara um escritor cultuado por um pequeno círculo de pessoas.

O boato da morte de Schiller foi desmentido por Reinhold, numa carta a Baggesen em junho de 1791. Porém, em outubro do mesmo ano, Reinhold escreve uma nova carta a Baggesen informando que Schiller se encontrava razoavelmente bem, e que só poderia se recuperar caso pudesse se ausentar, por algum tempo, de suas atividades profissionais.

Ao tomar conhecimento dessa carta, o príncipe de Augustenburg convenceu-se de que era necessário fazer algo por Schiller e, com o apoio de Baggesen, ganhou a adesão do conde Ernst Heinrich Von Schimmelmann, ministro das finanças da Dinamarca, para seu plano de ajuda. Disso resultou uma carta escrita a 27 de novembro de 1791 pelo príncipe e assinada por

Schillmemann. Assim, Schiller recebeu a oferta de uma ajuda anual de 1.000 táleres por três anos, um convite para uma visita à Dinamarca e foi sondado sobre seu interesse na possibilidade de um futuro posto naquele país.

No ano de 1792, Schiller estava intensamente ocupado com seus estudos sobre Kant, sobretudo com a obra *Crítica da faculdade do Juízo*. Porém, sua correspondência com o Príncipe, propriamente dita, inicia-se em 09 de fevereiro de 1793, estendendo-se até dezembro do mesmo ano. Schiller pediu ao Príncipe que antes de apresentar suas idéias sobre a beleza ao público, que esta se fizesse aos poucos e ao longo de sua correspondência, pedido que foi aceito pelo Príncipe sob a ressalva de que talvez não fosse um interlocutor adequado, pois lhe faltavam muitos conhecimentos filosóficos, em especial sobre Kant.

Schiller acreditava que com a *Crítica da faculdade do Juízo*, Kant abrisse as portas para a estética, ao passo que limitaria suas possibilidades sob o argumento de que “nesse âmbito à crítica não se segue nenhuma doutrina, pois seria rigorosamente impossível um princípio objetivo para o belo e o gosto” (BARBOSA, 2004, p. 15). É precisamente o fundamento de determinação desse princípio que Schiller julga ter encontrado. Ele tinha como pretensão, a partir de suas reflexões, direcionar-se a um ponto ao qual Kant se abstivera: os efeitos causados pelo gosto e pela arte na formação humana. E foi este o tema dominante nas cartas que Schiller enviou ao Príncipe.

A *Crítica da faculdade do Juízo* de Kant com seus conceitos de bela-arte, *sensus communis*, e juízo de gosto, vai possibilitar a Schiller, a passagem a um idealismo especulativo que não pode se contentar com as diferenciações kantianas entre entendimento e sensibilidade, liberdade e necessidade, espírito e natureza, porque vê nessas diferenciações a expressão das cisões da vida moderna. Schiller, a partir da utopia estética, conhece a arte como a personificação genuína de uma razão comunicativa, e vai ater-se ao significado restrito de juízo estético, para

fazer dele, com efeito, um uso na filosofia da história. Para tanto, mistura o conceito kantiano de juízo com o conceito tradicional, que na linha aristotélica nunca perdera o vínculo com o conceito político de senso comunitário.

Além da terceira *Crítica*, uma outra questão referente à escolha do tema por Schiller foi posta em evidência: a chave de uma nova civilização e soluções para os problemas do mundo político estava no mundo estético. Schiller estava convencido disso, e foi sua inclinação pessoal que o levou a investigar sobre a arte e o gosto, levantando questões sobre como a arte se manifesta diante do espírito humano em geral, e em particular em sua época.

A tese de Schiller consiste em que antes da obra de arte, ou seja, da criação política, é necessário formar o artista. Essa tese é sustentada por ele, a partir dos acontecimentos de sua época. E sendo assim, as cartas de Schiller ao Príncipe de Augustenburg, foram marcadas pelo viés político. Nessa correspondência estava em jogo o problema dos efeitos causados pela arte e pelo gosto na formação do cidadão de um novo Estado exigido pela revolução burguesa: “Essa correspondência se deu sob o impacto das conseqüências regressivas da Revolução Francesa: o Terror, no qual Schiller viu o espectro da selvageria e o Estado de natureza” (BARBOSA, 2004, p. 21). Por isso Schiller recorreu a Kant, para refletir sobre as exigências universais com e contra a Revolução Francesa.

Há uma preocupação fundamental, por parte de Schiller, com a ausência das condições subjetivas necessárias ao estabelecimento de um Estado racional. Diante dessa perspectiva é que surge a ênfase pedagógica, ênfase na educação do homem. Schiller afirma que se pode tomar a obra da Revolução como uma verdadeira instituição de liberdade, o reconhecimento radical do homem enquanto fim em si mesmo e da soberania da razão na legislação política; a necessidade apontada é a formação do homem para a liberdade.

Perante o terror da Revolução Francesa via-se a necessidade da liberdade racional e a formação de um sujeito social competente. E é a ausência desse sujeito que Schiller lamenta. Sob esse aspecto Schiller pensava como Kant, que definia o esclarecimento como a máxima do pensar por si próprio, livre de toda tutela, de heteronomia. Esse conceito foi desenvolvido por Kant em conexão com o uso público da razão. Para Kant a transformação de uma sociedade vai além dos efeitos de uma revolução, que seriam muito superficiais, esta depende de uma mudança no modo de sentir e pensar do povo. Esse conceito reaparece com as idéias de Schiller de que “a criação política, a mais maravilhosa de todas as obras de arte, a monarquia da razão, carecia ainda de uma cultura na qual o caráter do cidadão, seu criador, deveria se formar num processo longo e trabalhoso” (BARBOSA, 2004, p. 26).

Diante desta perspectiva, a tarefa política se torna antes uma tarefa formativa e pedagógica, pois é necessário formar um cidadão em sentido pleno. O grande problema histórico da revolução burguesa é a instituição da liberdade como obra de fundação do Estado racional, contudo, este Estado requer um aspecto que necessita ser criado que é o caráter do cidadão. Schiller também admite esse círculo, e para evitá-lo acreditava na possibilidade do agir sobre o caráter dos homens, tarefa fundamental da cultura estética.

Para Schiller, na formação de um caráter deve haver a união num todo da saúde da cabeça com a pureza da vontade. Nessa formação, há a imagem de um caráter racional, se vemos isso como o equilíbrio entre o teórico, o prático e o estético. É evidente que tudo depende da mobilização da cultura como uma mobilização integral dessas esferas de validade da razão, portanto, “a defesa da cultura estética nada tem de unilateral. Ela é antes um argumento historicamente motivado, erguido quando a Revolução Francesa ultrapassa o seu zênite vencido pela hora do Terror” (BARBOSA, 2004, p.28-29).

Schiller depositava sua esperança na formação do homem e no papel desempenhado pela arte e o gosto nesta, para a regeneração humana no âmbito da política. Entende ele que há a necessidade de uma mediação para que haja a emancipação do homem rumo à liberdade, sendo esta feita mediante experiência estética, pois a arte vai além de simples prazer dos sentidos, visto que por meio destes exige-se mais da fruição.

As leis da arte são ditadas pelo espírito, daí a necessidade de estabelecer o estético não sobre bases empíricas. Segundo Schiller, para que a arte não surja da imitação do espírito da época, deve ter ideais que lhe mostrem constantemente a imagem do belo. No entanto, para ele entende-se que a formação humana também depende de uma sólida pesquisa da natureza e da filosofia pragmática, visto entender que “a união da filosofia e da experiência pelo esclarecimento do homem acerca da natureza e da liberdade seria instável e pouco duradouro enquanto não fossem superados os obstáculos subjetivos ao conhecimento da verdade” (BARBOSA, 2004, p. 36).

Para que se possa formar o homem em sua totalidade, na filosofia schilleriana, encontramos a defesa da necessidade de uma colaboração entre cultura estética e cultura científica, pois a cultura científica desenvolve-se a partir do desenvolvimento cognitivo, transformando conhecimentos em máximas práticas e a cultura estética, sobre a vontade, mobilizando nosso ânimo, tornando-o receptivo para a assimilação prática dos conhecimentos oferecidos pela cultura científica.

Nas teses de Schiller está presente à questão da formação do homem em sua totalidade, o homem pleno, tendo a liberdade como o seu mais supremo fim e devido a isso, é imprescindível a relação entre físico e espírito, físico e razão. Em seu trabalho intelectual ele esforça-se para deixar evidente a necessidade das duas esferas humanas, superando a unilateralidade, pois ambas estão enraizadas na natureza mista do homem, a qual, porém, não

consegue tê-las como um todo, ora enfatiza o físico, ora o racional. Era necessário então compreender antes a constituição do homem como sujeito e objeto para que a cultura estética pudesse desempenhar seu papel central na formação deste.

Preocupado com a imbricação entre o juízo estético e os princípios da razão em seu uso prático, Schiller afirmou que “o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga” (1995, p. 84). O aspecto lúdico se manifesta com a contemplação e criação constantes de novas formas, pois a arte inaugura sempre novos universos. Em outras palavras, “no ‘impulso lúdico’, razão e sensibilidade atuam juntas e não se pode mais falar da trama de uma sobre a outra (...) Pode-se afirmar, então, que essa ‘disposição lúdica’, suscitada pelo belo, é um estado de liberdade para o homem”⁷, o que ratifica a dignidade filosófica do jogo como autêntico caminho. Para a humanização do homem, e uma humanização, digamos, estética, porque a concepção de jogo aqui tem a ver com o alargamento da concepção de experiência estética, na qual ocorre um jogo entre a obra de arte “em si mesma” e o jogador, sem que haja domínio de um aspecto sobre outro: o sentido da obra de arte, no jogo estético, é instaurado a partir do jogo entre quem percebe e o que é percebido. O fim, o *telos* do jogo estético tem uma natureza própria, que independe da consciência daqueles que o jogam.

Unidades como moralismo e esteticismo, racionalismo e sensualismo se dissolvem na natureza mista do homem de acordo com suas necessidades, sendo que a influência do belo pode harmonizar as tensões dessa natureza. Só o belo é capaz de quebrar a força da energia sensível, pois seu efeito relaxante favorece a autodeterminação racional, embora tal fato resulte da auto-atividade do espírito e não da carência da força sensível. Além disso, a formação estética também favorece ao homem uma formação ética a partir de sua capacidade de conter o ímpeto da natureza e suscitar a atividade da razão (SCHILLER, 1995).

⁷ SUZUKI, 1995, p. 16-17.

Conforme Schiller (1995), as unidades de gosto, do belo e do sublime estão enraizadas na natureza mista do homem, e desse equilíbrio depende a possibilidade da satisfação integral de suas necessidades.

O homem tem por determinação ser a força entre as forças e a causa de certos efeitos, “a matéria de sua ação, e não sua forma e seu fundamento de determinação” (BARBOSA, 2004, p. 39). Primeiramente, o homem como ser natural é um ser passivo, cuja ação é determinada pelo que ele sente. E isso é considerado tanto para as sensações mais elementares quanto para os sentimentos morais, visto ser mediante estes que a natureza promove seus fins. “Como a satisfação dos fins naturais não pode esperar pela formação moral do homem, a natureza se antecipa, realizando pelo sentimento o que o homem realizaria pela autodeterminação racional” (BARBOSA, p.39).

Na ordem moral, o homem é força absoluta, fundada em si mesma, é pessoa e fim, agindo pelo poder de sua convicção racional em estrita concordância com o fundamento de determinação e a forma do agir, indiferente aos seus efeitos. O sensível é a ordem natural que está para um estado de dependência assim como o racional, já a ordem moral está para um estado de liberdade.

Segundo Schiller (1995), não é necessário nos comportar apenas passivamente em circunstâncias em que agimos como seres sensíveis. Podemos ser autônomos, podendo introduzir a auto-atividade nessas circunstâncias, pois é de grande importância para o homem realizar pela força ativa o que realizaria apenas pela passividade de seus sentimentos. Daí que esse filósofo dizia estimar menos quem recorriam a motivos materiais e até mesmo religiosos onde o dever já pronunciaria sua sentença, e apreciava aqueles que revelavam o gosto em circunstâncias nas quais outros apenas satisfaziam uma necessidade.

Assim como Kant, Schiller também defendia a autonomia das esferas estéticas, teóricas e moral – estas se comunicam entre si e reagem sobre a vida cotidiana. No entanto, Schiller concentrou-se nas relações entre as esferas estética e moral. Para que se possa tornar aquilo que foi determinado pela natureza e pela razão o homem deve passar por três níveis: o físico, o estético e o moral. Sendo que no primeiro, a sujeição do homem à natureza é total. Já no segundo nível, a contemplação estética é a mediação que torna possível sua transição do físico ao moral, pois ao contemplar o belo o homem se livra da necessidade que o prende ao estado físico. Na contemplação não há desejo, ele se satisfaz com a representação ao objeto.

