



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

**IVYS DE ALCÂNTARA SILVA**

**COMPOSIÇÕES ESTÉTICAS ENTRE SCHILLER E NIETZSCHE  
SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA: contribuições à prática educativa**

Belém/PA  
2017

**IVYS DE ALCÂNTARA SILVA**

**COMPOSIÇÕES ESTÉTICAS ENTRE SCHILLER E NIETZSCHE  
SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA: contribuições à prática educativa**

Texto dissertativo apresentado para defesa de Mestrado na Linha de Pesquisa Educação: Formação de Professores: teorias e práticas, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Professora-Orientadora: Dra. Gilcilene Dias da Costa.

Belém/PA  
2017

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

**MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA**

**Orientadora:** \_\_\_\_\_

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Gilcilene Dias da Costa  
Doutora em Educação pela UFRGS/RS.  
PPGED/ ICED/ UFPA

**Examinador Externo:** \_\_\_\_\_

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

**Examinador Interno:** \_\_\_\_\_

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

**Suplente:** \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira  
Doutor em Educação pela UFPA  
PPGED/ ICED/ UFPA

Apresentado em:

Conceito:

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)**

---

- S586c Silva, Ivys de Alcântara.  
Composições estéticas entre Schiller e Nietzsche sobre a formação humana : contribuições à prática educativa / Ivys de Alcântara Silva ; orientação Gilcilene Dias da Costa. – Belém, 2017.  
137 f.
- Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.
1. Estética. 2. Schiller, Friedrich, 1759-1805 – Estética. 3. Nietzsche, Friedrich Wilhelm, 1844-1900 – Estética. 5. Educação – Filosofia. 6. Prática de ensino. I. Costa, Gilcilene Dias da (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 111.85

---

Ao meu avô Joaquim, o vencedor.

Por ensinar serenamente que vencer não é ser maior nesta vida e que, quem sempre quer vitória, perde a glória de chorar.

## AGRADECIMENTOS

Ao demiurgo e arquiteto do ser por conceder um sopro de vida a um grão de poeira cósmica, neste milésimo de segundo do infinito.

Agradeço a todas as minhas famílias.

Aos meus pais Vânia e Francisco pela oportunidade de aprimoramento e pela admirável educação de base que nos proporcionaram.

A todos os meus irmãos mais velhos, inclusive àqueles que ainda não conheço.

Tamys, Mariedson e a pequena Isys, pelo suporte e todo o *philos* e *ágape* envolvido.

À Letícia que contradiz a máxima popular de que “marido não é parente”, agradeço a paciência e suporte.

Agradeço imensamente à querida profa Gilcilene pela paciência e admirável sensibilidade, desdobrando as limitações espaço-temporais para nos orientar.

À grande amiga e companheira de orientações e jornadas nômades na UFPA, Rosileide.

Aos velhos amigos que me acompanham na jornada acadêmica: Mestre Sandro e sua serenidade dionisíaca; Lucival, a representação da hiperatividade do ser do-ente.

Um especial agradecimento aos professores: César Seibt pelos momentos de reflexões cristalinas que lhe “subtraímos”; Rogério Schuck por aceitar colaborar na pesquisa com suas percepções acuradas e atravessar o continente brasileiro para tal; Damião Oliveira por sua amizade e afinidades teóricas.

Aos queridos professores que me acompanharam nesta inevitável parte da jornada: Arlete Camargo, Olgaíses Maués, Sônia Regina, José Valdinei.

Aos amigos e professores do grupo de pesquisa HERMES: Márcio, Antônio Braço, Erenilda e Renato.

Aos queridos da secretaria do programa que não perdem a sensibilidade, a despeito das dificuldades que se lhe apresentam diariamente, com especial agradecimento a Will e Isalu.

“NÃO QUERO SORO... EU QUERO É SOPA!”

*(Lolita Alcântara)*

## RESUMO

Quando se fala em estética qual a primeira imagem que nos vem à mente? A cada pessoa que se faça essa pergunta poderemos ter uma resposta diversa, tamanha a plasticidade do termo. Diante desta plasticidade, a presente investigação tem como ponto principal discutir o papel da estética na formação humana, tecendo um interlúdio composicional entre alguns aspectos de duas insígnies teorias filosóficas que cotejam a importância da arte e a formação humana do ponto de vista estético, a saber, a perspectiva estética de Friedrich Von Schiller contidas mormente em suas obras *A educação estética do homem numa série de cartas* e *Poesia ingênua e sentimental*, bem como a teoria estética de Friedrich Nietzsche diluída em obras como *O nascimento da tragédia*, *A filosofia na época trágica dos gregos* e *Humano, demasiado humano*. O debate a ser suscitado entre esses pensadores e suas perspectivas estéticas perpassará suas principais concepções acerca da estética, tentando vislumbrar em que pontos tais teorias filosóficas se encontram, para uma possível visualização da estética como elemento amalgamado às práticas formativas. Diante disso, e tomando a estética como pedra angular da formação plena do ser humano, esteio que foi soterrado, cumpre-nos a tarefa de relevar o seu valor formativo na educação. Pelo prisma sensível destes pensadores, veremos o feixe de luz que nos ajudará a refletir sobre de que maneiras a estética está amalgamada à educação, aqui entendida de modo amplo como formação.

**Palavras-chave:** Schiller; Nietzsche; Estética; Educação estética; Formação.



## ABSTRACT

When talking about aesthetics what is the first image that comes to mind? To each person we ask this question we may have a different answer, due to the plasticity of the term. In the face of this plasticity, the present research has as main point to discuss the role of aesthetics in human formation, weaving a compositional interlude between some aspects of two philosophical theories that compare the importance of art and human formation from the aesthetic point of view, namely, the aesthetic of Friedrich von Schiller presented mainly in his works *Letters Upon The Aesthetic Education of Man* and *Naive and sentimental Poetry*, as well as the aesthetic theory of Friedrich Nietzsche diluted in works such as *The Birth of Tragedy*, *Philosophy in the tragic age of the greeks* and *Human, all too human*. The debate made between these thinkers and their aesthetic perspectives will cross their main conceptions about aesthetics, trying to glimpse at what points these philosophical theories are, for a possible visualization of aesthetics as an element amalgamated to the formative practices. Faced with this, and taking the aesthetic as the cornerstone of the full formation of the human being, a pillar that has been buried, we have the task of emphasizing its formative value in education. Through the sensitive prism of these thinkers, we will see the beam of light that will help us reflect on how aesthetics is amalgamated into education, understood here broadly as formation

Key-words: Schiller; Nietzsche, Aesthetics; Aesthetics education; Formation.

## TÁBUA DE SIGLAS

No intuito de facilitar a identificação das referências das obras de Nietzsche em edições e publicações diferentes, adotamos esta lista baseada na padronização utilizada pelo periódico *Estudos Nietzsche* (ISSN 2179-3441), realizando nela pequenas adaptações. Estas siglas se aplicam tão somente às obras de Nietzsche, pois que os textos de Schiller não permitiriam esta mesma peculiaridade de identificação das referências de modo intuitivo ou conveniente.

NT – *O nascimento da tragédia*

EH – *Ecce Homo*

FTG – *A Filosofia na época trágica dos gregos*

HDH I-II – *Humano, demasiado humano I-II*

GC – *A gaia ciência*

GM – *Genealogia da moral*

CI – *Crepúsculo dos ídolos*

VME – *Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral*

VP – *A Vontade de potência*

FP I-IV – *Fragmentos Póstumos I-IV*

## SUMÁRIO

<b>PRELÚDIO.....</b>	<b>11</b>
<b>INTERLÚDIO</b>	
<b>I- DE QUE ESTÉTICA ESTAMOS TRATANDO?.....</b>	<b>25</b>
I.1 Estéticas: percursos e percalços.....	26
I.2 Estendendo a compreensão de belo.....	32
I.3 Estética e sensibilidade.....	36
<b>II- PRINCIPAIS CONCEPÇÕES DO CAMPO ESTÉTICO E JUSTAPOSIÇÕES NAS PERSPECTIVAS DE SCHILLER E NIETZSCHE .....</b>	<b>42</b>
II.1 Elementos da estética schilleriana.....	44
II.1.1 Sobre a beleza.....	46
II.1.2 O belo e o sublime.....	54
II.1.3 A Tragédia.....	60
II.1.4 Ingênuo-Sentimental.....	66
II.2 Alguns aspectos da estética nietzscheana.....	71
II.2.1 Apolíneo-Dionisíaco.....	73
II.2.2 Sobre a arte, o belo e o feio.....	79
II.2.3 O trágico.....	83
II.2.4 Fisiologia da arte.....	92
<b>III- EDUCAÇÃO ESTÉTICA EM SCHILLER E NIETZSCHE: CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA EDUCATIVA .....</b>	<b>101</b>
III.1 Estética como formação humana.....	107
III.2 Apolo e Dioniso em sala de aula: o que pode um professor trágico?.....	118
<b>POSLÚDIO.....</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>134</b>

## PRELÚDIO

### I

Se, como diz o Caeiro de Pessoa, “pensar é estar doente da vista” (PESSOA, 1993b, p.24), então a questão deste prelúdio é a de desvendar como surgiu nosso problema. De modo mais simples, se, para o virtual poeta Alberto Caeiro, pensar é a consequência de uma vicissitude que nos afeta, então nossa afecção primeira é consequência de um relacionamento irresoluto com a arte e com o sentimento estético. Como tema de discussão acadêmica, as questões relacionadas à estética surgiram desde a graduação, como inclinação pessoal surgiram desde sempre, como toda inclinação legítima. Ao que parece, nestes casos em que o afeto por um tema é legítimo, a inclinação encontra-se latente, indelével, como um ímã sempre nos atraindo para o seu norte como uma força, às vezes imperceptível, mas na maioria das vezes irresistível. Portanto, não é possível dizer aqui se atraímos uma inclinação ou somos atraídos por ela, mas é possível dizer que se a afeição por um tema for franca e legítima o encontro será inevitável.

A primeira pesquisa mais sistematizada no campo da estética em minha trajetória acadêmica surgiu de uma proposição que pareceu bastante contraditória, nas primeiras aulas da disciplina de Filosofia da Arte. Que incômodo causou a proposição de que Platão expulsa o poeta de sua república e, conseqüentemente, de sua filosofia. Como seria possível, se mesmo ele continuara a usar a poética em suas composições filosóficas? Surgindo deste incômodo o primeiro artigo que nos ensejou posteriores pesquisas acerca da poesia em Platão. A partir da perspectiva platônica, fora inevitável criticar o fazer poético e colocar a poesia e a arte, sob suspeita. Deste modo, em qualquer tipo de conflito, sobretudo nos de opiniões e ideias, o mais sensato a se fazer é escutar ambos os lados, sendo este, portanto, nosso próximo passo. Passo que surge aqui nesta inicial pesquisa de mestrado em educação, pois que, para ser justo com a arte e dar réplica à poesia, nada mais indicado do que ouvir o que um poeta tem a dizer a respeito. O ponto de vista de um artista seria fundamental para nossas inquietações diante do tema, já que ouviríamos alguém que fala mais por meio de sentimento que por meio de sistemas. Esse artista foi Schiller, dos quais nos encantou na infância com o conto de *Guilherme Tell*, mesmo antes de sabermos ser sua obra.

Neste mesmo intuito de dar voz à arte, seria necessário agora um interlocutor que fosse o contraponto com a teoria platônica e que se relacionasse e desenvolvesse melhor a perspectiva de unidade entrevista por Schiller. Esse interlocutor

foi Nietzsche, com suas considerações acuradas em defesa não apenas da arte, como da estética. A fatal e irônica correlação entre os três é assegurada pelo fato de que todos foram mestres não só na compreensão filosófica, mas na poética, mesmo que um deles não admita isso. Destarte, Schiller e Nietzsche seriam, doravante, os teóricos principais que nos ajudariam a enfrentar mais um debate relacionado à estética.

Retomando a compreensão do que consideramos “problema”, diríamos que um problema pode ser inventado. Contudo, para ser um problema autêntico, ele não deve ser inventado, mas, pelo contrário, ele deve incomodar, existindo aqui uma relação de proporção entre a sua autenticidade e sua pungência, isto é, quanto mais pungente, mais necessária é a vontade de entendê-lo. Quanto a isso, Rubem Alves nos dá uma ilustração ao explicar a afirmação de que o que não é problemático não é pensado:

Você nem sabe que tem fígado até em que ele funciona mal. Nem sabe que tem coração, até que ele dê umas batidinhas diferentes. Você nem toma consciência do sapato até que uma pedrinha entre lá. Quando está escrevendo você se esquece da ponta do lápis até que ela quebra. Você não sabe que tem olhos – o que significa que vão muito bem (ALVES, 2005, p.24)

Entende-se disso que todo pensamento mais detido e conspícuo começa por um problema, pois enquanto as coisas não saem dos seus eixos, ou enquanto não percebemos que estão saindo, não precisamos problematizá-las. Este fato é ressaltado com grande impacto nas estrofes da música *Piano Bar* de Humberto Gessinger, ao mostrar poeticamente que “Toda vez que falta luz, toda vez que algo nos falta; o invisível nos salta aos olhos”. Mesmo o poeta Alberto Caeiro que acusa o filósofo de inventar problemas para o mundo, admite ser necessário “ter o pasmo essencial” (PESSOA, 1993b, p.24), o espanto de que falavam os pensadores gregos.

Em qualquer modalidade de conhecimento um problema só é verdadeiramente pensado quando incomoda. Um problema que advenha de algo não vivido é contingente. Deste modo, o problema que venho perseguindo desde a graduação não estava entrelaçado tão somente à arte, como pensara, mas fazia parte de algo que ia um pouco mais além que arte, a saber: a estética. Este algo indistinto sempre esteve presente, contudo, só nos foi possível distingui-lo mediante o contato com o estudo filosófico.

Deste modo, se tivéssemos que definir aqui um **objeto** a ser posto na lâmina de análise, não seria este a arte, nem a poesia, mas a estética (e suas várias nuances), mais precisamente a relação entre estética e educação.

A problemática de tentar compreender qual a abrangência da estética e suas relações com a formação humana deve necessariamente nos conduzir a elaborar questões que nos vão nortear no processo de recolha dos indícios deixados pelos pensadores. Por conseguinte, tais **questões norteadoras** pensadas aqui são fruto não só de minha prática docente, mas de minha trajetória acadêmica, como de inquietações geradas na infância, das quais, muitas delas ficaram de fora, algumas delas, mesmo que aparentemente absurdas, foram perfeitamente cabíveis.

Inicialmente a questão principal era se ‘a estética é uma potente ferramenta para a educação?’, uma questão rude e ampla. Deve-se confessar que ao iniciar o projeto tal questão era considerada adequada aos misteres aqui propostos, mas adentrando o tema um pouco mais e tendo lido os autores com mais cuidado, vimos que a própria formulação da questão estava equivocada, indo em direção a uma redução da abrangência da estética. Ao reformular e ampliar a **questão central** da pesquisa, chegamos a seguinte proposição: ‘a estética seria uma potente ferramenta para a educação, ou, mais que isso, seria ela um elemento mais importante na formação humana?’. Reformulação que, por ser direta e singela, revela, desde já, pistas acerca de nossa hipótese principal, tal como a pergunta de Kant sobre ‘como são possíveis os juízos sintéticos *a priori*?’, em que já pressupõe que sejam possíveis antes mesmo de explicar.

Como suporte à proposição principal, pensamos ainda em algumas **Questões secundárias** que nos poderão servir como guias, das quais temos: ‘o que se entende por estética?’, já que o termo é tão ambíguo; e ‘o que se entende por educação estética?’, e também ‘quais os principais pontos das concepções de formação em Schiller e Nietzsche?’; e, ainda, ‘em que pontos tais teorias se complementam, para uma possível visualização destas teorias em práticas formativas?’

Como já dissemos há pouco, a questão central que norteia esta pesquisa já entrega pistas acerca de nossa **hipótese principal** que, em linhas gerais reside na ideia de que ‘a estética, mais que um mero sinônimo para arte ou para sensibilidade, é na verdade a pedra angular da formação plena do ser humano, esteio que foi soterrado’. Diante disso, cumpre-nos a tarefa de tentar compreender o amplo conceito de estética, em que momento ela foi soterrada e como reabilitarmos sua função formativa na perspectiva de Schiller e Nietzsche. Tais filósofos seriam um contraponto às pesquisas anteriores, que concediam um lugar secundário ao fenômeno estético, pois um poeta que filosofa e um filósofo que poetiza proporcionariam uma boa combinação para nos

ajudar a compreender e dar um tratamento mais sensível ao problema. Pelo prisma sensível destes pensadores, veremos o feixe de luz que nos ajudará a refletir sobre de que maneiras a estética está amalgamada à educação, aqui entendida de modo amplo como formação.

Assim sendo, para a exposição destas reflexões da maneira mais organizada quanto possível, elencamos as seguintes premissas como **Objetivos** a serem cumpridos: O **Objetivo geral** se concentra em ‘Compreender a correlação inextrincável entre estética e educação, tomando como ponto de apoio as concepções complementares de Schiller e Nietzsche’; como desdobramentos deste temos os seguintes **Objetivos específicos**: ‘ensaiar acerca do que se entende por estética’, ‘apresentar os principais conceitos estéticos dos autores’, o que irá nos preparar para ‘compreender suas principais ideias no âmbito educacional’. Por fim utilizaremos os conceitos previamente estudados para ‘visualizar as possíveis contribuições destas reflexões em nossas práticas formativas’. Esta última, sendo a proposição mais insólita dentre as quatro, tem como principal meta nos instigar a tentar vislumbrar as teorias e reflexões dos pensadores estudados em pleno funcionamento, nos ajudando assim a, quiçá, seguir o ensinamento do próprio Schopenhauer, de pensar por nós mesmos.

Como este estudo irá se centrar nas teorias estéticas de dois filósofos, podemos afirmar que estamos diante de uma pesquisa qualitativa de cunho eminentemente bibliográfica. Nossos **Instrumentos de pesquisa** principais serão os textos fontes dos filósofos em questão. Para o estudo dos conceitos concernentes à estética utilizados por Schiller, recorreremos a algumas compilações de suas cartas e artigos que foram publicados no Brasil com títulos que sintetizavam o conteúdo reflexivo dos textos contidos, tal como *Teoria da tragédia* que reúne cinco artigos sobre o tema; *Kallias ou sobre a beleza* que compila as cartas trocadas entre Schiller e seu amigo Körner; *Poesia Ingênua e Sentimental* (1800) que reúne ensaios sobre o fazer poético publicados inicialmente em uma revista em que Schiller era editor e fundador, juntamente com Goethe e outras eminências da época, e, ainda, não poderíamos deixar de mencionar as compilações de cartas publicadas posteriormente sob o título de *Educação estética do homem* (1795), que nos servirá como principal base para definir suas ideias no campo educacional. Sobre Nietzsche perpassamos inevitavelmente sua primeira obra *O nascimento da tragédia* (1872), pela riqueza e estrita relação com o tema; utilizamos algumas passagens de *O crepúsculo dos Ídolos* (1888), ao tratar do belo e do feio; também aqui alguns trechos de *Humano, demasiado humano* (1878-

1880), sobretudo o II volume, sobre a experiência estética e a arte; e uma compilação dos textos, aforismos e fragmentos de Nietzsche em relação à educação intitulado *Escritos sobre educação*.

Contamos também, com o apoio de comentadores tanto de Schiller quanto de Nietzsche, dos quais se menciona aqui, Ricardo Barbosa (2011), Pedro Süsserkind (2011), Márcio Suzuki (1991, 2002), Roberto Machado (2002, 2006), Márcio Benchimol (2002) e Rosa Maria Dias (2003,2005), evocando algumas vezes outros autores correlatos ao tema, quando necessário.

Ante à tão eminente plêiade de pensadores, sentimo-nos como na expressão já muito famosa à época de Isaac Newton: ‘como anões montados em ombros de gigantes’. Tendo a certeza de que desta altura poderemos ver algo proveitoso ao espírito, uma vez que apoiados em tão generosa literatura – ainda que nos falte algumas traduções importantes de Schiller ali, e outros manuscritos de Nietzsche aqui – podemos fazer frente à tentativa de compreender o problema da estética e suas inter-relações com a arte, com o belo, com o sublime, com o feio e, mormente com a educação, esta última sempre devendo aqui ser entendida como *Paideia* ou *Bildung*.

Como um breve **Marco teórico** e uma precária introdução ao tema ou, melhor dizendo, ao problema do relacionamento entre estética – e seus afluentes – e educação, nos propomos agora a levantar breves compreensões que atacam ainda de modo inicial e colateral os problemas pensados para o *corpus* do trabalho. Para tanto, afim de melhor visualizarmos o debate entre Schiller e Nietzsche, recorreremos a alguns de seus principais textos a respeito do tema. Veremos, doravante, alguns excertos de textos-fontes destes autores que arrazoam a proposta desta pesquisa correlacionando educação à educação estética e seus desdobramentos. Será mister iniciar a interlocução com Schiller, passando, em seguida a breves menções a Nietzsche e seus debatedores.

## II

Em sua apreciação inicial a respeito da beleza e da arte, Schiller, em *A Educação estética do homem*, assume francamente sua tendência kantiana, como ponto inicial de suas análises. Porém, como uma prova de sua lisura, isenta este sistema de quaisquer falhas a que possa incorrer pelo caminho, atribuindo a si possíveis desvios dos princípios kantianos. Esta empreitada, já relatada em outros textos de Schiller, não é uma tentativa de encerrar a já conhecida querela entre filosofia e poesia, nem, do mesmo modo, de solucionar o quebra-cabeça da estética kantiana, tal como afirma na *Carta I* de Educação estética do homem:



Minhas ideias, nascidas antes do trato regular comigo mesmo que da rica experiência do mundo ou da leitura, não negarão sua origem; serão culpadas de várias falhas, mas não de sectarismo; irão antes cair por fraqueza própria ficar em pé por autoridade e força alheia. Não quero ocultar a origem kantiana da maior parte dos princípios em que repousam as afirmações que se seguirão; à minha incapacidade, entretanto, e não àqueles princípios, fique atribuída a reminiscência de qualquer escola filosófica e acaso a vós se imponha. Vossos próprios sentimentos fornece-me-ão os fatos sobre os quais construirei; vosso pensamento livre ditará as leis segundo as quais se deverá proceder. (SCHILLER, 2002a, p.19-20)

Com isso, fica claro que a intenção de Schiller, em suas composições filosóficas, não é apresentar soluções prontas, porém, seguir esta trilha, tendo consigo, não uma régua ou esquadro para medir verdades que se enquadrem no sistema kantiano, mas sim, munido de uma bússola que lhe aponte o norte sem lhe cerrar as vias indicadas por seus sentimentos, mantendo o equilíbrio entre razão e sensibilidade.

Sua análise começa a dirigir-se para a tentativa de mostrar que o âmbito estético, mais do que uma simples ferramenta, caracteriza a condição *sine qua non* para a formação plena do ser humano, posto que o indivíduo só se torna pleno, mediante o impulso lúdico que a esfera estética lhe fornece (SCHILLER, 2002a, p.80). Este impulso lúdico é justamente o jogo equilibrado entre razão e sensibilidade, jogo que não pode ocorrer com as cristalizações e sobrepujança da razão (SCHILLER, 2002a, p.83). Destarte, um ser humano pleno, segundo Schiller, só atinge tal completude, de fato, quando tem a alma livre, o que, por conseguinte, só ocorre quando este indivíduo estende a mão para essa disposição lúdica. Por conseguinte, compreender em que consiste a natureza estética humana, implica necessariamente em perscrutar acerca dos desdobramentos deste conceito, sondar conceitos como belo, feio, arte, sensibilidade e a influência destes vetores estéticos no espírito humano.