Schiller também se utilizou do aspecto histórico para tratar da experiência estética. A relação liberal com a natureza, despertando o sentido estético, tem papel decisivo na humanização do homem. No desenvolvimento estético está presente a história da liberdade humana, que se inicia no simples apego aos ornamentos, no impulso de conferir às coisas úteis a uma aparência bela. Agora, segundo SCHILLER (1995) esse impulso se volta para o sujeito mesmo, para sua própria aparência.

Schiller ateve-se ao significado restrito de juízo estético, para fazer dele, com efeito, um uso na filosofia da história. Para tanto, mistura o conceito kantiano de juízo com o conceito tradicional, que na linha aristotélica nunca perderá o vínculo com o conceito político de senso comunitário. Assim, a arte foi concebida, primeiramente, como uma forma de comunicação e cabe a ela a tarefa de trazer harmonia para a sociedade: “somente a bela comunicação unifica a sociedade, pois refere-se ao que é comum (SCHILLER, 1995, p. 127). Essa unificação não é possível por meio das demais formas de comunicação, pois elas dividem a sociedade, porque estão ligadas a receptividade e/ou com habilidades privadas de indivíduos isolados, distinguindo o homem do homem.

As afinidades entre o estético e o moral são reveladas na unidade entre o físico e o espiritual. À moral interessa que nossas convicções sejam expressas por nossas ações, e ao físico que nossas convicções resultem em ações que promovam o fim da natureza. Destarte, ordem física (reino das forças) e moral (reino das leis), estão uma para outra, na medida em que as ações encerram em sua forma uma conformidade a fins — que não é desinteressada posto tais fins serem morais — que revelam no seu conteúdo, uma conformidade a fins físicos. Assim, se toma aquela unidade entre físico e espírito como o mais alto fim da natureza e, ao mesmo tempo, um meio pelo qual a ordem natural é mantida. Portanto, tanto a ordem natural quanto a ordem moral dependem uma da outra, a ponto de não se ferir uma sem atingir a outra.

1.2.1- A formação estética do homem

Para Schiller, a estetização do mundo da vida só é legítima no sentido de que a arte age como catalisadora, como uma forma de comunicação, como um *medium* no qual os momentos separados se unem novamente em uma totalidade não forçada. “O caráter social do belo e do gosto deve confirmar-se apenas quando a arte apresenta tudo o que se cindiu na modernidade sob o céu aberto do senso comunitário”⁸. De acordo com as idéias schillerianas, o sentimento estético possibilita assegurar a humanidade no homem. Com base na obra já referida de Kant, Schiller procurou resgatar na questão da formação, a importância da função e da construção de uma nova civilização.

⁸ HABERMAS, 2000, p.71-72.

A arte, por ser entendida como uma forma de comunicação nas relações intersubjetivas dos homens, deve ser capaz de tornar-se eficaz enquanto poder unificador.

Em sua segunda carta, Schiller questiona se não seria anacrônico fazer a beleza preceder a liberdade, sendo que as questões do mundo moral apresentam um interesse tão mais próximo que o espírito de investigação filosófico é solicitado enfaticamente pelas circunstâncias da época a ocupar-se da maior de todas as obras de arte, da construção de uma verdadeira liberdade política.

A arte é o *medium* pelo qual o gênero humano se forma para a verdadeira liberdade política. Esse processo de formação não se refere ao indivíduo, mas ao contexto coletivo de vida do povo: “É preciso encontrar totalidade de caráter no povo, que deve ser capaz e digno de trocar o Estado da privação pelo Estado da liberdade” (SCHILLER, 1995, p. 34). Cabe à arte a tarefa histórica de reconciliar a modernidade em conflito consigo mesma, para poder atingir o coletivo e não apenas o indivíduo. Antes de tudo, deve transformar as formas de vida compartilhadas por eles. Por isso, Schiller aposta na força comunicativa, solidária, fundadora de comunidade, e no caráter público da arte, e na sua capacidade de atingir as pessoas. Sua análise do presente desemboca na idéia de que, nas relações modernas de vida, as forças particulares só puderam se diferenciar e se desdobrar ao preço da fragmentação da totalidade.

A concorrência do novo com o antigo, oferece o ponto de partida para autocertificação crítica da modernidade. Para Schiller embora a poesia e a arte gregas decompusessem a natureza humana e a projetassem, ampliada em suas partes, em seu glorioso círculo divino, não a dilaceravam, mas a mesclavam de maneiras diversas, já que em deus algum faltava a humanidade inteira. Também entre nós se projetou a imagem da espécie, ampliada em suas partes, nos indivíduos — mas por fragmentos não em combinações alteradas, de modo que, para reconstituir a totalidade da espécie, seria preciso indagar, um a um, todos os indivíduos.

A arte é usada como fantasmagoria para produzir aparência, e o domínio do capital torna-se legítimo e equivalente ao domínio do bem, da verdade, do belo etc. Assim, as obras de arte podem atuar como meio de imbecilização, entre outras coisas. Elas são empregadas como uma técnica, entre outras coisas, para a solução aparente da contradição do interesse privado capitalista e do interesse vital de toda a sociedade (Wolfgang Fritz Haug).

Capítulo II

A degradação do estético: a estética mercantilizada

A Estética é uma disciplina filosófica que tem como objeto de reflexão a arte, que hoje recebe revalorização. A arte traduz tudo o que não é razão, emoções e sentimentos; tudo aquilo que a razão não consegue conceituar. Por meio da arte, seja na criação ou fruição, o homem consegue expressar-se de maneira simbólica a sua compreensão de mundo, desde seus primórdios, definida como ciência e filosofia da arte.

O conceito estética recebeu diversos sentidos ao longo da história: doutrina do belo em Platão, teoria da arte em Aristóteles, expressão humana do poder de criação divino em Santo Agostinho, expressão dos grandes ‘gênios’ humanistas na Renascença italiana, em Baumgarten forma inferior do conhecimento, vinculada à sensibilidade e à apreensão da beleza; estudo das condições de possibilidade da expressão e do juízo estéticos em Kant, expressão do Espírito absoluto em Hegel, em Schiller conciliação entre o instinto formal e o instinto sensível na realização do Estado em que a liberdade, reconhecida a princípio no domínio da arte, estenda-se ao domínio das relações sociais e das relações morais (OLIVEIRA, 2000, p. 263).

Na contemporaneidade, houve uma transformação significativa que reorientará a reflexão estética: a partir do século XIX, a arte afasta-se dos modos expressivos tradicionais em cada campo de expressão artística para testar a realização de novos modos expressivos, a

fotografia e o cinema. Assim, torna-se necessário, nesse momento, uma reformulação do conceito qualitativamente diferente.

A atividade artística transforma-se num meio de expressão da insatisfação humana perante a sociedade, tendo agora uma função de denúncia da realidade humana opressiva. Entretanto, a crítica à estética não é algo original do século XX. Muito pelo contrário, já no século XVIII por meio de uma crítica à sociedade, Schiller chega à estética.

2.1- A crítica schilleriana

Schiller critica a sociedade burguesa, que, como sistema de uma engenhosa engrenagem serve como modelo para o processo coisificado de economia, que separa a fruição e o trabalho, o meio e o fim, o esforço e a recompensa, como para o aparelho autonomizado do Estado, que se aliena dos cidadãos, classificados como objetos de administração e submissos sob frias leis. O espírito de negócios, fechado num círculo uniforme de objetos e, neste, enclausurado ainda mais pela fórmula, tinha de perder de vista o todo e empobrecedor juntamente com sua esfera. Por isso, o pensador abstrato tem, freqüentemente, um coração frio, pois desmembra as impressões que só um todo comove a alma; o homem de negócios tem freqüentemente um coração estreito, pois a imaginação, enclausurada no círculo monótono de sua ocupação, é incapaz de elevar-se à compreensão de um tipo alheio de representação.

Para Schiller, esses fenômenos de alienação são apenas efeitos colaterais inevitáveis de progressos que a espécie não poderia fazer de outro modo. Schiller compartilha a confiança da filosofia crítica da história, servindo-se da figura de pensamento teleológico, mesmo

sem as reservas da filosofia transcendental: “É somente por isolarem-se no homem e pretenderem em conflito com a verdade das coisas, forçando o senso comum, em geral pousado com preguiçosa suficiência na aparência exterior, a penetrar na profundidade dos objetos” (SCHILLER, 1995, p. 68). Tanto na sociedade quanto na filosofia, há duas legislações contrárias. E essa oposição abstrata de sensibilidade e entendimento, de impulso material e formal, submete os sujeitos esclarecidos a uma dupla coerção: à coerção física da natureza e à coerção moral da liberdade que se fazem tanto mais perceptíveis, quanto mais desenfreadamente os sujeitos procuram dominar a natureza, tanto a exterior como a sua própria natureza interior. “Assim, o Estado naturalmente dinâmico e o racionalmente ético se confrontam por fim como estranhos, ambos convergem apenas no efeito da opressão do senso comunitário, pois o Estado dinâmico só pode tornar a sociedade possível à medida que doma a natureza por meio da natureza; o Estado ético pode apenas torná-la (moralmente) necessária, submetendo a vontade individual a geral” (SCHILLER, 1995, p. 68).

Segundo Schiller, a realização da razão é representada como uma ressurreição do sentido comunitário destruído; ela não resulta simplesmente da natureza e nem da liberdade, e sim, de um processo de formação que, para pôr fim ao conflito daquelas duas legislações, tem que remover do caráter físico da primeira a contingência da natureza exterior e do caráter moral da segunda a liberdade da vontade. A relação livre com a natureza, desperta do sentido estético, e tem papel decisivo na humanização do homem. Schiller, para tratar da experiência estética, utilizou-se do aspecto histórico. No desenvolvimento estético está presente a história da liberdade humana, que se inicia no simples apego aos ornamentos, no impulso de conferir as coisas úteis uma aparência bela. Agora esse impulso se volta para o sujeito mesmo, para sua própria aparência.

Para Schiller, o homem é impulsionado por duas forças: o impulso sensível (existência física e natureza sensível) e o impulso formal (existência absoluta e natureza racional). E quando ambos atuam juntos origina-se o impulso lúdico, que também poderá ser chamado de forma viva. Tal impulso tem como objeto o Belo e, estando na ordem do Belo a chave da civilização, a pedagogia e a política devem buscar sua perfeição nessa ordem. E isso acontece com a função e dimensão estética: somente o impulso lúdico completa o conceito de humanidade.

A arte emerge do campo estético, no qual estão envolvidos a inteligência das coisas e a cognição humana. Porém, o reconhecimento do universo como campo de emergência requer sensibilidade do artista. A arte é o *medium* do processo de formação, pois ela provoca uma disposição intermediária, em que a mente não é constrangida nem física nem moralmente, embora seja ativa dos dois modos. Enquanto a modernidade é cada vez mais envolvida pelos progressos da própria razão no conflito entre o sistema desencadeado das carências e os princípios abstratos da moral, a arte pode propiciar a essa totalidade cindida num caráter social, porque pode participar das duas legislações, ou seja, dos dois impulsos opostos que regem o indivíduo.

2.2 - A degradação do estético e o utilitarismo

As cisões da vida moderna, expressas pela separação entre entendimento e sensibilidade, espírito e natureza, liberdade e natureza, desembocaram para Schiller, no empobrecimento da Estética, o que era estimulado, favorecido pelo utilitarismo. Daí sua crítica veemente a esse fenômeno:

A utilidade é o grande ídolo do tempo; quer ser servida por todas as forças e cultuada por todos os talentos. Nesta balança grosseira, o mérito espiritual da arte nada pesa, e ela, roubada de todo estímulo, desaparece do ruidoso mercado do século. Até o espírito da investigação arranca, uma a uma, as províncias da imaginação, e as fronteiras da arte vão se estreitando à medida que a ciência amplia as suas. (SCHILLER, 1995, p. 26).

Como se sabe e essa citação acima confirma, Schiller critica o *establiment* cultural da sua época porque este colocava a dimensão estética numa posição epistemológica submissa ao raciocínio lógico. Essa crítica schilleriana representava também uma luta contra um *modus vivendi* utilitarista (PELUSO, 1998) fundado num cientificismo emergente.

A filosofia moral utilitarista tem como idéia central a compreensão de que as ações e as instituições estão moralmente justificadas quando maximizam a quantidade de felicidade no mundo e diminuem o sofrimento, representando algo de grande importância para a vida humana. Trata-se, por um lado, da incorporação das aspirações humanas estimadas como mais elevadas, de forma a permitir o reconhecimento da multiplicidade e da variedade das fontes de felicidade de que a vida humana dispõe, e por outro lado, admite na doutrina utilitarista o papel desempenhado na ação moral pelas emoções e pelos sentimentos.

A doutrina utilitarista de Stuart Mill tem o objetivo de ampliar o significado da noção de felicidade. Essa centralidade da noção de felicidade para o utilitarismo deste autor vincula-se a uma visão teleológica do raciocínio prático. Portanto, de acordo com essa visão, ao estabelecer que a felicidade é o fim humano por excelência, ele pretende determinar também o critério da moralidade, isto é, essa instituição humana deve ser avaliada e, se necessário, aperfeiçoada, pelo propósito a que está destinada (MILL, 2.000).