Em sua *Educação estética do homem*, Schiller, inicia sua *carta VI*, fazendo amplo elogio ao modelo grego de formação humana, modelo que, mesmo reformulado na proposta platônica, alguns aspectos mais marcantes foram preservados. Em seu elogio, o pensador alemão afirma que,

Numa observação mais atenta ao caráter do tempo, entretanto, admirar-nos-emos do contraste que existe entre a forma atual da humanidade e a passada, especialmente a grega. A glória da formação e do refinamento, que fazemos valer, com direito, contra qualquer outra mera natureza, não nos pode servir contra a natureza grega, que desposou todos os encantos das artes e toda a dignidade da sabedoria, sem tornar-se, como a nossa, vítimas de nós mesmos. Não é apenas por uma simplicidade, estranha a nosso tempo, que os gregos nos humilham; são também nossos rivais, e frequentemente nossos modelos, naqueles mesmos privilégios com que habitualmente nos consolamos. Vemo-los ricos, a um só tempo, de forma e de plenitude, filosofando e formando,

delicados e enérgicos unindo a juventude da **fantasia** à virilidade da **razão** em magnífica humanidade. (SCHILLER, 2002a, p.35-grifos nossos)

Assim, sua visão a respeito dos gregos mostra não só traços românticos, como, também, revela sutilmente a necessidade de um equilíbrio entre as potências assinaladas no final do excerto. Isto é, ao povo grego, pelo menos à sua maioria, era inerente uma harmonia; sua natureza possuía a simplicidade do meio termo, distinguindo-se, segundo Schiller, de qualquer outra natureza e afastando-se, mormente, da atual natureza moderna vigente em sua época, que pelo frequente desequilíbrio dessas funções nos torna autodestrutivos e vítimas de nós mesmos.

Ainda louvando a florescência grega, Schiller ressalta o fato de que neste período dourado da cultura grega, a variedade dos saberes, não apontavam, ainda, caminhos fragmentados dos saberes humanos. Período onde razão e sensibilidade concorriam juntas para o esclarecimento, sem a soberba de uma, em detrimento de outra, tal como nos esclarece o poeta-filósofo:

Naqueles dias do belo despertar das forças espirituais, os sentidos e o espírito não tinham ainda domínios rigorosamente separados; a discórdia não havia incitado ainda a divisão belicosa e a demarcação das fronteiras. A poesia não cortejara a espirituosidade, nem a especulação se rebaixara pelo sofisma. Podiam se necessário, trocar os seus misteres, pois as duas, cada qual a seu modo, honravam a verdade. Por mais alto que a razão se elevasse, trazia sempre consigo, amorosa, a matéria, e por fina e rente que a cortasse, nunca a mutilava. (SCHILLER, 2002a, p.36).

A demarcação desses territórios cerceou as várias instâncias da vida humana, fragmentando essas instâncias e quebrando a unidade de atuação do homem em variadas áreas. No período moderno a exigência de uma excessiva especialização, concepção permeada grandemente pela ciência, acabou com a unidade entre arte e erudição. Instâncias que conviviam pacificamente na formação do homem grego, se dilaceraram introduzindo gradativamente a noção moderna de ser humano, na qual o sujeito se encontra bipartido entre razão e sensação/sentimento.

Segue-se daqui, portanto, uma das primeiras críticas ao fazer artístico no período moderno, uma visão crítica vanguardista acerca da modernidade e suas mazelas do ponto de vista estético, tal como afirma Ricardo Barbosa em seu artigo *A educação do homem e a educação estética do homem*: “Como notou Habermas, o Schiller das Cartas sobre a educação estética do homem foi o primeiro a fazer da crítica da Modernidade uma crítica estética. Schiller escreveu esta obra sob o impacto do terror revolucionário, execrado por ele desde o primeiro momento” (BARBOSA, 2011, p.28).

Logo, se a partir deste momento Schiller identifica uma cisão na natureza do homem, o que é necessário para a junção dessas instâncias, há muito separadas? A resposta a este problema reporta a um só caminho na perspectiva do filósofo: a reabilitação da educação estética.

Não obstante, aqui se instala uma das grandes problemáticas da proposta schilleriana, posto que, tal reunificação é uma tarefa assaz intrincada, pelo fato de que a supremacia de educação racional se encontra arraigada aos mais sensíveis filamentos da nervura social, uma tarefa que levaria uma centena de anos. Assim, a pergunta fundamental que devemos nos fazer é a de “como podemos experimentar a sensibilidade por meio da estética?”. Ou ainda, “como promover a reconciliação entre razão e sensibilidade no plano de uma educação estética?”.

Sabemos já que, para a reconquista da sensibilidade estética o excesso da lógica e da razão torna-se um empecilho ao desenvolvimento da fantasia e das forças criativas do homem, pois, assinala Schiller,

o predomínio da faculdade analítica rouba necessariamente a força e o fogo à fantasia, assim como a esfera mais limitada de objetos diminui-lhe a riqueza. Por isso o pensador abstrato tem, frequentemente, um coração frio, pois desmembra as impressões que só como um todo comovem a alma. (SCHILLER, 2002a, p. 39)

Convém, então, diante do conselho de Schiller, reconciliar a unidade dos gregos, há muito desvanecida, lutando contra a compartimentação e fragmentação das potências humanas, potências que, como se pode perceber, funcionam mais harmonicamente em conexão. Exemplo disso, são os primeiros pensadores gregos que compilavam seus discursos filosóficos e científicos em forma de poesia, tal como Parmênides, revelando esta unidade das potencialidades humanas. Os gregos, de alguma forma, compreenderam intuitivamente os mecanismos da inter-relação plena dos vários saberes, contudo, segundo Schiller, “os gregos haviam alcançado tal grau, e caso quisessem prosseguir no sentido de uma formação mais alta deveriam, como nós, abrir mão da totalidade de seu ser e buscar a verdade por rotas separadas” (SCHILLER, 2002a, p.40). Por conseguinte, esse exercício unilateral das forças leva o homem a concentrar suas energias compreensivas e criativas em um único elemento. O que leva à seguinte questão elaborada por Schiller: “dissolvido em entendimento puro e pura intuição será o espírito capaz de trocar as severas algemas da lógica pelo livre andamento da força poética, de aprender a individualidade das coisas com um sentido fiel e casto?”

(SCHILLER, 2002a, p.40). Logo, esta reunificação é a primeira tarefa da educação estética, posto que, evocando uma metáfora do próprio pensador, “somente o jogo livre e regular dos membros desenvolve a beleza” (SCHILLER, 2002a, p.40-41), o que nos leva a aduzir que esta tarefa, imposta a cada um de nós, será um trabalho disciplinar de anos a fio, com o intuito de tornar o exercício da sensibilidade, um hábito constante.

Este esforço de trazer à tona a educação estética, voltando-se aos elementos do cultivo da sensibilidade humana, é, em verdade, um esforço de remover-se da possibilidade de decair ou entregar-se às duas piores consequências geradas pelo desequilíbrio entre a instância racional e a instância estética, a saber: o retorno ao estado selvagem ou à recorrência a barbárie. Fato evidenciado no brilhante excerto da carta IV:

O homem, entretanto, pode ser oposto a si mesmo de duas maneiras: como selvagem, quando seus sentimentos imperam sobre seus princípios, ou como bárbaro, quando seus princípios destroem seus sentimentos. O selvagem despreza a arte e reconhece a natureza como sua soberana irrestrita; o bárbaro escarnece e desonra a natureza, mas continua sendo escravo de seu escravo, por um modo frequentemente mais desprezível, que o do selvagem. O homem cultivado faz da natureza uma amiga e honra sua liberdade, na medida em que apenas põe rédeas a seu arbítrio” (SCHILLER, 2002a, p.29).

Assim, podemos imaginar que o homem civilizado, não-selvagem, portanto, por sua condição de instrução, não poderá incorrer em erros, contudo, mesmo dotado de cultura, ou de um mero verniz cultural, pode recair na barbárie, o que é mais revoltante, por ser a barbárie um flagelo da própria cultura, ou fruto da distorção dela.

### III

A ponta complementar deste estudo afirma-se na importância e no reconhecimento da florescência grega e de seu modelo de formação do homem, tecendo o nexos necessário com as considerações filosóficas de Nietzsche, que, mesmo oscilando entre elogios e acusações, reconhece a grandeza da cultura grega e a unidade da formação do cidadão, sobretudo a do período denominado de trágico, período que antecede a virada antropológica da filosofia iniciada por Sócrates. Este recuo à Grécia Antiga, a despeito de parecer um mero deslocamento histórico, será, em verdade, uma oportunidade de identificar no rastro genealógico características necessárias à reconstrução ou reconquista do espírito estético, subjacente ao ser humano, mas há muito recalçado pela razão cristalizante.

Mesmo que sua admiração pelos gregos, acentuada mormente em seus primeiros escritos, tenha sido diluída e por vezes negada nos seus escritos mais

maduros, é sempre subjacente em Nietzsche a Grécia, senão como modelo de educação, então como modelo de graça. A admiração do jovem Nietzsche fica perceptível ao escrever *O nascimento da Tragédia* e *A filosofia na época trágica dos gregos* (1873), fazendo inúmeras referências em outros de seus textos e aforismos à genialidade dos pensadores gregos. Para o filósofo, os gregos conseguiram um feito peculiar em relação à dimensão estética da existência humana, conseguiram experimentar mais plenamente a arte, pois mantinham o equilíbrio entre homem e natureza, ou razão e instinto, potências criadoras fundamentais da existência humana. Em termos nietzschianos, os gregos do período trágico, por conseguirem manter a harmonia entre os elementos apolíneos e dionisíacos, harmonia afirmada desde os primeiros dez parágrafos de *O nascimento da Tragédia*<sup>1</sup>, gozaram com plenitude do sentido autêntico do estético e da experiência estética. A partir do 13º parágrafo, Nietzsche descreve o movimento de assunção da razão e do apolíneo como elemento superior, operado inicialmente por Sócrates, movimento que carrega, como uma das infaustas consequências, o empobrecimento da dimensão e vivência estética em sua plenitude e “aqui o pensamento filosófico cresce com mais viço do que a arte e obriga-a a se agarrar ao caule da dialética. No esquematismo lógico a tendência apolínea se transformou em crisálida” (NIETZSCHE, 2014, p.29–NT, §14).

Mas, podemos nos perguntar, se a razão dominasse a ponto de suprimirmos completamente a arte de nossas vidas, o que perderíamos? Perderíamos quase tudo do que somos, perderíamos a esperança na vida, pois, segundo Nietzsche, quem nos acalenta nesta vida é a arte, ela é como que um lenitivo para nossas mazelas:

Aqui neste supremo perigo da vontade, aproxima-se como uma feiticeira salvadora, com seus bálsamos, a arte; só ela é capaz de converter aqueles pensamentos de nojo sobre o pavor e o absurdo da existência em representações com as quais se pode viver (NIETZSCHE, 2014, p.24- NT, §7)

Ocorre que, quanto mais nos entregamos ao domínio do impulso ordenador apolíneo, mais suplantamos a dimensão estética residente e ainda sobrevivente em nós. Logo, à medida que valorizamos apenas a parte racional de nossa existência, mais suplantamos esta tendência natural da existência humana.

Nietzsche, discordando de Platão e Aristóteles, afirma que a arte não deve ser entendida meramente como a tendência natural imitativa, presente em homens e

---

<sup>1</sup> No intuito de facilitar a procura em outras edições, doravante utilizaremos a sigla do livro e a indicação de parágrafos usualmente adotada na leitura comentada de Nietzsche.

também em animais. Tal tendência é natural sim, contudo, não se limita a ser meramente imitativa, pois que “a arte não é somente imitação da efetividade natural, mas precisamente um suplemento metafísico da efetividade natural colocado ao lado desta para sua superação” (NIETZSCHE, 2014, p.37- NT§18). Assim, afirmando ser um lance audacioso, o filósofo assevera neste mesmo aforismo que “somente como um fenômeno estético a existência e o mundo aparecem legitimados” (NIETZSCHE, 2014, p.37- NT§18) e que por esse motivo não devemos compreender a estética apenas como a representação do belo, já que o feio e o desarmonioso também aparecem representados até mesmo como prazeroso e deleitável na experiência estética. Nos comentários ao Nascimento da tragédia feitos pelo próprio Nietzsche em *A vontade de Potência* (NIETZSCHE, p.44- VP§853, I), vemos que a arte é a mãe de todos os outros consolos inventados pelo homem para suportar o peso da existência, posto que metafísica, religião, moral, ciência são brotos da vontade de arte humana (NIETZSCHE, 2014, p.44,VP,§853, I), sendo a arte a grande possibilitadora e estimulante da vida (NIETZSCHE, 2014,p 45- VP,§853, II).