A definição de felicidade, partindo das sensações de prazer e dor apresentada no Utilitarismo, é elaborada no sentido de garantir que os prazeres associados a atividades intelectuais e morais possam contribuir para nossa felicidade mais do que os prazeres meramente físicos. Assim, a preocupação de Stuart Mill é como caracterizar essa maior contribuição que os prazeres estimados mais elevados trariam para nossa felicidade.

Para Mill, feliz é aquela pessoa que se preocupa e procura desenvolver seus talentos naturais, refinar seus gostos e cultivar vínculos sociais. Argumentando que o desenvolvimento das potencialidades humanas é parte da felicidade, distinguindo aqueles objetos e valores que constituem parte da felicidade e aqueles que são um meio para se atingir a felicidade.

Mais especificamente, Stuart Mill tenta tomar a felicidade como o único bem, baseando-se no suposto fato de que tudo é desejado por si mesmo, tudo é desejado porque é imaginado como algo prazeroso. Assim, na concepção desse autor, podemos extrair prazer de atos generosos que possamos praticar, porém, não agimos desta forma para obtermos esse prazer. Como pensar a estética a partir desse pressuposto?

Na doutrina utilitarista o julgamento estético fica subjulgado à utilidade, ou seja, o critério supremo das ações não são de valor puramente estético, mas sim, da maximização da felicidade humana. Por não terem tempo ou oportunidade para dedicar-se, os indivíduos perdem suas aspirações mais altas assim como perdem seus gostos intelectuais e, acabam por se entregarem à prazeres inferiores, não porque são os únicos aos quais têm acesso, ou porque são os únicos de que ainda podem gozar. Portanto, a motivação para tal maximização, pode ser de ordem emocional e sentimental, mas também econômicas e funcionais. Tal doutrina não questiona o valor estético as coisas, o juízo estético, como a contemplação são subestimados por ela, pois sua defesa principal é que as ações humanas estão corretas na medida em que tendem a

promover a felicidade (prazer e ausência de dor), e erradas quando tendem a produzir o contrário da felicidade (dor e privação de prazer).

No utilitarismo há uma dissociação entre prazer e moral. Dessa forma, entre dois prazeres, se houver um ao qual todos os que experimentaram ambos dão preferência, independentemente de qualquer sentimento moral para preferi-lo, então, é esse o prazer mais desejável. Porém, aquele que está familiarizado com os dois gêneros de vida, sendo capaz de apreciá-lo e gozá-los, revela uma acentuada preferência pelo gênero que emprega suas faculdades mais elevadas. Um ser com faculdades superiores exige mais para ser feliz, provavelmente sujeito a sofrimentos mais agudos e em mais ocasiões do que um ser de tipo inferior. Para o utilitarismo é “indiscutível que um ser cujas capacidades de gozo são inferiores, tem maior chance de satisfazê-las plenamente, e que um ser altamente dotado sempre sentirá que, tal como o mundo está constituído, toda a felicidade a que puder aspirar será imperfeita” (PELUSO, 1998).

Partindo da idéia de que a grande maioria das boas ações não tem como objetivo beneficiar o mundo, mas sim, os indivíduos, e relacionando-a com as teses utilitaristas, conclui-se que este visa o individualismo como fonte do bem comum. Se cada indivíduo em suas ações procurar beneficiar a si mesmo, e em decorrência, beneficiará o mundo todo.

Para a doutrina utilitarista na essência da consciência humana está o sentimento de dever, e neste não há senso estético. A moralidade é um sentimento subjetivo de nossas mentes, constituída por sentimentos conscienciosos da humanidade. Conforme Stuart Mill, esses sentimentos morais são tanto inatos, como adquiridos por meio das experiências vivenciadas. Estes sentimentos morais não estão presentes de maneira perceptível na natureza humana, porém, são capazes de se desenvolverem espontaneamente, podendo atingir um alto grau de desenvolvimento quando cultivados. A moralidade utilitarista é implantada pela educação, mas

essa associação entre sentimento de dever à utilidade só é possível por meio de nossa base natural de sentimentos para a moralidade.

Mas essa base de poderoso sentimento natural existe e é ela que constituirá a força da moralidade utilitarista quando a felicidade geral for reconhecida como critério ético. Esse firme fundamento é constituído pelos semelhantes, que é um poderoso princípio na natureza humana e, felizmente, um dos que tendem a fortalecer-se mesmo sem ser expressamente inculcado, apenas por influência do avanço da civilização. O estado social é ao mesmo tempo tão natural, tão necessário e tão habitual para o homem que, salvo em circunstâncias pouco comuns ou por meio de um esforço de abstração voluntária, o ser humano só se concebe como membro de um corpo. E essa associação é fortalecida cada vez mais, conforme a humanidade se afasta do estado de independência selvagem. (MILL, 2000, p.56).

A moralidade humana, cultivada pela educação, faz com que cada indivíduo deseje o bem-estar a todos os membros da sociedade. É esse desejo que determina a sua conduta perante a sociedade e para com demais indivíduos.

O Princípio da Maior Felicidade, termo utilizado por Stuart Mill, é isento de dor e rico de gozos, o quanto possível, do ponto de vista da qualidade e também da quantidade. A regra para medir a qualidade com relação à quantidade é a preferência sentida por aqueles que tiveram oportunidades de experiências, acrescentados ainda os hábitos de auto-reflexão e de auto-observação. Sendo este, conforme o ponto de vista utilitarista, o fim da ação humana, definidas as regras e preceitos para a conduta humana na qual a observância permite que a existência como aquela descrita seja garantida a todos os indivíduos. O utilitarismo não acredita que o contexto sócio-econômico determine diferentes formas, níveis e concepções de felicidades. Entretanto, no princípio da utilidade alguns tipos de prazer são mais desejáveis e valiosos do que outros, podendo sofrer influência do meio em que vive o ser humano como, por exemplo, prazeres estimulados e determinados por forças econômicas.

A estética não tem função nenhuma na sociabilidade humana, segundo o utilitarismo.

Para Mill, o ser humano considera seus pares e se torna autoconsciente num processo natural, instintivamente:

Como que instintivamente o indivíduo se torna consciente de si mesmo como um ser que naturalmente leva os outros em consideração. O bem dos outros torna-se para ele algo que natural e necessariamente deve ser levado em conta, tal como qualquer uma das condições físicas de nossa existência. Ora, qualquer que seja a magnitude desse sentimento, a pessoa é impelida, pelos mais fortes motivos de interesse e de simpatia, a demonstrá-lo e a tentar promovê-lo, com todas as suas forças, nos outros; e mesmo que ela própria careça desse sentimento, está tão interessada como qualquer outra em que os demais o tenham. Conseqüentemente, os germes desse sentimento são mantidos e cultivados pelo contágio da simpatia e pelas influências da educação, e uma completa rede de associações corroborativas se tece à sua volta pela poderosa ação das sanções externas. Com o avanço da civilização, essa forma de concebermos a nós próprios e à vida humana é cada vez mais sentida como algo natural” (MILL, 2000, p. 57-58).

As ações e os diversos arranjos dos assuntos humanos são classificados como justos e injustos. Porém, há uma grande diferença entre acreditarmos que possuímos sentimento natural de justiça e reconhecê-lo como critério supremo que determina a conduta humana. O julgamento entre justiça e injustiça segue-se da seguinte maneira: em primeiro lugar, julga-se injusto a privação da liberdade humana, de sua propriedade ou de qualquer outra coisa que lhe pertença legalmente. Considera-se justo respeitar e injusto violar os direitos legais dos indivíduos. Em segundo lugar, é injusto tirar ou negar a um indivíduo aquilo a que tem direito moral. Em terceiro lugar, é considerado justo que cada indivíduo obtenha aquilo que mereça e injusto que receba um bem ou sofra um mal imerecido. Em quarto lugar, é injusto faltar à palavra dada a alguém, violando um compromisso e frustrando as expectativas de outrem, consciente e voluntariamente. E, finalmente, é incompatível com a justiça ser imparcial, favorecendo ou preferindo um indivíduo em detrimento de outro. Há uma estreita ligação entre a idéia de imparcialidade e a de

igualdade, pois um indivíduo ao favorecer ou preferir uns interesses ele então não considerará os de outros, e dessa perspectiva de justiça tem-se o encaminhamento político:

Cada passo dado no sentido do aperfeiçoamento político contribui para isso, tanto pela eliminação das fontes de interesses opostos, como pelo nivelamento das desigualdades de privilégio que a lei estabelece entre indivíduos ou classes e devido às quais há grandes parcelas da humanidade cuja felicidade é ainda possível desprezar. Em um estado progressivo da mente humana, as influências que tendem a gerar em cada indivíduo um sentimento de unidade com todos os demais estão em constante crescimento. Se esse sentimento fosse perfeito, faria com que um indivíduo jamais concebesse ou desejasse para si próprio qualquer condição benéfica que não beneficiasse também os outros. (MILL, 2000, p. 58).

A idéia de justiça supõe duas coisas: uma regra de conduta e um sentimento que sanciona a regra. Sendo que a primeira é comum a toda humanidade dirigida ao seu bem. Já a segunda diz respeito ao desejo de punições aos que infringem a regra.

As regras morais que proíbem os homens de se prejudicar uns aos outros (entre as quais nunca devemos deixar de incluir a interferência incorreta com a liberdade de outrem) são mais vitais para o bem-estar humano do que quaisquer outras máximas que, por mais importantes que sejam, apenas indicam o melhor modo de conduzir determinado setor dos assuntos humanos. Elas também possuem a peculiaridade de constituírem o principal elemento para a determinação do conjunto dos sentimentos sociais da humanidade. (MILL, 2000, p. 89).

2.3 - Relações de troca: a subordinação da sensibilidade às regras do mercado

Desde os primórdios do capitalismo, a relação de troca situa-se economicamente na subordinação do valor de uso ao valor de troca.

A relação de troca só é possível a partir de dois momentos, primeiro da necessidade não possuidora de um coincidir com a posse não necessária de outro e também que haja uma equivalência de valores entre as mercadorias e expressá-la. O valor nessa relação aparece primeiramente como quantidade de cada mercadoria que pode ser trocada por ela, e depois de acordo com seu tipo e qualidade.

A terceira mercadoria, ou seja, o dinheiro surge durante a procura da relação de valor entre duas mercadorias. Este então surge como material para expressar o valor de ambas mercadorias, que antes seriam trocadas. Nessa relação entre as três mercadorias é fundamentada a linguagem de valor, pois agora as duas mercadorias a serem trocadas podem expressar sua equivalência.

O dinheiro como generalização e evolução da terceira mercadoria tem efeito duplo, em primeiro assume a função de expressar o valor de maneira mensurável e passível de comparação e, em segundo quando o valor de troca de mercadoria assume uma forma autônoma mediante o dinheiro, este divide a troca demasiado complexa de duas coisas em atos de troca, pois agora troca-se uma determinada quantidade da mercadoria comum ou dinheiro, que representa diante das outras mercadorias a forma autônoma do valor de troca comum.

O dinheiro surge como facilitador, agilizando e generalizando a troca, porém, também acentua uma contradição já existente na troca simples. Em toda relação de troca há um impulso

motivador e objetivo determinante, sendo, a necessidade de possuir é o valor de uso da mercadoria da outra parte envolvida.

O objetivo de um é o meio do outro para chegar ao próprio fim por meio da troca. Assim, um único ato de troca defronta-se duas vezes. Duas perspectivas opostas. Ambas assumem tanto a perspectiva do valor de troca, quanto uma determinada perspectiva do valor de uso. A cada perspectiva do valor de uso opõe-se uma perspectiva do valor de troca... (HAUG, 1997, p. 25).

Com o surgimento do dinheiro essa relação é dividida em dois atos: venda e compra. Aqui o comprador assume a postura da necessidade, do valor de uso, fato que determina o seu fim e, o seu meio para trocá-lo é o valor de troca: o dinheiro. Já para o vendedor o mesmo valor de uso é um meio para transformar em dinheiro o valor de troca de sua mercadoria, ou seja, de “emancipar o valor de troca de uso implícito em sua mercadoria é considerado mero valor de troca que ainda precisa concretizar-se como dinheiro e para o qual a forma do valor de uso significa apenas uma prisão e um estágio transitório” (HAUG, 1997, p. 25). No valor de uso o fim é alcançado por meio da utilidade do objeto comprado, ao passo que no valor de troca o fim é alcançado quando este assume a forma de dinheiro. O vendedor considera a mercadoria um meio de vida, já o comprador a considera como meio de valorização da vida.

Nessa relação de compra e venda, a produção de mercadorias tem como fim a produção para venda e não valores de uso. A mercadoria deve ser atrativa para se atingir a venda, sendo aqui, o valor de uso manifestado na mera aparência. Aqui há a separação do aspecto estético da mercadoria, no sentido mais amplo, do objeto. A aparência torna-se importante no ato da compra. O valor de uso estético prometido pela mercadoria torna-se agora um instrumento para se obter dinheiro. Na perspectiva de valor de troca há o estímulo e empenho para que este se

torne, ao menos aparentemente, de valor de uso, o que indica, portanto, que o valor de uso não é essencial.