O que devemos retomar em nós é essa capacidade estética que há muito se encontra suplantada e que por nossa própria displicência, colocamos a sensibilidade estética e artística em segundo plano, em detrimento da razão. Para sermos melhores professores, pais, amigos e quaisquer outras facetas que nos sejam necessárias nessa existência é mister repararmos este sentido estético, sentido este fundamental para tornar nossas relações sociais/existenciais mais agradáveis.

No segundo volume de *Humano demasiado humano*, Capítulo 1, intitulado *Miscelânea de opiniões e sentenças*, o filósofo lança o parágrafo “Necessidade artística de segunda ordem”, expressando a ideia de como nós nos contentamos com o refugio da experiência estética, como nós a banalizamos, tomando-a, geralmente, por mera distração, causando em nós um retrocesso existencial, que nos conduz mais facilmente ao mal-estar, o mesmo mal-estar na civilização descrito 50 anos mais tarde por Freud.

Já no parágrafo 174, intitulado *Contra a arte das obras de arte*, temos um excerto que sintetiza características e a importância da dimensão estética para a existência humana:

A arte deve antes de tudo e em primeiro lugar embelezar a vida, portanto, fazer com que nós próprios nos tornemos suportáveis e, se possível, agradáveis uns aos outros: com essa tarefa em vista, ela nos modera e nos refreia, cria formas de trato, vincula aos não educados as leis de convivência, de limpeza, de cortesia, de falar, de calar a tempo certo. Em seguida, a arte deve esconder ou reinterpretar tudo o que é feio, aquele lado penoso,

apavorante e repugnante que, a todo esforço irrompe sempre de novo, de acordo com a condição da natureza humana: deve proceder desse modo especialmente em vista das paixões e das dores e angustias da alma e, no inevitável ou insuperavelmente feio, fazer transparecer significativo (NIETZSCHE, 2014, p.50)

Tais potencialidades geradas no leito da estética estão adormecidas e, por que não dizer, anestesiadas em nós, competências que são indispensáveis não apenas por transmutar ou reinterpretar o significado do feio, do repugnante, tornando-o suportável, mas, principalmente, pela possibilidade de permitir que nos tornemos mais agradáveis uns com os outros, fato que, como já dissemos, pode nos fazer não apenas melhores professores, mas melhores seres humanos. Nesse processo de cristalização racional da existência humana, deixamos de perceber e conceder o devido valor ao que poderia ser “significativo” das experiências humanas; deixamos de apreciar e perceber o que é significativo em nossas relações, passando a ser um detalhe, não raro, ignorado, mas importante. Esses detalhes são as pistas que só a sensibilidade (estética) pode nos permitir percebê-los. Por conseguinte, para que possamos perceber melhor os detalhes que o mundo e os outros nos fornecem, dando vazão à capacidade estética que ainda resiste em nós, de sentir o outro, temos que, segundo Nietzsche, harmonizar o conflito instaurado, há tempos, entre o homem e a natureza, isto é, entre o apolíneo e o dionisíaco, tendo como via principal a arte. A esse respeito Nietzsche cita Schiller e Rousseau, num denso e brilhante recorte do parágrafo 3 de *O nascimento da tragédia*, que menciona a dificuldade de encontrar tal estado de harmonia na sociedade:

E aqui é preciso que se diga que essa harmonia e mesmo unidade do homem com a natureza, vista com tanta nostalgia pelo homem moderno, e que levou Schiller a pôr em circulação o neologismo *naïf* (ingênuo), não é, em caso nenhum, um estado tão simples, que resulta por si mesmo, como que inevitável, que tivéssemos de encontrar no umbral de toda cultura como um paraíso da humanidade: nisto só podia acreditar um tempo que tentava pensar o Emílio de Rousseau também como artista e acreditava ter encontrado em Homero esse Emílio artista educado no coração da natureza. (NIETZSCHE, 2014, p.22-23- NT, §3)

Esta “ingenuidade” em simbiose com o “sentimental” produz um estado de unidade do espírito humano, estado este afirmado por Schiller em sua *Poesia Ingênua e sentimental* de modo enfático (SCHILLER, 1991, p.52,60-61,81,84,88,95), coincide com o estado de harmonia entre a o apolíneo e o dionisíaco, estado de equilíbrio, possível, mas nada simples de se atingir, segundo Nietzsche.

Com efeito, esse debate acerca da conciliação entre o homem e a natureza e da decorrente ausência do sentido dionisíaco na existência humana aparece em Schiller

como pano de fundo do debate entre o clássico e o romântico, debate em voga neste período e muito presente nas artes em geral, sobretudo na poesia. No seguinte recorte entrevemos uma pista de Schiller acerca do desaparecimento do sentido dionisíaco no atual panorama existencial humano:

Como é, sendo em tudo o que é a natureza, infinitamente suplantados pelos antigos, podemos, justamente aqui homenagear a natureza em um grau mais elevado, apegar-nos a ela com afeição e mesmo abraçar o mundo inanimado com a mais calorosa sensação? Isso decorre de que, entre nós, a natureza desapareceu da humanidade, e de que só a encontramos em sua verdade fora desta, no mundo inanimado. (SCHILLER, 1991, p.55)

Destarte, se quisermos reconquistar este sentido há muito suplantado, temos que buscá-lo indo além do já estabelecido em nosso horizonte existencial, retomando o equilíbrio e harmonização entre as potências em nós latentes e conflitantes, tendo por via de acesso para tal, a sensibilidade estética. Nossa via de acesso à harmonização deve ser a arte, pois que, além de libertar o homem e emancipá-lo de uma existência cristalizada e engessada, a arte tem muito a nos ensinar, tal como preconiza o título do aforismo 299 de *A gaia ciência* cognominado *O que é necessário aprender dos artistas*.

#### IV

Diante desses dois filósofos e seus respectivos contextos históricos, sociais, políticos, dentre outros, poderíamos imaginar ser este um caminho puramente metódico ou, ainda, um retalho historiográfico de dois autores. Contudo, a despeito das aparências, creio que a **justificativa** mais fiel desta breve pesquisa está genuinamente no exemplo de reflexão filosófica que estes dois pensadores nos legaram, exemplos universais que nada tem de anacrônicos, pois que nos servem como bússolas, não apenas em nossas expedições sacrificantes da docência, mas, em nosso processo de constante construção como seres humanos. Logo, a **relevância** deste trabalho não reside apenas na exposição e comparação de duas teorias aparentemente distantes, mas sim na tentativa de seguir essa trilha que nos leva à redescoberta e a importância do plano estético e sua aplicação em nosso fazer pedagógico, na tentativa de reparar a nobreza, há muito perdida, de nossa sensibilidade.

Por outro lado, esse aporte, fornecido por ambas as teorias, deverá representar para nós, uma espécie de rumo teórico, impedindo a queda ao plano meramente prático, harmonizando, assim, uma carência de reflexões puras, carência abrasada pelas cobranças da vida cotidiana e da rotina de sala de aula.



Este razoável prelúdio nos serviu como uma apresentação do problema cerne desta pesquisa. Por estarmos sempre conectados à arte, tanto teoricamente quanto empiricamente, convimos chamar estas páginas introdutórias de *prelúdio*, não pela simples sinonímia de introdução ou preâmbulo, mas justamente porque consideramos estas páginas como o aquecimento de voz, ou afinação do violão, ou a música amena e tranquila que nos prepara para a entrada na peça musical principal. Nosso *interlúdio* seria a parte da música onde se intercalam as partes principais de uma longa canção ou peça musical; aquela parte da música mais trabalhosa e fremente, na qual mais nos demoraremos. O *poslúdio*, como se pode deduzir, é a composição musical que encerra a peça, mas ainda tem o sentido daquele retorno da orquestra ou da banda após o concerto principal. O que muito bem cabe como analogia ao protocolo acadêmico de considerações finais (rito que não se vê, por exemplo, nas obras puras).

Sabendo disso, agora podemos dizer que nosso interlúdio, parte mais delicada e sensível de nossa apresentação, está dividido em quatro principais partes, das quais a primeira, intitulada **I- De que estética estamos tratando?**, terá sutis características de um prelúdio, pois manterá ainda ritmo mais ameno e será uma espécie de aquecimento, a fim de determinarmos o que se pode entender por estética, para, só então, adentrarmos propriamente nas obras filosóficas de Schiller e Nietzsche, o que ocorrerá na nossa próxima parte de estudo; chamada de **II- Principais concepções do campo estético e justaposições nas perspectivas de Schiller e Nietzsche** em que apresentaremos os principais conceitos relacionados às concepções estéticas dos filósofos de modo a visualizarmos concepções singulares e justapostas que nos podem ajudar compreender o que há de específico e comum entre os pensadores, bem como tais definições se relacionam às suas concepções educacionais; o que nos dá ensejo à terceira parte do estudo **III- Aspectos da educação estética em Schiller e Nietzsche: contribuições à prática educativa**, que trata de textos e reflexões dos filósofos acerca do processo de formação do ser humano e sua articulação com a estética e suas nuances. Por fim, esta última parte de nosso interlúdio, tendo também leves notas de uma espécie de *ritornello* reflexivo, pois que tentaremos trazer o refrão ou o *riff* dos conceitos estudados, mas agora com tentames de projetá-los em nossa prática, convidando não só Apolo, mas também Dioniso para o nosso convívio; ou supondo que a beleza liberta como diz Schiller, dentre outras tentativas modestas de refletir sobre as perspectivas estudadas.

## I- DE QUE ESTÉTICA ESTAMOS TRATANDO?

Às portas da virada do ano, numa conversa informal em frente à escola que trabalhava, o jovem professor foi inquirido por seu diretor a respeito de seus planos para o ano vindouro:

– E aí, professor, já fez promessas e planos para a virada do ano? E, rindo amigavelmente, completou fazendo alusão a sua compleição física – Pelo menos, prometer que vai fazer regime para emagrecer, tu não vais precisar fazer!

– É verdade! Nisso tenho que planejar o inverso – Respondeu o jovem professor, rindo mais por amizade que por contentamento, e aproveitando a oportunidade para suscitar com antecedência um pedido para o próximo ano:

– A propósito, que bom que o senhor mencionou os planos para o próximo ano. Tenho que lhe avisar que este próximo ano vou começar a me preparar para fazer o mestrado e que, portanto, vou pedir para me ausentar algumas vezes para estudar e fazer as provas.

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

– E será onde esse mestrado, professor?

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

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

– É sério, professor!?! Estética!?!

Ingenuamente, e sem ainda ter compreendido a repentina reação mista de surpresa e incredulidade do diretor, o professor explica:

– Sim, sim. Estética. Inclusive encontrei uma instituição em Ouro Preto que oferece um programa de mestrado especificamente em estética.

– Mas como seria esse teu mestrado? Tu irás estudar sobre cabelo, manicure, pedicure? – perguntou o diretor, já com um leve sorriso que transparecia a disfarçada jocosidade.

Com essas perguntas, o professor percebeu que o diretor, no alto de sua meia idade, agora preocupado com procedimentos administrativos, carga horária docente, prazos e pilhas de documentos para assinar e carimbar, não fazia ideia do que aquele jovem e esguio professor estava falando com tanta seriedade. Só agora tinha ficado clara a reação tão pasma e incrédula do diretor, diante da revelação do interesse pela estética feita pelo professor.