A valorização agora se expressa na aparência exagerada do valor de uso, repelindo totalmente o valor de troca contido na mercadoria, com o objetivo de se chegar ao dinheiro. Dessa forma, a mercadoria é criada à imagem da ansiedade do público consumidor, divulgada mais tarde pela propaganda, separada da mercadoria. E isso porque, com o desenvolvimento do capitalismo passa a preponderar uma produção em massa a partir de investimentos em tecnologia para o aumento da produtividade, além do barateamento de partes de capital constante que entra no produto como a matéria-prima, secundária e ingredientes diversos.

A capitalização da produção de mercadorias desencadeia um grande estímulo para o desenvolvimento de técnicas de produção da mais-valia relativa, ou seja, do aumento do lucro mediante o aumento da produtividade, sobretudo pela criação de maquinários e de grandes indústrias. Ao mesmo tempo, ela tende a ligar pelo mercado todos os membros da sociedade na distribuição das mercadorias. Com a ampliação maciça da procura, ela cria também tecnologia e forças produtivas para produzir em massa. Agora não são mais em primeiro lugar os artigos de luxo que determinam os grandes negócios, mas sim os artigos relativamente baratos. Agora quem decide sobre a realização, as proporções e a margem de lucro são as funções de valorização características do capital industrial. No âmbito da produção, são de interesse em nosso contexto as funções de rentabilidade (HAUG, 1997, p.33).

Em decorrência desse processo temos então, segundo Haug, que “a transformação do mundo das coisas úteis desencadeou forças instintivas e meios determinados por suas funções, que padronizam completamente a sensualidade humana ao mundo das coisas sensíveis” (HAUG, 1997, p.16). Saber das implicações desse fenômeno no mundo estético é o propósito do item seguinte.

2.3.1- Estética e mercadoria

Na expressão ‘estética da mercadoria’ ocorre uma restrição dupla: de um lado, a ‘beleza’, isto é, a manifestação sensível que agrada aos sentidos; do outro, aquela beleza que se desenvolve a serviço da realização do valor de troca e que foi agregada à mercadoria, a fim de excitar no observador o desejo de posse e motivá-lo à compra. Se a beleza da mercadoria agrada à pessoa, entra no jogo a sua cognição sensível e o interesse sensível que a determina (HAUG, 1997, p. 16).

Nessa concorrência por parte dos produtores no mercado com um gênero de mercadorias, a estética fica inevitavelmente ligada ao corpo dessa. A estética da mercadoria ganha significado qualitativo para codificar informações recentes, além de se desligar do corpo da mercadoria, na qual a representação é reforçada pela embalagem e divulgada por meio de propagandas em todas as regiões. Um meio para se conquistar uma posição quase monopolista é criar uma mercadoria como artigo de marca, empregando todos os meios estéticos que existem. No entanto, o fato decisivo é a junção de todas as formas de comunicação pressupostas numa apresentação que utiliza meios estético-formais, visuais e lingüísticos para caracterizar um nome, uma marca.

Nas sociedades atuais as pessoas não dispõem mais do conceito de valor de uso para determinadas mercadorias, pois surgiram as marcas registradas e protegidas por lei. Essas marcas trazem em si o símbolo de qualidade, nelas estão contidas as promessas de valor de uso que não se refere às características particulares da mercadoria. Suas características particulares baseiam-se na imagem, que, por sua vez, fundamenta o preço dado pelo monopólio. Todos os traços estéticos da mercadoria se reúnem na imagem, irradiando as suas características, e essa imagem é divulgada nos meios de comunicação.

Há a preocupação de cada vez mais oferecer uma embalagem, que a qualidade das mercadorias deixam a desejar, ao ponto de não atender ao seu propósito que é suscitar o sentimento de felicidade nos compradores. Posto que, sendo alcançadas as aparências estéticas, o que não significa que as mercadorias não possuam mais seu valor de uso, mas, sim que nem sempre cumpre o que a estética da mercadoria promete.

A diminuição qualitativa e quantitativa do valor de uso é compensada geralmente pelo embelezamento. Mas, mesmo assim, os objetos de uso continuam durando demais para as necessidades de valorização do capitalismo. A técnica mais radical não atua somente no valor de uso objetivo de um produto, a fim de diminuir o seu tempo de uso na esfera do consumo e antecipar a demanda. Essa técnica inicia-se com a estética da mercadoria. Mediante a mudança periódica da aparência de uma mercadoria, ela diminuiu a duração dos exemplares do respectivo tipo de mercadoria ainda atuante na esfera do consumo. Essa técnica será denominada, a seguir, inovação estética (...) a inovação estética – tal como outras técnicas semelhantes – não chega a ser historicamente uma invenção do capitalismo monopolista, mas é nele que ela comumente se desenvolve, lá onde a função econômica, que a fundamenta, se torna atual. (HAUG, 1997, p. 53-54).

Mesmo não sendo uma criação do capitalismo monopolista, é nele que a *inovação estética* adquire um significado predominante em todos os setores decisivos da indústria do consumo e fundamental para a organização capitalista dessa indústria, atuando de maneira agressiva. Tem como argumento o bem-estar do comprador, ao passo que atinge o valor de uso, e também o bem-estar do empresário numa perspectiva de troca visando uma reiteração da procura. Verifica-se aqui a total junção da estética com as leis de mercado, e isso para manter uma perpetuação (dinâmica) da mercadoria.

Os consumidores vivenciam a inovação estética como um destino inevitável, embora fascinante. Na inovação estética, as mercadorias deslocam-se em sua manifestação como que por si mesmas, mostrando-se como objetos sensível-supra-sensíveis. O que aparece aqui refletido nas mudanças no invólucro e no corpo da mercadoria é o seu caráter de fetiche na singularização do capitalismo monopolista. A aparência preservada significa que as coisas como tais modificam-se por si mesmas. (HAUG, 1997, p. 55)

Esse processo, por certo, não fica restrito à mercadoria, mas atinge-nos igualmente. Na sociedade capitalista há a valorização do novo, há necessidade de se seguir tendências. Tudo, e todos que não seguem tais tendências ficam ultrapassados. Vivemos em uma sociedade que exige que todos sejam sempre novos, sustentando-se assim a necessidade de “evoluirmos” juntamente com ela, sem que nos apercebamos da relação desses ditames com as forças econômicas de mercado.

O homem moderno tem uma necessidade ilimitada para adquirir bens materiais. O consumismo moderno é caracterizado pela insaciabilidade. A necessidade de consumo jamais será satisfeita, pois quando uma é preenchida surge outra, quando esta é atendida surge uma terceira. É raro um indivíduo da sociedade moderna assumir que não há nada que esteja desejando.

Não importa, porém, quão limitados sejam os sentimentos de frustração e, conseqüentemente, quão estreita essa razão se torne para a pessoa: é um fato central do comportamento do consumidor moderno nunca fechar-se realmente ao hiato entre necessitar e alcançar. (CAMPBELL, 2001, p. 59)

O dinamismo do consumismo moderno origina-se na inventividade, ou seja, na capacidade de inventar do homem moderno. É essa capacidade que leva à produção infinita de novos produtos e serviços.

O consumo é o uso de bens para a satisfação de necessidades humanas. A satisfação do homem moderno vem do consumo, mas também pode vir de outras atividades que não envolvem o uso de recursos, a não ser o tempo e a energia humana, como apreciação das belezas naturais ou o prazer encontrado nas relações humanas. “Os hábitos do consumo podem-se alterar-se, como consequência ou de uma inovação no uso dos recursos, ou de uma modificação do modelo das satisfações” (CAMPBELL, 2001, p. 60).

O consumidor procura elevar ao máximo sua satisfação por meio da aquisição de objetos. A mídia, por meio de mensagens subliminares, introduz nos indivíduos a necessidade de um produto ou serviço específico. Desse modo, o consumidor assume um papel passivo, enquanto que aos agentes dos produtores, publicitários e pesquisadores de mercado cabe assegurar a criação indeterminável e contínua de novas necessidades. Os consumidores são influenciados por meio das informações que recebem dos produtores.

A procura de prazer é a procura por satisfação. A pessoa se sente privada de prazer, e vê na aquisição de objetos a oportunidade de alcançar o prazer desejado. Aos objetos são atribuídas utilidade ou capacidade de proporcionar satisfação. A atividade fundamental do consumo não é a compra em si, mas a procura de prazer imaginativo a que a imagem do produto se empresta.

Com relação à produção de mercadorias somos levados a crer que há um grande investimento em tecnologias para criar produtos que atendam as necessidades de quem também evolui com o passar do tempo. Somos convencidos de que precisamos destes para podermos sobreviver, que seu valor de uso nos é indispensável:

A fetichização da juventude e a obrigatoriedade de ser jovem têm uma de suas causas na inovação estética, e são apenas uma expressão e uma técnica de desvio numa situação na qual as relações de produção se tornaram amarras

decisivas para as forças produtivas. As técnicas de desvio fazem que o irracionalismo domine nossa sociedade até mesmo nas menores coisas de uso diário (...) A inovação estética como portadora da função de reavivar a procura torna-se uma instância de poder e de conseqüências antropológicas, isto é, ela modifica continuamente a espécie humana em sua organização sensível: em sua organização concreta e em sua vida material, como também no tocante à percepção, à estruturação e à satisfação das necessidades. (HAUG, 1997, p. 56-57).

As sensações humanas são moldadas pela estética da mercadoria por meio da interação e alteração da estruturação das necessidades e dos impulsos. É o que Haug (1997, p.67) denomina “tecnocracia da sensualidade”. Segundo ele, tecnocracia da sensualidade significa o domínio exercido sobre os seres humanos devido à fascinação que sentem pelas aparências artificiais produzidas de modo técnico. Não se trata de um domínio imediato, mas de um processo que surge gradualmente com “a fascinação da forma estética” — fascinação aqui tem então o significado de uma sensação provocada por formas estéticas que conseguem arrebatar a subjetividade humana: “Em razão do domínio dos aspectos sensíveis, os próprios sentidos passam a dominar o indivíduo fascinado” (HAUG, 1997, p.67).

A esse respeito, é indubitável a existência de um papel relevante exercido pela tecnocracia:

A tecnocracia da sensualidade a serviço da apropriação dos produtos do trabalho alheio, geralmente a serviço do domínio político e social, não é uma invenção do capitalismo, como tampouco o é o fetichismo. A manifestação encenada não pode ser entendida fora da história dos cultos. Basta lembrar da formidável estética de encantamento das igrejas católicas, alvos de peregrinação no final da Idade Média, e que era tanto expressão como meio de atração de riquezas. Com os peregrinos vieram também partes do mais-produto, ou seja, da produção excedente, inserindo-se sob a forma de cobranças de todo tipo de rituais, sacrifícios, donativos religiosos etc (HAUG, 1997, p.68).

Se não é o capitalismo o primeiro, na história da humanidade, a utilizar a estética para sustentar os indivíduos atrelados à organização do poder, sem dúvida é ele o primeiro a utilizá-lo como *meio* amparador da produção da arte *em larga escala*. A estética da mercadoria é criada para que possa nos manter continuamente atraídos por seus produtos. Somos seduzidos pela mercadoria ao ver nela o reflexo de nossos desejos, prazeres e sensações, os quais são nossos objetivos e a mercadoria o meio para se atingir o fim da felicidade:

A aparência na qual caímos é como um espelho, onde o desejo se vê e se reconhece como objetivo. Tal como em uma sociedade capitalista monopolista, na qual as pessoas se defrontam com uma totalidade de aparências atraentes e prazerosas do mundo das mercadorias, ocorre por meio de um engodo abominável algo estranho e pouquíssimo considerado em sua dinâmica. É que seqüências intermináveis de imagens acercam-se das pessoas atuando como espelhos, com empatia, observando o seu íntimo, trazendo à tona os segredos e espalhando-os. Nessas imagens evidenciam-se às pessoas os lados sempre insatisfeitos de seu se” (HAUG, 1997, p.77).

A arte é um meio para produzir a aparência da mercadoria, seja no embelezamento da embalagem ou nas propagandas publicitárias. Essas propagandas utilizam-se da arte para nos seduzir, nos levar a crer que a mercadoria em questão é de suma importância para nós, pois esta é um meio para atingirmos o fim: a felicidade. Nessas propagandas todas as percepções são “afloradas”, a arte utilizada mexe com emoções e sentimentos do sujeito.

A publicidade revela a prioridade da embalagem sobre o produto, o último não atende o apelo desejado, então necessita de um embrulho que crie um impacto, levando os sujeitos ao consumo. Dessa forma, a mercadoria esteticamente estruturada captura a atenção do comprador, do destinatário em potencial, e tende a alcançar seu objetivo quanto mais os sentidos humanos

estiverem envolvidos: “A diversidade sofisticada da embalagem ressalta um ‘entrincheiramento’ contemporâneo do estético, uma vez que até ao nível cotidiano da publicidade produzir uma ‘roupa’ é essencial a fim de gerar vários modos de transmitir a qualidade da mercadoria” (ISER, 2001, p. 43). Aqui, a estética não é livre e autônoma, ela funciona como intermediária, modelando os atributos que tem como objetivo prender os sentidos do comprador. Sendo assim, a publicidade nada mais é que “a aplicação do estético que permeia a vida contemporânea” (ISER, 2001, p. 44).

O capitalismo depende das estratégias publicitárias que forjam e moldam os sujeitos, para que dissipem neles, as idéias de necessidade e de consumo da mercadoria em questão. Tais estratégias utilizam-se do estético para atingir tal fim, e para isso coloca a imaginação dos sujeitos em movimento, evocando idéias para a mente que apreende a transformação e gera uma multiplicidade de visões, permitindo que a imaginação recrie o que foi dado ao sujeito ao observar. Aqui, prevalece a feição estética ressaltada por Kant ao dizer que a imaginação é poderosa quando cria uma outra natureza a partir da natureza fornecida ao sujeito. Nesse caso, o livre jogo da imaginação potencializa o forjamento do material dado. O livre jogo da imaginação nos permite recriar a partir das experiências cotidianas, e acaba então servindo às determinações do mercado quando, nessas mesmas experiências, vai gerar a inovação estética em larga escala.

Schiller, a partir da utopia estética, concebe a arte como a personificação genuína de uma razão comunicativa. Certamente que a *Crítica da Faculdade do Juízo* de Kant também possibilitou a Schiller a busca de superação de um idealismo especulativo, posto que ele não pôde se contentar com as diferenciações kantianas entre entendimento e sensibilidade, liberdade e necessidade, espírito e natureza, porque via nestas a expressão das cisões da vida moderna.

Em seguida, Schiller determina a forma ideal de intersubjetividade em contraste com o isolamento e a massificação, as duas deformações opostas da intersubjetividade, daí a

atualidade de Schiller, ou melhor, a necessidade de se resgatar seu pensamento para a interpretação do estado presente da arte.

Schiller descobre o justo equilíbrio entre isolamento e massificação — extremos de alienação e de fusão que ameaçam igualmente a identidade —, em uma imagem romântica: “a sociedade reconciliada esteticamente teria de desenvolver uma estrutura de comunicação, onde cada um fala consigo mesmo ao recolher-se ao silêncio de sua cabana, e com toda a espécie, ao sair dela” (SCHILLER, 1995, p. 133).

A utopia estética de Schiller não pretende estetizar as relações de vida, mas revolucionar as relações do entendimento recíproco. Diante da dissolução da arte na vida, Schiller persiste na autonomia da pura aparência. Espera na aparência estética a revolução total de todas as formas de sentimentos. Mas a aparência só permanece uma aparência puramente estética quando prescinde de todo apoio na realidade (HABERMAS, 2.000, p. 70).

Também na estética kantiana encontramos um antídoto ao isolamento, e, por conseguinte, uma fonte de resistência à massificação do gosto pelas regras mercadológicas. Mesmo que Kant não tenha se dado conta disso, o conceito de *sensus communis* pode ser assim interpretado⁹, porquanto além de possuir uma dimensão humana, ele servir de

base para a comunicação e vincula[r] o indivíduo à comunidade. Em Kant, o que fundamenta este conceito é a idéia de que os outros possuem as mesmas condições de julgamento e é isto que nos permite fazer certas pressuposições indispensáveis para os juízos estéticos. No entanto, o indivíduo nunca extrapola a esfera subjetiva mesmo pressupondo a intersubjetividade (CENCI, 2003, p. 163).

⁹ Esse tipo de interpretação pode encontrar um respaldo maior no pensamento de Hannah Arendt (1993), no entanto, como ela desenvolve uma reflexão política a esse respeito não realizamos pesquisa a respeito, já que esse tipo de abordagem extrapola o propósito de nossa investigação. Sobre isso ver: Cenci, 2003.

A arte é educacionalmente importante porque equipa indivíduos com relevantes ferramentas para desenhar seu mundo. As ferramentas ou estratégias cognitivas envolvidas nesse processo de aprendizagem incluem a imaginação como uma função esquematizadora e suas extensões pelas projeções metafóricas (Arthur D. Efland).

Capítulo III

Estética: suas relações com a formação

Verificamos no primeiro capítulo que pela estética tanto se tem a preservação do indivíduo na sua subjetividade, quando de sua relação com o todo: o julgamento do belo é subjetivo, algo próprio de cada indivíduo, mas simultaneamente é universal e objetivo. O juízo de gosto é motivado por sentimentos, por isso é um juízo reflexionante, não tendo nenhum fundamento no conceito, mas expressa o prazer que o sujeito tem diante de um objeto. Já o juízo do conhecimento é um juízo determinante, no qual há a definição de conceitos.

A finalidade é uma propriedade do objeto, porém, é o sujeito quem define essa finalidade, independente de qualquer interesse ou utilidade. O objeto estético desperta a mente para uma satisfação desinteressada, uma finalidade sem fim, não é condicionado a nenhum fim extrínseco. Por serem desinteressados e independentes da necessidade ou fins exterior, o sentimento estético se aproxima da liberdade moral.

São exigências kantianas a busca por uma transcendência do belo ideal e a existência de um juízo de gosto universal que proporcione a comunicação de nossos sentimentos. Porém, tais exigências não são cumpridas no século XXI, pois nesse momento já não se pode mais conceber os juízos estéticos como puros e desinteressados — ao menos os estímulos ao desenvolvimento desses juízos, quando existem, são ditados por interesses mercadológicos

porquanto a arte cada vez mais servirá interesses múltiplos como a busca desenfreada pelo lucro, a espetacularização e a diversão.

A arte transcende o antagonismo da vida cotidiana e emancipa a racionalidade do confinamento empírico imediato, subtraindo a intenção humana e ao mundo das coisas. A experiência da arte nos possibilita a ampliação da autocompreensão, pois ela revela o ser humano. A consciência estética nos permite obter a verdade, e esse é um modo lúdico de representação realizado no jogo, que é uma das experiências humanas mais fundamentais. No jogo não existe a finalidade, somente a idéia de movimento e do seu impulso pelo automovimento. Porém, no jogo da arte não há separação do todo da obra e aquilo que ela é vivenciada. A arte, enquanto jogo, ultrapassa a reflexão e nos coloca perante questionamentos sobre o que é habitual.

A estética começa a influenciar a ética de modo decisivo. O homem produz artificios, corrige a natureza e faz suas próprias leis; a estetização agora define a relação do homem com a realidade. A estetização atende ao embelezamento dos espaços urbanos e da vivência de um ambiente de emoções. A atividade cultural é banalizada pela vivência emocional e pelo entretenimento, há destaque apenas para o prazer, a diversão e o gozo sem conseqüências, sem contribuição a formação humana.

Na modernidade, Schiller foi o primeiro filósofo a retomar a força da estética para a educação, desde que a ética passou a atender o dever e as esferas culturais de valor (arte, ciências e moral) passaram a ser autônomas. A arte é vista como *médium* na superação das fragmentações da modernidade e o egoísmo. O homem que é educado pelo estético não despreza os sentimentos e impulsos provenientes da natureza sensível e eleva-se à vida moral.

Em seu trabalho, Schiller esforçou-se para mostrar o poder unificador da arte, destacando o papel do jogo e do impulso lúdico, como elementos educativos indispensáveis a

formação moral. Sua teoria parte da natureza humana sensível, impulsiva e ligada a vida racional e ideal na elevação espiritual, pois, o ideal ético se realiza na “bela alma”. A formação do sujeito ético só é possível por meio da experiência estética, onde há o livre jogo da imaginação que amplia o “eu” e o conduzem ao aperfeiçoamento.

O aparato teórico do qual fizemos recurso até aqui, tanto em relação à Estética (Kant e Schiller) quanto ao utilitarismo (Mill), nos possibilita agora elaborar algumas reflexões sobre a importância da formação estética para os dias atuais, e em nossas escolas.

Por meio da arte podemos desenvolver esteticamente nossos alunos, para que eles possam viver seus sentimentos e emoções a partir do processo de criação, e isso porque em nossa civilização há um conflito básico entre as atividades “úteis” e “agradáveis”. Úteis são as obrigações maçantes que temos que cumprir para sobrevivermos. Já as agradáveis, são atividades prazerosas, geralmente reservadas às férias, feriados e finais de semanas. A arte da maneira como está, com a preponderância de trabalhos artísticos pré-fabricados, torna impossível estimular a criatividade no aluno.

Ademais, em nossas escolas, desde cedo, é iniciada a formação fragmentada de nossas crianças, pois afinal, o objetivo é formar “homens pensantes”, práticos, donde para a contemplação estética não existe espaço. Sendo assim, as emoções e experiências estéticas devem ficar fora das salas de aula para não atrapalhar o desenvolvimento intelectual da criança. Aquela divisão entre razão/emoção é refletida em nossa organização mental, pois separamos nossos sentimentos e emoções de nosso raciocínio e inteligência, fenômeno que fica refletido na organização do ensino e que se evidencia, principalmente, com o desvalor ao ensino de arte.

Mas não só isso é preciso ser levado em consideração, e sim que a divisão entre razão/emoção é refletida também na organização do ensino que visa formar seres divididos e fragmentados para um mundo especializado. Ou seja, no processo de formação escolar o desvalor

à experiência e juízo estéticos são indubitáveis, devendo, pois, comprometer essa formação, haja vista que uma potencialidade do ser humano fica bloqueada.

Desse prisma, a arte é o *medium* pelo qual o homem se forma para a verdadeira liberdade. Portanto, cabe à arte a tarefa de reconciliar a modernidade em conflito consigo mesma, e para atingir tal objetivo deve primeiramente atingir o indivíduo e, então, em decorrência, o coletivo. Isso fica bastante evidenciado na noção schilleriana de jogo da experiência estética visto no primeiro capítulo.

3.1- Formação estética: o papel da arte

Diante da perspectiva schilleriana podemos inferir que, cabe à educação formar sensivelmente o homem, e desenvolver nele, por meio do juízo estético, o potencial estético e ético. Para tanto, é necessário que o homem não esteja satisfeito com o que a natureza fez dele, e com a razão eleve suas necessidades físicas e morais.

Já em Kant, temos que a Idéia Estética, ou seja, a representação da imaginação. Sendo assim, o gênio não imita e também não pode ser imitado, ou seja, a sua capacidade de criar não pode ser imitada. Por isso, desse prisma, à educação cabe não produzir gênios, mas conceder formação estética a todos, mais especificamente aos que foram dotados pela natureza de genialidade. Mas como pensar tal formação nos dias atuais?

A partir da perspectiva kantiana e schilleriana, nos questionamos sobre a arte e sua função pedagógica na formação humana e na construção do conhecimento. A arte aqui é vista

como uma forma de comunicação nas relações intersubjetivas dos homens, assim sendo, deve ser capaz de se tornar eficaz enquanto poder unificador.

A suposição básica que norteia esse capítulo é que ambas, formação humana e construção do conhecimento emergem do campo estético ou têm raiz nele, visto que neste campo estão envolvidas a inteligência e a cognição humana, constituindo um conhecimento que é maior e antecedente ao homem individual, tendo uma função pedagógica no sentido de estimular, propiciar a evolução tanto da inteligência criativa, quanto do juízo estético, pois prepara o caminho que formaliza a existência humana, possibilitando (como *medium*) ao indivíduo o processo de interação com o mundo e consigo mesmo, permitindo a organização de suas experiências, a autocompreensão e a sociabilidade.

O homem tem como determinação ser força entre as forças e a causa de certos efeitos, “a matéria de sua ação, e não sua forma e seu fundamento de determinação”(BARBOSA, 2004, p. 39). Primeiramente, o homem como ser natural é um ser passivo, cuja ação é determinada pelo que ele sente. E isso é considerado tanto para as sensações mais elementares quanto para os sentimentos morais, pois é por meio destes que a natureza promove seus fins: “Como a satisfação dos fins naturais não pode esperar pela formação moral do homem, a natureza se antecipa, realizando pelo sentimento o que o homem realizaria pela autodeterminação racional” (BARBOSA, 2004, p. 39).

Na ordem moral, o homem é força absoluta, fundada em si mesma, é pessoa e fim, agindo pelo poder de sua convicção racional em estrita concordância com o fundamento de determinação e a forma do agir, indiferente aos seus efeitos. O sensível é a ordem natural, que está para um estado de dependência assim como o racional, já a ordem moral está para um estado de liberdade.

O ânimo <Gemut> é preparado pelo sentido estético para a autodeterminação racional. O ânimo esteticamente cultivado não se satisfaz com inclinações sensíveis. O gosto o desperta para inclinações espiritualizadas, constituídas de desejos de ordem, harmonia e perfeição. Destarte esses, não sejam virtudes em sentido próprio, eles revelam certa similaridade com a virtude, “pois quando a razão faz valer a lei moral, pode contar com a aprovação de uma inclinação afeita a desejos que a favorecem” (BARBOSA, 2004, p. 44).