(Texto autoral)

## I.1 Estéticas: percursos e percalços

Muitos termos e expressões cunhados em um determinado campo de conhecimento conseguem se destacar por sua amplitude e compreensão, indo para além das fronteiras da área de conhecimento que o originou, propagando-se e, por vezes, ganhando o apreço popular. Contudo, em várias destas ocorrências, sua popularização leva o termo ou expressão a percorrer caminhos diversificados de sua utilização original, gerando novas interpretações e compreensões, pouco fundadas, mal fundadas ou, mesmo, infundadas, como no caso do emprego popular do famoso “amor platônico”, utilizado para se referir a um amor impossível. Nesta mesma linha de compreensões pouco fundadas, temos a famosa máxima de Maquiavel onde “Os fins justificam os meios”, compreendida como o aval para o vício e a corrupção, o *a priori* kantiano tomado popularmente como mero conectivo de sentenças, ou, ainda, a atribuição de “bom selvagem” ao estado de natureza proposto por Rousseau, dentre uma infinidade de outras expressões popularizadas.

Em outros casos essas expressões se modificam ainda no seio da própria área em que foi gerada, a fim de ser servir ao propósito explicativo de quem a utiliza, como é o caso do termo “dialética”, que desde Parmênides até Adorno recebeu inúmeras compreensões correlatas, obviamente, mas diversas.

Há ainda alguns casos intrigantes onde o termo inicia sua trajetória com um sentido determinado e plausível, mesmo do ponto de vista etimológico, e por uma má compreensão o termo acaba por revelar um novo sentido aprimorado e justificado como válido em suas utilizações futuras, tal como vemos no ocorrido com o termo “Ideologia”. Quando utilizado inicialmente por Destutt de Tracy, o termo “Ideologia” se referia a ciência das origens das ideias (GORENDER, 2001, p. XXI). O intrigante no percurso do termo ideologia ocorre na mudança de rumo operada, intencionalmente e por questões políticas, por Napoleão Bonaparte, ao usar o termo em um sentido não-filosófico e pejorativo, popularizando-o desta forma. Mas intrigante ainda, foi a expansão dada ao termo por Marx, corroborando também o sentido negativo tomado anteriormente ao conceber um dos vários aspetos da ideologia como “forma ilusória” ou como “desnaturação das ideias” em seu *A Ideologia alemã*.

Todos estes exemplos e termos são formidáveis, pela apresentação do dinamismo da língua que, a despeito do que possa parecer, é viva. Entretanto, ocorre um caso que reúne todas as formas anteriores em uma só, gerando confusão tanto no âmbito

de sua aplicação comum quanto no âmbito filosófico, por conta, justamente, de sua plasticidade e elasticidade de aplicações e compreensões. Estamos falando aqui do termo “estética”.

Logo, imagine-se o primeiro contato, de estudantes ou não, com o termo estética e qual a primeira coisa que lhes vêm à cabeça ao ouvirem a palavra. Certamente, na maioria dos casos, o termo é avaliado pela apreensão comum, relacionado a tratamentos e procedimentos de cuidado com a beleza do corpo e com a aparência, evocando imagens de centros de beleza, clínicas de estéticas, o que, de alguma sorte, não diverge completamente dos sentidos artístico e filosófico do termo. Porém tal aceção do termo está restrita ao saber comum, sendo interessante partirmos delas e irmos além, na compreensão do termo.

Imagine agora a reação de um professor, desavisado em relação das aplicações do termo em questão, ao ouvir-nos dizer, aqui mesmo nesta pesquisa, que para sua prática pedagógica ir muito além da mera instrução e atingir o âmbito da formação será necessário, antes de tudo, procurarmos os conselhos de um esteticista. Quão confuso saber que, para desenvolvermos nossa plenitude tanto como professor quanto como ser humano, é necessário irmos numa clínica de estética, num salão de beleza cuidar da aparência.

Não tomemos aqui tão seriamente os pequenos exemplos das modificações que passaram alguns termos por nós conhecidos. A função didática desse epítome é apenas mostrar que todas essas imagens ilustram o fato de que, por vezes, tomamos as palavras e as coisas em seu sentido corriqueiro, desatentos em buscar outros significados já perdidos, esquecidos ou soterrados, bem como novos sentidos. Ocorre que, se não nos atentarmos, somos tragados pela cotidianidade e esquecemos de nos espantar com as coisas e admirá-las como estrangeiros, não paramos mais para admirar aquela praça em que transitamos todos os dias, pois estamos com os sentidos embotados para os cheiros e sabores, os sons e cores que nos cercam. E por isso é tão importante o conselho do esteticista aqui, pois com ele apresentamos a resistência das forças pulsantes do humano, já que o esteticismo vem a ser inversão de valores, e retomada dos valores estéticos como orientadores do fazer humano, tal como nos esclarece Benedito Nunes em sua *Introdução à Filosofia da Arte*, ao explicar que “de um modo geral, o esteticismo, traduzindo opção oposta à de Platão e Tolstói, é a afirmação da superioridade dos valores estéticos e do caráter excepcional e autossuficiente da arte” (NUNES, 2008, p.86).

Os conselhos de um esteticista como Nietzsche, por exemplo, não nos vão ajudar a cultivar um belo cabelo ou um longo bigode, mas nos ajudarão em nossa capacidade de repensar o mundo e, em nosso caso, nossas práticas educacionais, mostrando perspectivas ignoradas e soterradas não apenas pela cotidianidade, como também pela tradição racionalizante, que nos fazem esquecer e, muitas vezes, nos cerceiam de sentir os que estão ao nosso redor, sejam eles nossos alunos ou não. Assim, o esteticismo de Nietzsche, diz Benedito Nunes, é a justificação estética de nossa existência, já que, para o pensador alemão,

Os valores estéticos são superiores aos demais. A arte situa-se acima do bem e do mal e é a única atividade através do qual o homem, manifestando a sua vontade de poder, reestabelecendo seu contato com os instintos agressivos reprimidos pela educação moral, pode criar um sentido para a existência. Não importando que a criação artística se afaste da realidade. As suas ilusões são mais humanas que as exigências morais e mais autênticas do que os conceitos frios e abstratos da ciência e da filosofia. (NUNES, 2008, p.86)

Desfazendo o susto inicial que causaríamos num professor desavisado, percorreremos as perspectivas filosóficas do conceito de estética de Schiller e Nietzsche como uma tentativa de visualizar um possível caminho para exercer este ponto de resistência contra a tendência apolínea, sendo importante, para tanto, compreendermos de que estéticas estamos falando e que caminhos diversos tomou o termo, antes de ser associado a salões de beleza e afins, associações já mencionadas anteriormente.

Como vários conceitos nascidos e empregados na filosofia, o termo estética é grego de berço, donde em qualquer dicionário, seja de grego ou de filosofia, tal termo está associado originalmente a *aisthesis*, que remete às sensações e percepções sensoriais<sup>2</sup>. Tal definição não explica, ainda, sua relação com a beleza, aparência, forma exterior; não obstante, nos dá uma pista já que, é pela via dos sentidos que inicialmente percebemos e sentimos os efeitos mais externos do belo e do aprazível, para paulatinamente compreendermos que o senso estético vai bem além dos sentidos. Fato este percebido pelo espírito acurado da Hélade, porquanto, percebendo a importância e extensão do senso estético, o povo grego, por sua genialidade e sensibilidade, tratou de incorporar tal concepção em sua estrutura de formação e perfeição humana, arcabouço traduzido pela máxima do *Kalokagathia*, o ideal de associação entre o belo, o bom, o bem, e, de modo colateral, a verdade.

---

<sup>2</sup> Vide verbete “Estética” em *Dicionário Básico de Filosofia* (JAPIASSU; MARCONDES, 2001) e *Dicionário de Filosofia* (ABBAGNANO, 1998).

Em seu interessante tratado *Historia de la Estetica* (1961), Raymond Bayer inicia sua pesquisa apresentando as primeiras incidências da utilização da palavra belo (*kallos*) nas obras dos poetas gregos e como este conceito foi gradativamente assimilado e incorporado no ideal de formação humana (*paidéia*) do povo grego. Segundo Bayer, o primeiro a vislumbrar as primeiras silhuetas do ideal de *kalokagathia*, foi Hesíodo ao perceber a associação entre o bem e o belo, mas, mais que isso, seus pontos de distinções:

Hesíodo entrevió la relación entre lo bello y el bien. En él, la primera concepción del bien se refiere a la calidad útil: tales días son buenos para la siembra, o propicios para el nacimientos de hijos varones; la esperanza y el pudor son buenos para los indigentes; tal instrumento es bueno para hacer tal cosa. Hesíodo adivinó igualmente una de las diferencias mas radicales entre la belleza y el bien: lo útil y lo **mediato**. Toda idea de utilidad presupone un medio (un objeto) y un fin, es decir, dos elementos. La belleza no presupone estos dos elementos: es un acto único, total y global. Es la primera antinomia entre lo bello y lo bueno. (BAYER, 1980, p. 23 - grifo nosso)

O bom pode gerar o belo, o aprazível, mas nem sempre o belo se preocupa em se converter em bom ou em bem. O bem sempre é mediato, isto é, um meio para um determinado fim, mas nem sempre, ou quase nunca, o belo se preocupa com o fim, do mesmo modo que o bem. Logo, se existe uma antinomia tão grande entre tais princípios, qual a necessidade de torná-los um ideal conjunto e sintetizá-los na mesma fórmula para compor a formação humana de um povo?

Tal objeção é fundamental e irá retornar de quando em quando nas margens desta pesquisa, já que, de alguma forma ela orienta o problema da atuação da dimensão estética na educação. Podemos nos objetar, ainda, sobre como, ao falar do percurso do termo estética, acabamos por cair nas proximidades do conceito de *Kalokagathia* e qual a importância disso para o foco da pesquisa?

Os gregos, com sua inexplicável sabedoria, conseguiram perceber que na formação humana, mais que um mero auxílio, é indispensável o concurso da dimensão estética, já que só por meio desta temos a capacidade de atingir o conhecimento, e as coisas que nos cercam, como um todo, só a dimensão estética nos possibilita esta visão global. Porém, observemos o seguinte: falamos de uma dimensão estética na *paidéia* helênica, no entanto, os próprios gregos não usavam o termo estética para falar de tal dimensão e até o advento da filosofia socrática, não tinham teorizado francamente sobre a questão. Logo, mencionamos o conceito de *Kalokagathia* aqui para mostrarmos a amplitude plástica e a influência deste termo tão difuso que é a estética, aplicado mesmo

antes de ter sido conceituado, e mostrar também que o que se entende por estética hoje, foi aplicado pelos gregos nos ideais de formação humana com outros termos.

Ao que parece, ainda hoje a estética como dimensão do humano é percebida por todos nós. Porém, devido nossa formação ser voltada à racionalização-especialização e sua definição ser tão elástica ao ponto de, por vezes ser lacônica, preferimos não nos preocuparmos com tais conceituações, ou preferimos, por ser mais fácil, deixar cada coisa em sua caixa separada: belo no lugar do belo, arte no lugar da arte, sensibilidade no lugar da sensibilidade, e estética no salão de beleza.

Como já dissemos no início deste tópico, não são tão raras na história da filosofia as confusões com termos que são criados, ou inventados para algum fim, mas que depois tomam um caminho que anteriormente nem tinham sido empregado pelo criador, tomando proporções maiores. Exemplo disso, é o famoso conto que circula nos cursos de história da filosofia da criação do termo “metafísica”, como sendo os textos que ficavam nas estantes que estavam “além” ou “depois” das estantes dos textos de física, na biblioteca particular de Aristóteles. Portanto, não podemos recriminar a banalização do termo estética, já que os próprios filósofos colaboraram para instaurar esta confusão, tal como observou o mais velho dos irmãos Schlegel, na Introdução aos seus *Cursos sobre Literatura Bela e Arte*, ao ponderar que o termo “estética”, após ter sido inventado por Alexander Baumgarten, caiu no gosto do público que o filósofo chama de “estrangeiro”, isto é, caiu no gosto popular de várias nações e tomou variados caminhos e definições mundo afora (SCHLEGEL, 2014, p.22).

Assim, com Alexander Baumgarten, por volta de 1750, se inicia o nó através do qual o termo *aisthesis* vem a se enlaçar e se relacionar com o belo, com a arte, com a sensibilidade e, mais tardiamente, com as clínicas de estética. Ainda segundo August Schlegel, o mais velho dos irmãos Schlegel, “Baumgarten sem dúvida tem o mérito de ter feito, pela primeira vez, o esforço consciente (embora fracassado) de ter estabelecido de modo pleno uma teoria filosófica das artes” (SCHLEGEL, 2014, p.24), estabelecendo uma doutrina que se dirigia à interpretação da beleza e da arte mediante o relacionamento destas com as faculdades de conhecimento proporcionadas pelos sentidos (SCHLEGEL, 2014, p.22). E, relacionando-se diretamente com nossa sensibilidade, a beleza e a arte afetavam não apenas nossos sentidos, mas nossos sentimentos, nossa imaginação e nossas emoções (NUNES, 2008, p.12). Provém daqui, portanto, uma das origens de tantas atribuições a um mesmo termo e seu entrelaçamento com diversos sinônimos como sensível, sensibilidade, sentimento, belo, aparência, arte,

disciplina da filosofia, dentre outros que, parcialmente ou lateralmente, apresentam um predicado ou uma qualidade da estética.

Retomando o raciocínio de Schlegel, vemos que essa virada no conceito de estética, perpetrada por Baumgarten, deu um novo fôlego e direção às pesquisas na menosprezada área da Filosofia da Arte, mas que, entretanto, trouxe consigo uma enxurrada de indefinições, pois que, segundo Schlegel,

Sem dúvida esse termo provocou grandes estragos: o estético tornou-se uma verdadeira *qualitas occulta* e por trás da palavra incompreensível puderam ocultar-se tantas afirmações que não dizem nada e tantos círculos viciosos que, de outra maneira, certamente teriam sido notados em seu ponto fraco. (SCHLEGEL, 2014, p.23)

Esse caráter de *qualitas occulta*, diz respeito a algo que não admite explicação simples, algo insondável e sem uma definição distinta e resolvida, como um buraco negro que absorve e assimila tudo que dele se aproxima. Por um lado, tal afirmação é justificável, já que estamos diante de uma definição que não se deixa facilmente definir e permite várias afirmações sobre si (sendo aqui intencionalmente tautológico). Por outro lado, é improfícua quando afirma que, por não se ter uma imagem e definição clara e distinta, é fracassada ou vazia. Não significa isto, uma defesa de Baumgarten ou de suas acepções de estética (isto não é necessário), mas sim a reflexão do fato de que, inevitavelmente, a filosofia deve estar disposta a lidar com conceitos indistintos e indefinidos, caso contrário nenhum papel mais lhe restará no mundo, já que o papel de trabalhar com conceitos distintos e resolutos pertence agora à ciência. Aceitar isso nos permite, por extensão de sentido, aceitar também que realmente não se trata aqui, nesta primeira parte desse estudo, de estabelecer uma definição segura e bem delimitada de estética, pelo contrário: a energia da estética está na plasticidade. Entretanto, é fundamental para que possamos estabelecer uma compreensão mínima, eleger um ponto fundamental e apontar nortes compreensivos, já que disso não se pode fugir tão facilmente.

Tomando emprestado o procedimento feito por Thomas Kuhn ao definir a estrutura das revoluções na ciência, utilizando, para tanto, conceito de paradigma de modo brilhantemente elástico, assumimos que aqui trataremos a estética, na maioria das vezes, como uma dimensão da essência humana, como uma parte indelével do ser humano, uma dimensão que compreende os vários significados atribuídos a ela e que se estende a todo e quaisquer fazeres humanos. Contudo, nos permitiremos, outrossim, espalhar o conceito de estética às suas definições orbitárias, quando necessário. Deste



modo, para entendermos essas manifestações da estética, é importante passarmos rapidamente por entre algumas considerações e relações entre a estética e seus principais circunstantes, tais como o belo, a arte, sensibilidade; considerações que serão relevantes para compor a trilha que iremos seguir doravante.

## **I.2 Estendendo a compreensão de belo**

Mesmo sem fazermos quaisquer considerações filosóficas sobre o assunto, parece evidente que exista uma correlação entre o que é bonito e a arte, ou entre a arte e o que é bonito. Entretanto esta correlação oculta aspectos que não são tão evidentes assim, pois, ainda fora do terreno arenoso da filosofia, se nos esforçarmos um pouco conseguiremos perceber que nem tudo que é belo pertence à arte, como o arco-íris, por exemplo, e, inversamente, nem tudo que é arte ou artístico é necessariamente belo ou expressão convencional de beleza, como o quadro cubista *Guernica* de Picasso, por exemplo. Com efeito, reside nessa correlação entre arte e beleza um dos grandes equívocos que pode nos levar a sérias contradições, já que, se consideramos que a formidável pintura *Guernica* faz parte de uma das mais notáveis formas de arte, assumimos seu caráter de bela ao assentá-la no âmbito das Belas-artes, mesmo que a intenção de Picasso não tenha sido suscitar a beleza em sua acepção mais tradicional.

Deste modo, o conceito de estética pode ajudar a dirimir a mixórdia entre arte e beleza, por açambarcar ambos os conceitos. Contudo, agora já nos encaminhando à senda filosófica, se ainda continuássemos considerando que arte e beleza são gêmeas, estaríamos diante do dilema de definir se a área da estética na filosofia seria o estudo do belo ou o estudo da arte. Apontando uma resposta para o dilema, Benedito Nunes explica que, inicialmente, a proposta de Baumgarten, e de pensadores posteriores que ampliaram o estudo da estética, era de estudar a correlação entre ambos, beleza e arte:

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

Todas essas características da estética ligadas ao belo, à arte e, como diz o subtítulo de um dos estudos de Hegel na área, ao estudo belo na arte, são as primeiras

motivações do estudo filosófico da disciplina que, outrora secundária, se tornará a partir de então um dos principais eixos da filosofia, juntamente com a Gnoseologia (teoria do conhecimento, epistemologia) e com a ética (e seus adjuntos moral e política). Com isso, o estabelecimento de uma estética como disciplina filosófica, passa a ser condição *sine qua non* para o estabelecimento de uma teoria filosófica em sua completude. Apenas a título de curiosidade, podemos deduzir que, justamente dessa condição de completude, isto é, o estabelecimento destes principais eixos da filosofia, provém o pudor da maioria dos bacharéis em filosofia em se chamar de filósofos, fato que não ocorre em outras áreas do conhecimento.

Ainda envolvidos na trama causada pelo conceito de arte e beleza, fica claro que ambos os estudos, da arte e da beleza, mesmo estando correlacionados, ou não, estão compreendidos no âmbito da estética, com a exceção de não participarem da estética de modo direto, apenas nos casos em que se trata de um estudo meramente técnico (SCHLEGEL, 2014, p.24), como a composição química dos pigmentos das tintas para a pintura ou o cálculo estrutural e a topografia na Arquitetura, por exemplo. Recorrendo antecipadamente a um dos protagonistas desta pesquisa, vemos que Schiller menciona e elucida esta diferença em uma das séries cartas, chamadas em sua compilação de *Kallias: ou Sobre a Beleza* (1847), bem como nas cartas que futuramente vão gerar sua *Educação Estética do Homem* e que produziram sua outra compilação chamada no Brasil de *Cultura Estética e Liberdade* (1793)<sup>3</sup>, onde se explica que, “se se dissocia o técnico do estético e se separa do conceito da espécie (da bela-arte) o que diz respeito apenas ao conceito do gênero (da arte pura e simplesmente), está-se então no caminho correto para a descoberta das regras da beleza” (SCHILLER, 2009, p.162), deixando claro, assim, que não se pode confundir as regras técnicas com as regras da beleza ou, mais amplamente, com as regras estéticas.

Ao evocarmos, no primeiro parágrafo deste tópico, o quadro *Guernica*, obra prima de Pablo Picasso, e, mesmo no recorte supracitado de Schiller, mencionamos *en passant* o dúbio termo que designa um conjunto principal de artes clássicas que, com a invenção do cinema, recebeu sua sétima representante: as *Belas-artes*. Com efeito, o problema suscitado pelo termo não diz respeito meramente ao fato de ser restritivo e deixar de considerar como belas uma infinidade de formas de arte, mas diz respeito,

---

<sup>3</sup> Trata-se aqui da compilação das cartas ao príncipe Augustenburg, que versa sobre tema da estética e da formação pela estética, cartas que ensinaram *A educação estética do homem*, sugerindo, inclusive, a forma intencional de correspondência adotada por Schiller para esta obra.

mormente, ao problema que gera ao tratar e considerar como produto da arte apenas o belo, produzindo um termo, desastrado e, de acordo com Schlegel (SCHLEGEL, 2014, p.21), desajeitado por ser uma transposição impensada da expressão *belles lettres*, já respeitada, reconhecida e amplamente usada no século XVIII (BAYER, 1980, p.251). Após criticar a concepção de doutrina da arte como ciência das belas-artes, tal problema é posto de modo insigne por August Schlegel, nos seguintes termos:

Mas, mesmo diante da expressão *belas-artes* surgem dúvidas. De um lado supõem-se que as artes não devem e nem podem produzir outra coisa senão o belo, de modo que esse é o alvo e a essência da arte mesma, sendo o adjetivo menos supérfluo e tautológico. Ou, de outro lado, vê-se ainda como algo problemático o fato de que as duas esferas, a do belo e a da arte, estarem ou não separadas uma da outra, o fato de se interpenetrarem ou de se recobrirem inteiramente: assim, por meio do acréscimo ocorre uma antecipação ao percurso da investigação e ultrapassa-se o fato puro que está dado na existência da arte (SCHLEGEL, 2014, p.22).

Tal questão, apontada por Schlegel, será fundamental para ampliarmos as definições e a correlação da estética com a arte, pois, como vemos no excerto acima, a arte não tem a possibilidade de produzir somente o belo, a beleza, o bonito, o agradável, mas, em verdade, tem a plena capacidade de produzir o assustador, o terrível, o indizível, o feio, dentre outras manifestação que não se enquadram no conceito de belo e que, por vezes, não se deixam nem mesmo enquadrar tão facilmente na pequenez das classificações. Com efeito, a despeito de parecer atual, essa percepção do feio e do grotesco como partes inalienáveis do fazer artístico e, mais amplamente do processo estético, já remonta dos apontamentos de Aristóteles acerca da arte em sua *Poética*.

Destoando da interpretação platônica da arte, para Aristóteles as artes imitativas constituem uma característica própria do ser, que se empenham a imitar tanto o belo e o virtuoso, quanto o grotesco e o vicioso, isso porque nos comprazemos com o imitado, seja ele belo ou terrificante, ao transformá-lo em uma experiência verossímil, isto é, possível de ser vivida pela arte,

Sinal disso é o que acontece na experiência: nós contemplamos com prazer as imagens mais exatas daquelas mesmas coisas que olhamos com repugnância, por exemplo, as representações de animais ferozes e de cadáveres. Causa é que o aprender não só muito apraz aos filósofos, mas também, igualmente, aos demais homens, se bem que menos participem dele. Efetivamente, tal é o motivo porque se deleitam perante as imagens: olhando-as, aprendem e discorrem sobre cada uma delas, e dirão, por exemplo, “esse é tal” (*Poética*, 1448b, 9-17).

Ousando levemente na explicação de Aristóteles, diríamos que essa experiência mencionada, mais que uma experiência comum e corriqueira do cotidiano humano ou uma experiência artística, é, na verdade, a experiência estética, que não está limitada a uma única manifestação ou à finalidade de ter uma função meramente instrutiva ou informativa. Por isso, no capítulo XIV da *Poética*, que trata do trágico, do monstruoso, da catástrofe, Aristóteles vai afirmar que tanto o terror quanto a piedade, fazem parte do espetáculo (*Poét*, 1453b, 1-13), mas que também, por meio do feio e do disforme, pode apresentar o cômico e o hilário, e por isso a máscara do cômico é representada de maneira feia e disforme no teatro (*Poét*, 1449a, 34-36), demonstrando que não apenas no bonito no perfeito reside a experiência estética.