A arte, assim como as demais atividades lúdicas, ajuda a entender e a aprender controlar as angústias e impulsos, assimilando emoções e sensações, também estabelece a socialização, a compreensão do meio, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos. Unidades como moralismo e esteticismo, racionalismo e sensualismo se dissolvem na natureza mista do homem de acordo com suas necessidades, sendo que a influência do belo pode harmonizar as tensões dessa natureza. Só o belo é capaz de quebrar a força da energia sensível, pois seu efeito relaxante favorece a autodeterminação racional, embora tal fato resulte da auto-atividade do espírito e não da carência da força sensível. Além disso, a formação estética também favorece ao homem uma formação ética, a partir de sua capacidade de conter o ímpeto da natureza e suscitar a atividade da razão.

Muitos estudiosos defendem que razão e emoção se completam e se desenvolvem mutuamente e dialeticamente. Assim, procuram uma educação fundamentada nas emoções humanas, que parte da expressão de sentimentos e emoções; uma educação por meio da arte.

Arte-educação é uma educação aliada à arte, que permite a manifestação da sensibilidade, dos sentidos para com o mundo que nos cerca. Na arte-educação o que importa não é o produto final, e sim, o processo de criação, processo pelo qual o educando pode elaborar seus próprios sentidos em relação ao mundo em sua volta. O objetivo da arte-educação sempre é desenvolvimento de uma consciência estética, que é a atitude mais harmoniosa e equilibrada

perante o mundo, em que os sentimentos, a imaginação e a razão se integram, em que os sentidos e valores dados a vida são assumidos no agir cotidiano.

Quando historiadores da arte propõem-se a explicar uma obra de arte, primeiramente olham para se familiarizarem com o objeto físico com o intuito de verificarem qual o estilo da obra, por meio de seus traços, e qual a idéia cultural da histórica. Uma obra de arte pode revelar, por meio de seu estilo, a data e lugares de produção, além dos traços da cultura, pois a expressão humana por meio da arte se dá também por conta do conteúdo, e o sujeito registra na arte suas percepções, e sua maneira de ver o mundo que o circunda. A arte também é uma disciplina de classe social: “a arte, é claro, por muito tempo tem sido usada para promover idéias de superioridade e, conseqüentemente, de inferioridade cultural e étnica” (SONCY, 2005, p.47).

Esse, no entanto, é um aspecto da arte, perfeitamente compreensível quando tratamos sua inserção em sociedades de classe, e o importante não é reter esses aspecto, mas tornar relevante outros que ela igualmente possui, pois a arte tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico, seu caráter de criação e inovação. No processo de criação, o indivíduo estrutura e organiza o mundo, respondendo as suas inquietações. Porém, isso não será permitido ao aluno quando o professor oferece um trabalho pré-fabricado ou quando ele próprio confecciona um objeto ou obra artística.

A arte é uma linguagem dos sentidos, que por sua vez não são transmitidos por nenhuma outra forma de linguagem. Portanto, por meio da arte é permitido à educação proporcionar um auto-reconhecimento de cada aluno. E, nesse sentido o ensino de arte deve constituir no estudo de obras importantes, e também permitir ao aluno que ele possa se expressar por meio dela.

3.2- Formação estética: a organização do ensino de arte

A educação estética está presente em todos nossos atos no dia-a-dia, porém, cabe à escola ensinar a apreciação estética em geral, e das obras de arte significativas, pois “são essas obras que orientam e questionam o gosto e delimitam os padrões da função estética das obras de arte e dos objetos em geral” (PAVIANI, 2001, p. 306).

A estrutura escolar está organizada de forma que somente no recreio e nas aulas de arte seja permitida a fluência de sentimentos e emoções. Mas, as emoções realmente são um obstáculo ao desenvolvimento intelectual humano?

Nas últimas décadas os termos educação através da *arte* e *arte-educação* têm se incorporado ao vocabulário educacional, ocupando um espaço equivalente ao da disciplina de Educação Artística, trabalhada no sistema formal de ensino brasileiro, desde 1971. A diferença entre essas abordagens é só a nomenclatura, pois ao buscar as razões epistemológica e suas concepções teóricas conclui-se que têm a mesma finalidade, ou seja, a arte como parte constituinte do sistema educacional.

A trajetória do ensino da arte no contexto nacional tem início no trabalho pedagógico e missionário dos jesuítas (1549). As primeiras manifestações do ensino de arte no Brasil datam do trabalho dos jesuítas, porém, não podem ser esquecidos aqui os elementos estéticos na vida do povo indígena por meio de sua cultura. A educação brasileira, até então voltada para a literatura desprezando as ciências e a atividade manual, foi desestruturada em 1759 quando Marquês de Pombal expulsou os padres jesuítas.

Após dez anos desse ocorrido, iniciou-se uma reorganização escolar, na qual a metodologia contemplava as ciências, as artes manuais e a técnica. Com essa reforma

metodológica foi introduzido no ensino público brasileiro o desenho de modelo vivo. Mas é em 1808, com a chegada de D. João VI ao Brasil que se iniciam reformas significativas na política educacional brasileira, até então sistematizada, voltando-se para a formação e o desenvolvimento de profissões técnicas e científicas. Foram criadas escolas para tal fim, mas sem grande sucesso, por conta das dificuldades em se trabalhar tecnicamente a proposta de ofícios artísticos e mecânicos.

A Missão Francesa chegou ao Brasil em 1816, trazendo consigo o estilo neoclassicismo ou academicismo, com a intenção de incrementar a vida na colônia. Porém, aqui existia o barroco brasileiro dos artistas populares que eram considerados pela burguesia de artesãos.

A primeira escola de arte, Academia de Belas Artes foi criada pela Missão Francesa, e atendia um público aristocrático muito restrito. Com o passar do tempo o barroco que era ensinado nas oficinas perde espaço para o ensino acadêmico, trazendo uma nova concepção de arte ao povo. O método de ensino se dava por meio de exercícios de cópia e observação de estampas e retratos (técnica reprodutivista).

Em 1890 foi aprovada a primeira reforma educacional da República, a Reforma Benjamin Constant. Esta Reforma deu origem a dois movimentos: o positivismo, que acreditava o ensino do desenho para educar a inteligência como preparação para a linguagem científica; e o liberalismo, que via o ensino do desenho como formador de força de trabalho e como preparação para a linguagem técnica.

Com a Lei Rivadávia Correa, aprovada em 05 de abril de 1911 pelo Decreto nº 8.659, houve a descentralização do ensino defendida pelos ideais positivistas determinando a sua autonomia didática e administrativa. Desse modo, o governo ficou responsável apenas pela função mantenedora das instituições educacionais de Ensino Fundamental e Superior.

Esta lei gerou uma desuniformidade no ensino, pois o governo não interferia mais e nem fiscalizava os programas educacionais, que ficou sob a responsabilidade dos professores e instituições, que passaram a organizar tais programas.

A década de 20 foi um marco no ensino brasileiro, pois foi quando surgiram movimentos políticos e culturais de renovação, como, por exemplo, a *Semana de Arte Moderna de 1922*, que criou um clima de entusiasmo, renovação e de mudanças na educação, a partir das ações de intelectuais e educadores que visavam a reforma da educação brasileira.

É nesse período que o ensino de arte é implantado no ensino primário como linguagem integrativa com as demais disciplinas, porém, a metodologia ainda fundamenta-se na reprodução de desenhos que são usados como recurso visual para a motivação no processo ensino-aprendizagem.

A *Semana de 22* teve muita influência sobre os rumos da arte, foi com ela que surgiu a preocupação com o fim de renovar o ensino de arte e chamar a atenção dos professores para que respeitassem a expressão criadora, a sensibilidade e a autenticidade no fazer artístico de seus alunos.

A expressão educação artística foi criada por Herbert Read em 1943, e posteriormente foi abreviada para arte-educação. Em 1948, o educador Augusto Rodrigues abre no Rio de Janeiro a *Escolinha de Arte do Brasil*, na qual eram difundidas as idéias do filósofo inglês Herbert Read que concebia a arte como expressão e liberdade criadora. A escola aos poucos conquistou seu espaço junto a artistas e também professores, pois esta se propunha a trabalhar requisitos que não tinham na educação formal, como liberdade, espontaneidade e criatividade. Mais tarde, a escola começa a funcionar como centro de treinamento de professores.

A prática desenvolvida pela *Escolinha de Arte* se propagou e dez anos mais tarde (1958), o governo federal cria classes experimentais no ensino primário e secundário e chama os

professores a uma educação mais dinâmica e criativa, mas, mesmo assim o ensino de arte não foi reconhecido como área de desenvolvimento integral do homem, e herdou do século XIX apenas a indiferença e a relegação ao segundo plano no currículo escolar brasileiro, e a idéia de arte como luxo para a classe dominante.

Já nos tempos do Brasil contemporâneo, a educação por meio da arte foi difundida a partir das idéias de Herbert Read. Sua teoria vê a arte não como meta, mas como processo da educação. Entretanto, na realidade do ensino brasileiro, a formação estética está vinculada à disciplina de “Artes”, que por sua vez só pode ser compreendida, se levarmos em conta o contexto histórico. O projeto educacional brasileiro, desde o início, esteve voltado à inculcação de valores pragmáticos, ou melhor, de valores que tinham a ver com a produção de bens de consumo. Portanto, aqui, a arte foi considerada como artigo de luxo, como acessório cultural. Assim, o verdadeiro ensino de arte foi reservado às horas de ócio das classes superiores, aulas ministradas apenas nos conservatórios e academias particulares. Na escola oficial a arte não teve muito valor, tanto que se tornou descaracterizada e deixou de ser arte para se tornar desenho geométrico, artes manuais, etc.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional em 1961 trouxe consigo uma mudança social e cultural na educação. Neste período cria-se a Universidade de Brasília e com ela o Departamento de Arte-Educação, que visava a sistematização da arte na escola, sendo norteadas pelas idéias de Herbert Read. Porém, com o golpe de 1964, a repressão atingiu todos os campos (político, econômico, cultural e artístico), e a arte ficou entre dois ângulos dicotômicos: a supervalorização como ensino extracurricular e voltado à experimentação nas escolas públicas.

Durante a ditadura iniciada na década de 60, a Arte e seu intercâmbio só era possível nos festivais, nos quais professores e alunos, artesãos locais e a comunidade em geral podiam

intercambiar sua arte. Era por meio desses festivais que os universitários tinham contato com a cultura popular nesse período.

A Lei nº 5.692/71, que surge como uma proposta de reformulação dos ensinos de 1º e 2º graus imposta numa tendência tecnicista, e inclui o ensino de arte no currículo escolar denominada como *Educação Artística*, não obstante esta ainda não era vista como disciplina, e sim, como atividade. Com essa lei a arte-educação no Brasil foi oficializada. Porém, ela funcionava em instalações precárias, pois a escola brasileira não dispunha de condições para disponibilizar um espaço adequado ao trabalho com a arte.

Antes da Lei 5.692/71, que trouxe algumas novidades, e entre elas a instituição da educação artística, havia nas escolas outras disciplinas tituladas como “arte”. Essas disciplinas eram denominadas como “Artes Industriais”, em que se aprendia a fabricar objetos “úteis”, ou “Artes Domésticas”, nas quais se aprendia a cozinhar e demais afazeres de uma dona de casa, ou aulas de música, denominadas “Canto Orfeônico”, na qual o aluno cantava hinos do País, com o acompanhamento do mestre.

Desse modo, as aulas de artes sempre foram consideradas como diversão, como uma forma de aliviar a tensão causada pelas outras disciplinas, por todos os outros professores exigentes. Não atribuíram outra finalidade para as atividades artísticas além da diversão, e até hoje muitos docentes e especialistas em Educação não conseguem ver no processo de formação alguma “utilidade” dessas atividades.

Na década de 70, o ensino-aprendizagem de arte, ressaltou aspectos parciais da aprendizagem, enfocando a reprodução de modelos e técnicas, execução de tarefas pré-fabricadas e descontextualização da realidade do aluno, e os professores atuavam em todas as linguagens artísticas, independente de sua formação e habilitação.

Não obstante no Brasil a arte-educação foi oficializada a partir de 1971, como já exposto, ela funcionava em instalações precárias, pois a escola brasileira não dispunha de condições para disponibilizar um espaço adequado ao trabalho com a arte. Além dos problemas com as instalações, a organização de maneira formal e burocrática, a estrutura escolar relegou a educação artística a se tornar apenas mais uma disciplina dentro dos currículos tecnicistas, com uma carga horária semanal de apenas duas horas aula, afinal o que importava eram as disciplinas mais sérias e úteis. Um equívoco de interpretação, visto que: “A defesa da cultura estética nada tem de unilateral. Ela é antes um argumento historicamente motivado, erguido quando a Revolução Francesa ultrapassa o seu zênite vencido pela hora do Terror” (BARBOSA, 2004, p. 28-29).

Desse modo, no Brasil a expressão arte-educação comumente é empregada verbalmente desde a promulgação da Lei 5.692/71, quando se pretendeu modernizar a estrutura educacional, fixando diretrizes e bases e também reservando algumas horas para a Arte, mas sem que se criasse condições institucionais para que tal modernização de fato ocorresse, embora seja inegável que a partir desse momento multiplicaram-se os cursos superiores para a formação do educador em artes (ou o professor de Educação Artística). Portanto, pretendia-se que aquilo que já existia nos currículos, fosse então sistematizado e tivesse uma fundamentação teórica e filosófica. Destarte, a referida lei, visava de fato, modernizar *verticalmente* o nosso ensino, que teve como objetivo último a:

eliminação de qualquer criticidade e criatividade no seio da escola, como a concomitante produção de pessoal técnico para as grandes empresas. Havia que se preparar, desde os níveis mais elementares, um pessoal que, não tendo uma visão totalizante e crítica da cultura em que estavam; trabalhassem sem causar grandes problemas (DUARTE JR., 1991, p. 80).

A década de 1980 é marcada por reivindicações e lutas significativas no campo educacional. E a partir dessa época os professores de arte se organizam com o objetivo de conscientizar e integrar os profissionais. Reivindicavam uma política educacional para o ensino de arte e também a reflexão a cerca da formação do professor de arte.

Com a promulgação da Constituição de 1988, iniciaram-se as discussões sobre a nova LDB, que seria sancionada somente em 20 de dezembro de 1996. Dessas discussões surge a convicção da importância do acesso dos alunos da educação básica à Arte. Houve manifestações e protestos de educadores contrários a uma das versões da LDB que retirava a obrigatoriedade da Arte.

É na década de 90, com a Lei nº. 9.394/96, que a arte passa a ser obrigatória no ensino básico. Agora não mais designada como *Educação Artística*, mas como *Ensino de Arte*, que traz a livre expressão, a livre interpretação da obra de arte e assegura que todos os alunos devam conhecer e compreender a arte. Com a referida lei, revogam-se as disposições anteriores. O ensino de Arte passa a ser considerado obrigatório na educação básica, assim como diz o artigo 26: “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento dos alunos” e (conforme o artigo 32, parágrafo II) “a compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”.

São esses conceitos que chegaram até o final da década de 90, que segundo a LDB mobiliza novas tendências curriculares em Arte, numa projeção para o terceiro milênio. Se inicialmente, no Brasil o objetivo do ensino de arte era a produção de soluções para a vida e para o *design* dos produtos em geral, a abordagem atual da arte-educação, ao menos no plano legal, tem como objeto o desenvolvimento cognitivo, pois se acredita que por meio da arte o sujeito possa desenvolver seu pensamento no que diz respeito a diferenciar, comparar e interpretar. Daí

serem características do novo currículo as reivindicações de identificar a área como Arte, e não mais como Educação Artística, e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados a cultura artística nacional e não apenas como atividade, ou seja, como diversão e distração.

A nova LDB refere-se à arte, mas não da maneira necessária para que haja a compreensão, por parte dos professores, de que ela é fundamental para o desenvolvimento do aluno. Sendo assim, há um desenvolvimento do trabalho pedagógico de forma errada, visto as horas destinadas a Artes ainda serem poucas, pois o professor considera importante para o desenvolvimento do aluno as questões relacionadas às matérias de Língua Portuguesa e Matemática, sendo estas as disciplinas mais trabalhadas em sala de aula. Porém, é preciso considerar a falta de embasamento teórico a respeito da Arte, pois os professores do ensino público, com frequência, saem do ensino superior ou do magistério com essa lacuna na formação.

Afora isso, as propostas difundidas na educação básica brasileira referem-se aos estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, pois a preocupação existente é a “complementação da formação artística” dos alunos. Infelizmente, esses estudos sobre a estética estão apenas na Lei, pois é comum ver nas salas de aula atividades mimeografadas, interferências nas obras já existentes, ou seja, é raro encontrar criações próprias dos alunos.

Lamentavelmente esse contexto, confrontado com o arcabouço de Schiller e Kant, nos permite antever a enorme distância que se coloca entre ele o que foi teorizado em séculos passados, isto é, entre ele e o que a fundamentação teórica em Estética indica como importante para a formação humana, do que de fato ocorre no sistema público de ensino em relação a isso.

As escolas devem proporcionar mais do que a expressão dos alunos, e sim, conhecer a história da arte, haja vista que cada obra revela aspectos de uma determinada cultura, de uma determinada época. A interpretação pode centrar-se em uma série de modelos heurísticos

diferentes — casual, funcional, histórico, lógico, estético, simbólico e configuracional, social, etc...

os historiadores da arte procuram entender a obra de arte explicando a interpretação em relação a seu contexto sócio-político-cultural. A explicação, desenvolvida por meio da análise de documentos, demonstra, em geral, como eventos específicos, filosóficos, idéias podem ter influenciado a execução da obra de arte, além de poder estar diretamente ligada a seu significado e a sua aparência física. (CHANDA, 2005, p. 66- 67)

Uma obra de arte pode significar além de expressões de emoções e sentimentos intersubjetivos, pode revelar todo o contexto de uma época. Para que os alunos entendam conceitos subjacentes revelados numa obra, Chanda propõe que após o estudo de uma obra, o aluno questiona-se a cerca do “porquê de uma obra de arte ser como é” (CHANDA, 2005, p. 68).

A Arte deve posicionar-se ao lado das outras disciplinas escolares como uma das várias abordagens disciplinares de propostas iniciais. Essa seria a idéia de um currículo integrado. A arte-educação, dentro do contexto escolar, viria ampliar a qualidade da experiência estética visual, que está presente na vida do indivíduo bem antes mesmo deste ir a escola. Como inexistente a educação estética do meio ambiente imediato, portanto, deve-se levar as crianças a observarem a natureza.

a arte merece estudo como um assunto particular, como um assunto que tem finalidades, conceitos e habilidades específicas. A arte, como uma das realizações humanas, cujo poder tem sido salientado desde a Antiguidade e cuja força é particularmente atestada por sociedades totalitárias em sua determinação de controlá-las, exige-se seu próprio tempo e espaço dentro do currículo (SMITH, p. 98).

Ao investigar a arte, temos acesso à obras que apresentam especificidades artísticas e sua esfera cultural. Aqui, são entrelaçados os conhecimentos filosóficos e científicos com o conhecimento artístico, que é uma forma de conhecimento. Tendo assim, a articulação entre o sensível e o inteligível. A arte é mediadora entre o sensível e o inteligível.

A experiência estética é o contato do expectador com a obra de arte, relação na qual a obra se torna realidade viva, dinâmica e processual requerendo a participação do homem. É por meio da experiência estética que se chega a percepção estética, esta por sua vez alcança sua plena realização no juízo estético; no juízo estético é onde o homem julga, além de agir e fazer. É no juízo estético que o belo se manifesta.

...o juízo estético transcende a sensação empírica e também o entendimento, e isto é possível através da reflexão (judicativa) que afirma o particular tendo como critério um universal construído por adesão. Em outras palavras, o belo é afirmado pelo sujeito como se os demais sujeitos, nas mesmas circunstâncias, procedessem da mesma maneira. Trata-se de um universal exemplar, posto como exemplo e não de modo imperativo. (PAVIANI, 2001, p. 305).

A cultura brasileira é possuidora de uma diversidade cultural, possibilitando às crianças um acesso a expressões artísticas de diferentes formas, produtores e regiões. Porém, a estância menos usual é a escola.

Até hoje a arte, no contexto escolar, é vista como uma atividade e não como disciplina. Vemos temas e técnicas ocupando o lugar de conteúdos e objetivos. E as atividades artísticas das crianças são reduzidas a uma sucessão de afazeres em que à criança, sem a intervenção e mediação do educador, faz o que pode e com o que lhe é oferecido como material de trabalho.

A isso se soma um entorno escolar altamente globalizado, e sabemos, que no mundo globalizado, as idéias são fragmentadas. O indivíduo tornou-se pragmático, e o duelo entre estes e os humanistas podem ser conferidos na mídia, no ritmo de vida moderno, nos conceitos e nas qualidades ressaltadas na sociedade: pois visam seres humanos práticos, rápidos e eficientes. Hoje, crianças, jovens e adultos – e muitos deles professores – possuem um olhar adestrado pela televisão e acostumado à superficialidade, e é com esse olhar que fazem a leitura do mundo no qual estão inseridos. E o senso estético segue também essas opções, pois as sensações devem ser imediatas, sem que a escola em geral ofereça resistência a tal processo. Ao contrário, pela falta de formação estética dos próprios professores, é quase impossível que se desenvolva no nicho escolar o *senso crítico* sobre a relação educação e estética.

A arte deveria significar uma atitude em relação à própria existência, a expressão tangível de nossos sentimentos e emoções. Pela conscientização sensível do meio em que vivemos seríamos capazes de, por meio de nossas atitudes e experiências, concretizar novas formas (Dulce Osinski).

Considerações Finais

O antagonismo básico entre sujeito e objeto reflete-se na dicotomia entre as faculdades: sensibilidade e intelecto (entendimento); desejo e cognição (juízo), razão prática e razão teórica. Uma terceira faculdade, que comumente não é considerada nessas divisões bipartidas do homem, é a do julgamento que ocorre em virtude do sentimento de prazer ou de desprazer, isto é, o julgamento estético, uma faculdade de ajuizamento da sensificação de idéias morais. Este texto trouxe algumas considerações sobre o juízo estético, a partir da filosofia de Kant e sobre a formação a partir dos escritos de Schiller.

Historicamente, cabe a educação a formação humana, orientada pela idéia de unidade e moral universal, que a leva assumir um caráter normativo. É papel da educação desenvolver ações que tenham sentido, formar indivíduos que se sintam partícipes de uma comunidade moral e que sejam capazes de constituir-se como sujeitos autônomos. Porém, quando a sociedade vive períodos de crise, acarreta conseqüências à educação, que perde seu sentido. Mas não só a falta de sentido é decorrência disso. Tais crises se evidenciam também na relação entre ética e educação. O pensamento pedagógico e o universalismo da moral são estâncias interligadas. No campo educacional encontra-se o debate a cerca da radical defesa do pluralismo ético e da diferença e as pretensões universalistas da pedagogia clássica, destacando o descrédito das possibilidades éticas da educação.

Após séculos de reflexão, surgem teorias filosóficas que têm como idéia central a evolução humana, na qual o homem desenvolve sua moral até tornar-se livre e emancipado, racional.

A educação é vista por Kant como uma dimensão moral, um modo de excelência por meio do qual a humanidade do homem se constitui. Ele considera a dificuldade de educar perante a diversidade da vida e dos múltiplos interesses humanos, porém, não o impede de ressaltar que o bem, que possui caráter universal, e a boa vontade, atua sobre que queira realizar o bem, assegurando a liberdade. Portanto, agir moralmente é agir de acordo com a Lei universal, conforme a verdadeira natureza humana que é racional.

Historicamente, as relações entre estética e ética não se apresentaram da mesma forma, sempre oscilaram em relações ambíguas, negativas, opostas e complementares, até alcançarem os processos de estetização da ética, que, por sua vez, trouxe implicação para a relação entre ética e educação, na medida em que aquela deve servir de fundamentação e justificativa desta.

Os problemas da justificação ética da educação são determinados por dois fatores, primeiramente quando não se realizam as expectativas emancipatórias da modernidade e a grande tradição ética universal é submetida à crítica e à desconstrução. E, também, quando há a constatação de que há ausência de condições para se alcançar êxito no processo educativo. Desse modo, “a razão e suas justificações metafísicas, como fundamentos de uma ética, passa a ser percebida como domínio do sistema, repressão da diferença, manifestação da tutela e promoção da insensibilidade” (HERMANN, 2005, p. 23).

Procurou-se aqui, com a pesquisa realizada, enfatizar o papel da arte, na constituição da realidade interna e externa do ser humano. Não se pode esperar que a natureza seja conduzida sempre pela pura razão. Para Kant a ação moralmente boa era aquela que se dá exclusivamente

pela determinação racional da vontade, já para Schiller a ação moralmente bela surgia da fusão entre determinação racional e a inclinação sensível, na qual o natural aparece como livre, e o livre como o natural:

A formação do caráter pode se dar por duas vias, a retificação dos conceitos ou da purificação dos sentimentos. A cultura filosófica se encarrega da primeira, enquanto a cultura estética se encarrega da segunda. O alcance da primeira é legitimado, já que é longo o caminho que leva da cabeça ao coração. Por outro lado, o simples coração é presa fácil da exaltação quando calada a voz do entendimento (BARBOSA, 2004, p. 27-28).