Essa inesperada virada na construção da beleza e do fazer artístico, apresentada inicialmente por Aristóteles, pressente o conceito de sublime, proporcionando, com isso, a ampliação necessária em tais conceitos, nos ajudando a expandir mais ainda os horizontes do que aqui chamamos de estética e apresentando mais possibilidades de compreensão do termo, não só pela via da beleza no sentido estrito, da harmonia, da simetria. Tal ampliação nos ajudará a entender de modo muito mais amplo o que Schiller compreende por belo, e a relação deste com o sublime, bem como o que Nietzsche entende por belo, e a relação deste com o dionisíaco.

É fundamental, portanto, a compreensão do belo não apenas pela ótica da beleza como proporção, razão (*ratio*), medida, padrão, beleza como perfeição, mas, outrossim, como abertura ao deleitável, ao que causa prazer e satisfação, ao que não prende e liberta para a experiência estética, mesmo que se apresente sob a forma do sublime assustador, do imperfeito ou inclassificável. Por conseguinte, tal experiência, que é a mais rica e formadora do gênero humano, não deve estar presa a concepções que empobrecem e precarizam sua abrangência.

Por fim, o objetivo deste pequeno preâmbulo sobre arte e beleza, justifica-se, em primeiro lugar, pela necessidade de ampliarmos minimamente a concepção do que pode ser beleza e, em segundo lugar, pelo fato de ressaltar que estamos falando não de uma beleza ideal e perfeita, no sentido mais platônico, mas de uma beleza que está pautada no prazer que tal coisa pode nos causar, mesmo que sua fonte seja a feiura, o imperfeito, o banal. Não é a meta aqui justificar uma relativização irresponsável de concepções do que é belo e do que é feio, tampouco para justificar ou se aplicar na compreensão aprofundada de ditados como “quem ama o feio, bonito lhe parece” ou “gosto não se discute”, mas sim de um alargamento de concepções, ampliação

necessária por carência de nossa própria linguagem humana em compreender e expressar este *entre-lugar*, localizado na interseção belo-feio. Não que aqui estejamos empenhados em desenvolver um novo signo de identificação, mas já o fato de sentirmos que há um terceiro espaço nesse trânsito estético entre o belo e o feio, e que tais estão sim atrelados e são constituintes legítimos da experiência estética, serve-nos como convite ao ingresso esclarecedor nas teorias estéticas de Schiller e Nietzsche.

Veremos, a seguir, que mais uma distinção é importante para essa abertura ao estético. Uma distinção e abertura necessária em prol da compreensão dos múltiplos sentidos gerados também pela plasticidade do termo estética: a abertura à sensibilidade.

### **I.3 Estética e sensibilidade**

Vimos que, a Estética, como disciplina, surge com a intenção de estudar os efeitos do belo no ser humano. No entanto, Benedito Nunes esclarece que “o que caracteriza a Estética não é simplesmente o estudo do belo” (NUNES, 2008, p.11) e que a originalidade desta disciplina filosófica, está em associar a compreensão do belo a outros elementos como a arte, a natureza, o feio, o sublime, os sentimentos e sentidos. Estes últimos são o ponto interessante desta nova matéria filosófica, já que, se na esteira da tradição platônica os sentidos são tidos como figurantes deixados em último plano, daqui em diante eles passam a ser importantes coadjuvantes, uma vez que o próprio nome da disciplina está ligado diretamente aos sentidos e que estes, por seu turno, são considerados fundamentais na compreensão do belo por serem os canais pelos quais são derramados no ser humano os efeitos criados pelas experiências estéticas:

Dois sentidos, a vista e o ouvido, desempenham função primordial na produção de tal deleite. O Belo, que não reside nas impressões visuais e auditivas, manifesta-se, principalmente, por intermédio delas, a uma espécie de visão interior, da qual, na primeira metade do século XVIII, Shaftesbury (1671-1713) falava. Mais próxima do sentimento do que da Razão, essa visão interior constitui, para Addison (1672-1719), uma faculdade inata, específica, que é privilégio da espécie e que permite ao homem deleitar-se com o reconhecimento do Belo. Esse deleite não se compara com qualquer outro: é um prazer do espírito, em função do qual as coisas naturais nos agradam ou desagradam (NUNES, 2008,11-12).

Mais que uma “visão interior”, arriscaríamos dizer que o senso estético é um conglomerado de sentidos interiores, que trabalham em sinergia com a razão para construir as sensações de agrado ou desagradado. Outro pormenor interessante de se notar

na menção acima, diz respeito à afinidade do belo – entendido por nós como estético – mais com os sentimentos do que com a própria Razão que tem como função interpretar os dados sensíveis e devolvê-los em forma de sentimento de agrado, desagrado, indiferença, ou qualquer outro tipo de afecção.

Com efeito, neste tipo de interpretação do termo estética, isto é, como sentir, geralmente leva-se em consideração mais os nossos cinco sentidos, do que o seu correlato mais obscuro e difícil de ser decifrado, que é o sentimento. Obscuro e indecifrável, na medida em que, se com relação ao agradável e ao desagradável e suas interações com nossos cinco sentidos, procuramos imediatamente nos aproximar do que nos apraz e nos afastar do que nos fere o prazer e desagrada os sentidos, fato que não ocorre da mesma forma com os sentimentos que, por vezes, são difusos, indecifráveis e recalcitrantes em continuar amando o que nos desagrada e o que nos fere. Por ora, este ainda não é o ponto. O ponto principal desta menção à confusão entre sentidos e sentimentos, no bojo do que se chama sentir, diz respeito ao fato de que, no leque de significados que o termo estética carrega consigo, às menções à estética como uma sensibilidade da ordem dos sentimentos são cada vez suplantadas pelas outras interpretações, pois que, quando se fala em estética suscita-se primeiramente uma infinidade de outros significados, sendo o estético como sentimento o último deles a ser lembrado.

Em relação à compreensão da palavra “sensível”, ocorre um fato interessante de ser notado, que consiste numa aparente contradição entre a interpretação imediata de quem já estudou um pouco da filosofia em relação a quem teve pouco ou nenhum contato. Este fato é semelhante ao que foi narrado anteriormente acerca do primeiro contato com o termo estética, mas se processa, agora, como termo “sensível”. Sempre que se inicia o estudo curricular da Filosofia no primeiro ano do ensino médio é necessário passar a vista pela filosofia antiga dos gregos. Ao passamos pelos fisiólogos, por Sócrates, chegamos a Platão e sua teoria das formas, tendo que explicar a oposição entre os planos Inteligível e Sensível. E aqui inicia a confusão dos iniciantes na filosofia em relação ao termo “sensível”, envolvendo respostas das mais criativas e hilárias à pergunta “o que Platão entende por sensível?”, respostas que envolvem “um mundo onde todas as pessoas devem ser sensíveis e cuidar umas das outras”, o fato “Platão ser uma pessoa sensível e daí vem a expressão ‘amor platônico’”, dentre outras respostas. O interessante observado nesse fato não é o seu lado espirituoso, mas a percepção de que aquele significado de sensível como relacionado aos sentimentos, ainda é forte no saber

cotidiano, mas já um tanto apagado a quem estuda a filosofia, justamente pelo medo que se tem em cruzar as linhas entre a *doxa* e a *episteme*. Obviamente, não estamos fazendo a defesa do empobrecimento dos significados e das palavras, mas justamente o inverso, pois que, se perguntarmos aos graduandos e estudantes mais assíduos de filosofia sobre “o que se entende por sensível?”, a primeira associação que estes fazem é com os sentidos, com a empiria, com o concreto, sendo que, talvez, a associação como os sentimentos será a ser feita – isso quando há –, marcando assim o temor de borrar os limites com o senso comum.

Novamente, ambos significados de estética, como sentidos e como sensibilidade, são válidos e devem ser associados ao que se entende por “sentir”. Não obstante, é bem evidente que não se pode suplantar o significado de um, em detrimento do significado de outro, sobretudo nos casos em que o suplantado é o esteio de todos os demais significados.

Schiller, em seus *Fragmentos das preleções sobre Estética* (1792-93), apresenta didaticamente, por se tratar de seus apontamentos de aula, a diferença entre sensação e sentimento explicando que o que entendemos por sensação, ou sentir, se subdivide em duas acepções: “a sensação que é objetiva pode ser chamada de pura e simplesmente de sensação; a que é subjetiva, porém, sentimento” (SCHILLER, 2003, p.41), confirmando que a sensação faz parte da ordem dos sentidos mais externos, os canais que informam ao sujeito as impressões mais brutas do mundo ao nosso redor; e que os sentimentos, por seu turno, fazem parte das coisas da ordem do sujeito, isto é, de uma dimensão interna do ser humano e suas impressões mais buriladas acerca do mundo ao nosso redor. N’A *educação estética do homem*, Schiller vai apresentar três impulsos fundamentais da natureza humana, um destes impulsos geratrizes de nossa natureza é o impulso sensível, que na ordem de apresentação e de manifestação no humano, proposta por Schiller, aprece-nos como sendo o primeiro impulso, que diz respeito a sua natureza física e sensível, sem o qual o ser humano não pode passar para os próximos impulsos, sem o inevitável concurso deste primeiro (SCHILLER, 2002a, 63 ss.).

O que buscamos ressaltar por meio da teoria estética de Schiller, é o significado já suplantado de estética como sensibilidade, como sentir, não o sentir dos empiristas, meramente sensorial, e sim o sentir emotivo, puro, ingênuo, da ordem das coisas do coração. Suplantamos e diminuímos a capacidade de nos emocionarmos francamente com o mundo, reduzimos o sentimentalismo a sinônimo de fraqueza ou de

afetação: o ser sensível ou sentimental, como aquele que chora ao ver o pôr-do-sol, o choroso e excessivamente romântico, o ser emocionalmente desequilibrado, o afetivamente carente, dentre outras acepções erroneamente atribuídas ao termo. Ambas expressões mencionadas, sentimental e romântico, são uma corruptela do que originalmente se designava com o termo e, mesmo na época de Schiller e Goethe já existia o desvio destas expressões, tal como explica Márcio Suzuki, em sua brilhante apresentação à *Poesia ingênua e Sentimental* (1800) de Schiller:

O adjetivo “sentimental” parece um vocábulo já incorporado ao patrimônio de diversas línguas, remetendo quase inevitavelmente a uma constelação de termos afins, tais como “sonhador”, “apaixonado”, “sensível” e, acima de tudo, “romântico”. Ao que tudo indica, tal “lugar comum” não parece propriedade exclusiva de nossa época, mas já vem de longa data. Goethe, por exemplo, não via problemas em substituir o par “ingênuo-sentimental” por seu similar “clássico-romântico” (SUZUKI, 1991, p.23 *In*: SCHILLER, 1991).

Portanto, quando se fala em sentimental em Schiller temos um sentido mais profundo marcado por duas acepções, uma mais aberta ao entendimento comum e outra mais específica em relação à sua reflexão filosófica, das quais temos que, na primeira e mais ampla temos a referência à emoções, sentimentos elevados e pensamentos refinados; e na segunda acepção, mais restrita o sentimental se liga a uma atividade reflexiva ou reflexionante (SUZUKI, 1991, p.23 *In*: SCHILLER, 1991), onde, sob tal perspectiva reflexionante, o poeta, bem como o artista de modo geral, exerce a capacidade de refletir e pensar acerca da maneira com que os objetos lhe afetam, traduzindo a reflexão dessa afecção em forma de arte e expressando e representando por meio desta o sentimento experimentado por ele (SCHILLER, 1991, p.72-73).