Desse prisma, a arte é o *medium* pelo qual o homem se forma para a verdadeira liberdade. Portanto, cabe à arte a tarefa de reconciliar a modernidade em conflito consigo mesma, mas para atingir tal objetivo deve primeiramente atingir o indivíduo e então, em decorrência, o coletivo. Isso fica bastante evidenciado na noção schilleriana de jogo da experiência estética visto no primeiro capítulo.

No jogar da experiência estética, todos são co-jogadores, pois sujeito e objeto de conhecimento não estão contrapostos um ao outro, devendo prevalecer um pensamento dialógico-participativo já que para arte, a obra tem sempre algo a dizer para aqueles que a contempla e a interpreta. Esse modo de conceber a experiência estética tem ressonância no pensamento filosófico contemporâneo, como por exemplo, o gadameriano, segundo o qual, no jogo se exige sempre um jogar-com <mit-spilen>, e na experiência estética isso significa que o espectador é um observador que toma parte do jogo. Nesse sentido, não é impertinente inferir que o jogo da experiência estética pode ser concebido como um “agir comunicativo”.

A experiência estética é contingente, isto é, a ela estão ligadas as condições de acesso que o ator e o expectador tiveram: as obras de arte que tocam cada indivíduo, por serem

significativas a ele, também desafiam sua maneira de pensar, sentir e ver habituais. Assim, na experiência estética a formação e o aperfeiçoamento do gosto subjetivo vai além de um frio exame à distância, porque nessa experiência a obra de arte autêntica, que promove o indivíduo, também prende uma parte dele, relaciona-se com ele, e nesse sentido o ser humano como ser tocado e atraído pela obra, deixa que ela se relacione com seu modo de vida de maneira aprofundadora e por vezes crítica.

Segundo Nascimento, a bela arte desperta em quem a contempla o sentimento de prazer e desprazer, sentimento que, Kant indicou como o único capaz de ser universalmente comunicado. E na medida em que parece natureza é que a bela arte suscita o juízo de gosto de seu espectador. Por produzir o mesmo efeito do belo natural no espectador que a aprecia, ou seja, por despertar o livre jogo da imaginação e do entendimento, suscitando um prazer desinteressado, a bela-arte pode ser chamada de vivificante.

Pelo sentido comum, o ser humano desfruta de satisfação com a percepção da beleza e pressupõe que seus semelhantes também a desfrute: “isto não se prova objetivamente, mas significa a condição necessária dos sujeitos para que possam transmitir-se entre si os juízos de gosto. Nesse sentido, a capacidade de ajuizamento estético é fundamentalmente *para outros*”.¹⁰

Pela comunicabilidade do sentimento de prazer se evidencia a universalidade do ato estético, pois a idéia de significação estética mesmo fica ligada ao problema da comunicação, com isso sustenta-se uma lógica da intersubjetividade, pois conforme ressaltou Philomenko (1968), o homem se reencontra consigo mesmo, “como síntese do individual e do universal” tão-somente outorgando sentido ao estético.

Vimos no primeiro capítulo que, sendo a bela-arte uma arte, pressupõe um criador a sua altura. A bela-arte é produto do gênio (dom natural) que dá regra a arte. O gênio é totalmente

¹⁰ QUIRÓS, 1996, p. 289.

oposto ao espírito da imitação. A bela-arte deve parecer natureza, ao mesmo tempo em que é produto da obra de um sujeito que não imita. O que seria este parecer coma natureza? É uma obra que é inspirada na natureza, mas dá forma que o sujeito vê e entende a natureza. O sujeito olha para além do real e concreto e produz o que a sua alma percebe. Portanto, a obra do gênio não é o retrato da natureza, pois se assim for esta não será o objeto do gosto.

Se nenhuma capacidade de criar não pode ser imitada, à educação cabe assim não produzir gênios, mas conceber formação estética aos que foram dotados pela natureza de genialidade. As idéias do artista acarretam idéias semelhantes em seu aprendiz, se a natureza lhe oportunizou uma proporção semelhante de faculdade de ânimo (inspiração). Portanto, os modelos da bela arte são os únicos meios de orientação para conduzir a arte à posteridade, num processo mesmo de ensino-aprendizagem.

Se por ventura, um indivíduo pensa ou imagina o que os outros pensaram, ou até mesmo descobre algo no campo da arte e/ou ciência, isso porém, não nos permite concebê-lo como gênio. Isso porque tal fato também poderia ser aprendido, situando-se no caminho do investigar e refletir segundo regras, não se distinguindo do que poderia ser adquirido pela imitação. No campo da ciência, o maior descobridor não se diferencia do mais dedicado imitador e aprendiz por uma diferença de grau, mas distingui-se daquele que a natureza dotou para a bela arte. Não existe aí nenhuma desvalorização dos grandes homens, aos quais o gênero humano tanto deve, em confronto com os preferidos pela natureza relativamente ao seu talento para a bela arte. O talento é destinado à perfeição maior e crescente dos conhecimentos e de toda utilidade que deles depende, e também para a instrução de outros nos mesmos conhecimentos, reside uma grande vantagem dos primeiros face àqueles que merecem a honra de chamar-se gênio.

A partir da pesquisa na *Crítica da faculdade do juízo*, podemos compreender que espírito, no sentido estético, significa o princípio vivificante (da existência) no ânimo. Aquilo pelo qual este princípio dá existência à alma, o material que ele utiliza para isso, é o que,

conforme a fins, coloca em movimento as forças do ânimo, ou seja, em um jogo tal que se mantém por si mesmo e ainda fortalece as forças para ele (CJ, §49); e que as representações da faculdade da imaginação podem chamar-se idéias, pois elas aspiram a algo situado acima dos limites da experiência, e assim procuram aproximar-se de uma apresentação dos conceitos da razão (idéias intelectuais), que lhes dá a aparência de uma realidade objetiva.

Com a mercantilização do estético, fenômeno considerado no segundo capítulo, a verdade é retirada das relações, dos acontecimentos, induzindo o indivíduo a conceber, no contexto humano, um caráter político. E isso coloca o todo em movimento constante, onde a verdade última jamais se anteciparia, exceto pela estagnação do movimento. Os acontecimentos advêm do movimento das coisas naturais e artificiais. Nos acontecimentos há a dinamização das coisas, dos objetos e dos seres, provocando a emergência. Daí a necessidade contínua da inovação estética das mercadorias: o novo, atendendo às necessidades do mercado aparenta atender às necessidades da história.

Lembremos aqui Schiller e sua defesa de que na ordem do belo está a chave da civilização, nessa ordem é que a pedagogia e a política devem buscar sua perfeição. Um projeto centralizado na orientação do impulso lúdico é um projeto pedagógico e político subordinado ao mandamento da função e dimensão estética. Tal projeto (utopia) assegura a convergência educação-arte, entendendo o *telos*, isto é, o fim, como a busca em formar o sujeito esclarecido, civilizado, livre e autodeterminado. Um homem livre é antes de racional, um ser estético, pois não existe maneira de fazer racional o homem sensível sem torná-lo antes estético.

Referências Bibliográficas

- ARANTES, P. E. *Ética e Estética: uma versão neoliberal do juízo de gosto*. In: Gonçalves, I. *Ética, Política e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002, p. 32.
- ARENDT, H. *Lições sobre a filosofia política de Kant*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.
- BARBOSA, A. M. *Arte na educação contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. *Arte – educação: leitura no subsolo*. 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2004.
- BARBOSA, R. J. C. *Schiller e a cultura estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BORGES, M. L. *Ética*. Rio de Janeiro: DR&A, 2002.
- CAMPBELL, C. *A ética romântica e o espírito do consumismo moderno*. Tradução de Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- CHANDA, J. *Teoria crítica em História da Arte: novas opções para a prática de Arte/Educação*. In: BARBOSA, A. M. (org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- CENCI, E. *A dimensão política dos juízos estéticos kantianos*. Tese de doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

DOMINGUES, I.; PINTO, P. R. M.; DEVARTE, R. (orgs.). *Ética, Política e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

DUARTE JR., J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papirus, 1998.

_____. *Porque Arte-Educação?* 6ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

DUARTE, R. A. P. Sobre o feio e o repulsivo de Kant a Schopenhauer. In: _____ (org.) *Belo, sublime e Kant*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998, p. 213-228.

FERREIRA, M. C. *A intersubjetividade em Kant*. Revista Portuguesa de Filosofia. XLIX (1993), p.571-585.

FERRY, L. *Homo Aestheticus: a invenção do gosto na era democrática*. Trad. Eliana Maria de Mello Souza. São Paulo: Ensaio, 1994.

FREITAS, V. *A beleza como símbolo da moralidade na Crítica da Faculdade do Juízo de Kant*. In: DUARTE, R. (org.). *Belo, sublime e Kant*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

FUSARI, M. F. R. *Arte na educação escolar*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HABERMAS, J. Excurso sobre as cartas de Schiller acerca da educação estética do homem. In: HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. [Trad. Luís Sérgio Repa, Rodnei Nascimento]. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HAUG, W. F. *Crítica da estética da mercadoria*. 2ª ed., São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

HAMM, C. V. Gadamer, leitor de Kant. In: *Studia Kantiana*. São Paulo, v. 1., nº 1, p. 09-28, 1998.

HERMANN, N. *Ética e estética – a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens – o jogo como elemento da cultura*. [Trad. João Paulo Monteiro]. 5ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2005.

ISER, W. O ressurgimento da estética. In: Rosenfield, D. (org.) *Ética e estética*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 35-49.

KANT, I. *Crítica da Faculdade do Juízo*. Trad. Valério Rohden e Antônio Marques. 2ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime; Ensaio sobre as doenças mentais*. Tradução: Vinicius de Figueiredo. Campinas, SP: Papirus, 1993.

LELIS, S. C. C. *Poéticas visuais em construção: o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

LOPONTE, L. G. *Imagens do espaço da arte na escola: um olhar feminino*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

_____. “Primeira Introdução à Crítica do Juízo”. In: _____, *Duas Introduções à Crítica do Juízo*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

MILL, J. S. *O utilitarismo*. São Paulo: Iluminuras, 2000.

NASCIMENTO, L. F.S. Exposição e Gênio na Crítica do Juízo. In: *Cadernos de Filosofia Alemã*, vol. 4, p.31-41. São Paulo: Ed. USP, 1998.

OLIVEIRA, M. E. D. de. Sobre a noção de Estética. In: *Síntese*, Belo Horizonte, v.27, n.88, 2000.

OSINSKI, D. *Arte, História e Ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2002.

- ORTEGA y GASSET, J. *A desumanização da arte*. Trad. Ricardo Araújo. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PAVIANI, J. *Apontamentos sobre Estética*. In: Revista *Veritas*, Porto Alegre, v.46, n.2, jun. 2001, p.306.
- PELUSO, L. A. *Ética e Utilitarismo*. Campinas: Ed. Alínea, 1998.
- PHILOMENKO, A. Introduction. In: Kant, I. *Critique de la Faculté de juger*. (trad. ^a Philonenko) Paris: Vrin. 1968, p.10-16.
- PÖLTNER, G. *El concepto de conformidad a fines en la Critica del Juicio Estético*. Trad. Daniel Innerarity. In: Anuário Filosófico Universidad de Navarra. v. XXIII, nº 1, Pamplona, 1990.
- QUIRÓS, R. C. El sujeto en la estética kantiana. In: *Revista de Filosofía*. Costa Rica, XXXIV (83-84), 1996, p. 283-291
- REIS, R. R. *Educação e estética – ensaios críticos sobre arte e formação humana no pós-modernismo*. São Paulo: Cortez, 2006.
- RIBON, M. *A arte e a natureza*. Tradução: Tânia Pelegrini. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- RICOEUR, P. *A Crítica e a convicção: conversas com François Azouvi e Marc de Launay*. Lisboa: Edições 70, 1995, p. 232-251.
- ROSENFELD, K. *Estética*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2006.
- SCHILLER, F. von. *A Educação Estética do Homem: numa série de cartas*. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 3ª ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.
- SCHOPENHAUER, A. *Metafísica do Belo*. Tradução: Jair Barbosa. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

- SERRA, E. *Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Global, 2001.
- SILVA, J. A. *O fragmento e a síntese – a educação estética do homem*. São Paulo: Papyrus, 2003.
- SIQUEIRA, P. Arte e estética em Schiller e Kant. In: DUARTE, R. A. P. (org.) *Belo, sublime e Kant*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.
- SOUZY, D. *Não existe expressão sem conteúdo*. In: BARBOSA, A. M. (org.) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SUZUKI, M. O belo como imperativo. In: Schiller, F. *A Educação Estética do Homem*: numa série de cartas. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 3ª ed. São Paulo: Iluminuras, 1995. 11-21.
- TAGLIAFERRI, A. *Estética do objetivo*. São Paulo, Perspectiva, 1978.
- TEODORO, A.; TORRES, C. A. *Educação, crítica e utopia – perspectivas para o século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- TROMBETTA, G. L. *Pode um juízo de gosto ter direito à universalidade?* In: Revista de Filosofia e Ciências Humanas. Passo Fundo, ano 14, n.1, p. 23-44, 1998.