Há muito, formamos os seres para a razão e suplantamos sua dimensão estética deixando-a em segundo ou terceiro plano. Continuamos ignorando o conselho dos sábios em preservar a pureza e ingenuidade e a espontaneidade das crianças em nossos corações, tudo isso em função da pretensa ideia de segurança que a ciência, sob a égide da razão, nos oferece. Numa rápida e precisa síntese, Benedito Nunes, afirma que, numa época em que o espírito da razão dominava toda a Europa, onde pululavam filosofias do eu e da razão como novas tábuas de lei, Rousseau

Enfatizou particularmente esse aspecto da espontaneidade dos sentimentos, quando pregou a urgente necessidade do retorno do homem ao estado natural. Essa volta seria, em parte, a recuperação da afetividade, da ordem infusa à consciência, que Pascal chamara, no século XVII, de “ordem do coração” (NUNES, 2008, p.45)



É preciso restabelecer o lugar do sentimento e a consciência de nossa unidade com os semelhantes e com a natureza, diria Rousseau, é mister retomar a “unidade harmônica” entre sentir e pensar (SCHILLER, 1991, p.61), aconselha Schiller, é necessário restabelecemos e realinharmos as pulsões apolíneas e dionisíacas restaurando a potência de viver, exorta-nos Nietzsche. Esta exortação e concordância com os outros dois poetas-filósofos, acima referidos, são bem claras em Nietzsche quando, logo nas primeiras páginas de sua obra debutante, *O nascimento da Tragédia* (1872), os menciona e afirma:

E aqui é preciso que se diga que essa harmonia e mesmo unidade do homem com a natureza, vista com tanta nostalgia pelo homem moderno, e que levou Schiller a pôr em circulação o neologismo *naïf* (ingênuo), não é, em caso nenhum, um estado tão simples, que resulta por si mesmo, como que inevitável, que *tivéssemos* de encontrar no umbral de toda cultura como um paraíso da humanidade: nisto só podia acreditar um tempo que tentava pensar o Emílio de Rousseau também como artista e acreditava ter encontrado em Homero esse Emílio artista educado no coração da natureza. (NIETZSCHE, 2014, p.22-23)

Esses três pensadores, e muitos outros que, a despeito de correntes filosóficas, épocas e idiosincrasias, sentiram ou pressentiram a mesma necessidade do estético na formação humana, preconizaram em uníssono o restabelecimento de uma unidade cindida, de uma sentimentalidade suprimida, de uma pureza perdida. Foi perdido o ideal e toda aquela necessidade dos gregos antigos de relacionar a formação de seus concidadãos com uma educação diversificada que, a despeito de suas limitações morais, valorizava a dimensão estética na fórmula do *Kalokagathia*. O ideal de bem, belo e verdade, perdeu, com o passar do tempo, uma de suas peças fundamentais e não pode ser mera coincidência com nosso modelo atual de formação humana, o fato de estar faltando, justamente, a mesma peça: a dimensão estética.

Apoiados na leitura atenta de Schiller, poderíamos dizer que uma das principais forças motrizes desta pesquisa reside na hipótese de que, sendo a estética, não apenas o fundamento da arte, é ela um dos principais esteios da educação dos seres humanos, educação entendida aqui como o processo de formação do ser integral (SCHILLER, 2002a, p.43-44, 47, 114; 2011, 72-73). E, por ter sido suplantada pelas demandas do ideal da tradição racionalizante, a dimensão estética foi para segundo para segundo plano, não podendo mais atuar e, tampouco, equilibrar a empáfia e soberba do apolíneo; sucumbindo e arrastando consigo todos os significados de estética, múltiplos

significados que atuavam na formação do espírito humano: arte, beleza, sensibilidade, sentir, sentimento.

Veremos a seguir os principais elementos das propostas estéticas apontadas por Schiller e Nietzsche, que irão servir-nos de trilha teórica para enfrentarmos, após esta mínima preparação e ambientação, as principais ideias de tais autores no âmbito da educação.

## II- PRINCIPAIS CONCEPÇÕES DO CAMPO ESTÉTICO E JUSTAPOSIÇÕES NAS PERSPECTIVAS DE SCHILLER E NIETZSCHE

Aos nove anos, ele já tinha lido um pequeno livro como leitura obrigatória no terceiro ano escolar. O livrinho se chamava “No cabide da vovó”. Mas, por se tratar de uma leitura “obrigatória” e por ele não fazer ideia do que era um “cabide” (já que a capa e as figuras do livro só lhe mostravam uma “cruzeta”), o menino perdeu o interesse pela leitura. Levou sua vida em frente e o problema de não saber que um cabide era uma cruzeta nunca o atrapalhou em nada.

Alguns anos depois, já prestes a completar quatorze outubros de idade, em uma faxina no quarto, como que por um sortilégio do destino, ele percebe uma caixa de livros sobre seu guarda-roupa. Neste instante que ele começa a pensar em descartar a caixa inteira, um desenho lhe chamou a atenção: um rapaz preso numa caixa de vidro. Imagem que expressava muito bem o título: “Pássaro contra a vidraça”. A faxina do início da tarde foi interrompida ali, e só foi retomada após a conclusão da leitura que prendeu a atenção do menino.

Dias após a leitura do livro, o garoto, sem pretensão alguma, usou instintivamente uma frase que aprendera com o livro. Disse à mãe: – “Mãe, tem que ter uma explicação *Plausível!*”

No mesmo instante, a mãe, olhando para o garoto, inclinou levemente a cabeça para a direita, não conseguindo disfarçar a surpresa de ter ouvido uma palavra tão incomum saída do menino, sem o quê, foi inevitável ter soltado um sarcástico: “Hum... quê isso? Tá falado difícil agora, é?”

Mesmo sem pretensão alguma, o menino colheu do livro aleatório e da atitude ingênua um valioso sentimento de completude, de encontro consigo mesmo; percebeu uma potência múltipla: a potência dos livros, a potência das palavras e do conhecimento agregado a elas, mas, principalmente, a potência de si, ao ler um livro inteiro, sem nenhuma obrigação ou interferência.

(Texto autoral)

A iniciativa de recorrer aqui a Schiller e Nietzsche, pensadores que produziram reflexões filosóficas insígnias no campo da estética, não tem como intento

contrapor seus inegáveis e inevitáveis pontos de distanciamentos. Tampouco se procura aqui remendar forçosamente reflexões que não sejam complementares ou pontos que não se coadunam, à guisa de um Frankenstein teórico. Em verdade, o que almejamos aqui é buscar elementos complementares que nos auxiliem em nossas próprias reflexões que, por conseguinte, poderiam auxiliar em nossas práticas, não apenas escolares, mas, de modo mais geral, em nossas práticas formativas. Deste modo, pensamos, nesta pesquisa, em um pequeno percurso na senda da filosofia da educação, percurso a ser trilhado nas veredas que mais nos ajudassem a pensar nos principais passos para nos aproximarmos da sensibilidade estética, há muito desvanecida.

Para tanto, o modo de aproximação será proporcionado pela justaposição entre estes dois pensadores que, pelo retrato de suas próprias biografias, deixam claro que tinham um pé na filosofia e outro na arte ou, porque não dizer, na cabeça o amor pela sabedoria e no coração o amor pela arte. Na pintura, a técnica de justaposição das camadas de cores, se mal executada, pode resultar em texturas e cores indesejadas ou rachaduras ao secar o quadro, podendo por outro lado criar efeitos magníficos se utilizada com cautela (GONÇALVES, 1996, p. 42). É bem verdade que uma justaposição de concepções filosóficas caracteriza uma empreitada arriscada, no que diz respeito à grande possibilidade de realizarmos uma má interpretação ou interpretação errônea ou forçada, juntando dois ou mais pensadores em um disforme corpo teórico. Aceitando tal risco, diríamos que, doravante, tentaremos perpetrar algumas singelas aproximações entre Schiller e Nietzsche no intuito de estabelecermos afinidades com conceitos de ambos os filósofos, que nos possam auxiliar em nossas práticas formativas.

Ao falarmos anteriormente nos percalços percorridos pelo termo estética, lembramos fortuitamente de alguns episódios filológicos da história da filosofia que deram origem a novos termos e neologismos, alguns deles inevitavelmente associados a justaposição de reflexões filosóficas. A “justaposição”, em linguística, concorde o Dicionário Houaiss de língua portuguesa, ocorre quando há a reunião de palavras para gerar um novo significado sem, no entanto, resultar em perda fonética das palavras formadoras. Ainda no âmbito da linguística, vemos que o trabalho de tradução de um idioma para outro completamente diferente não se resume a uma mera decodificação direta e exata de significados, e que tal compreensão é catalisada por meio do que se chama de justaposição cultural, expressão também conhecida pela sociologia (LYONS, 1987, p.292).

Claramente não temos a ambição de gerar, com esta justaposição entre filósofos, uma síntese completamente nova e original dos conceitos relacionados à estética, como ocorre com as palavras geradas por justaposição, no caso da linguística, ou com as cores no exemplo da pintura. Longe disso, queremos tão somente dar relevo a constructos e percepções acerca da dimensão estética, trazer novamente à tona reflexões que cada vez mais estão sendo suplantadas pelo imperativo da razão. Com efeito, nesta segunda parte de nosso estudo veremos uma tentativa de apresentar conceitos fundamentais ligados à estética de Schiller e de Nietzsche, conceitos estes que serão fundamentais para nossa melhor compreensão das aplicações destes conceitos de tais filósofos no campo educacional e formativo.

## **II.1 Elementos da estética schilleriana**

Com o romance *Os bandoleiros*, Schiller inicia efetivamente uma carreira intelectual produtiva, mas tortuosa, que, por sua peculiaridade e diversidade, levaria muito esforço de oratória para ser defendida e justificada em um memorial, tal como se pratica ultimamente no ambiente acadêmico. Estudou direito, largou o curso e se formou em medicina, ao mesmo tempo em que iniciava seus primeiros romances e peças teatrais. Foi dramaturgo, historiador, filósofo, poeta e professor. Como ocorre com todo bom filósofo, o destino tratou de conduzi-lo à docência, dando origem assim ao seu “ateliê filosófico”, como o próprio pensador convencionou chamar (BARBOSA, 2009, p.46).

Das obras produzidas no ateliê filosófico de Schiller, infelizmente nos restam apenas alguns textos completos em forma de ensaios e artigos, fragmentos de suas preleções e cartas trocadas com amigos, frutos de um período de florescência filosófica, em virtude de uma oportunidade de lecionar história e estética na Universidade de Iena (ou Jena), oportunidade concedida pela indicação de seu amigo Goethe (BARBOSA, 2003, p.9) e que rendeu uma homenagem póstuma ao pensador ao ser renomeada para Universidade Friedrich Schiller de Jena (*Friedrich-Schiller-Universität Jena*). Entretanto, mesmo tendo produzido em tão curto espaço de tempo e restando tão pouco de suas reflexões filosóficas, Schiller legou-nos o suficiente para compreendermos o que ele considerava estética e seus principais afastamentos, no que tange a teoria estética, em relação a pensadores como Kant, Aristóteles, Fichte e, mesmo, a concepção de estética de Baumgarten.

Nos *Fragmentos de suas preleções sobre estética* (1806), conteúdo elaborado por Schiller como roteiro de estudo, apresentado no semestre de inverno de 1792-93 e recolhido e publicado postumamente por seu aluno Christian Friedrich Michaelis, temos algumas concepções iniciais sobre estética e seus adjacentes. Tal elaboração leva em conta os estudos já publicados sobre o assunto, apresentando também, de modo amalgamado aos conceitos já convencionados, suas próprias concepções e reflexões pessoais sobre o tema.

Logo, enquadrando a estética aos moldes convencionados desde Baumgarten, isto é, da estética como doutrina, Schiller irá defini-la como a doutrina do ajuizamento do gosto, ponderando, ainda, que “a estética investiga a natureza da faculdade operante no ajuizamento do belo; ela busca assinalar com exatidão e correção os limites do gosto” (SCHILLER, 2003, p.33). Tal ponderação apresenta-se, desde já, discordante de Kant e da própria concepção corrente de “doutrina”, já que, para Kant é inconcebível uma doutrina do gosto, por não ser possível determiná-lo por meio de princípios objetivos. A esse respeito Ricardo Barbosa nos dilucida mais precisamente com uma nota aos fragmentos de Schiller e um recorte da *Crítica da faculdade do Juízo*, de Kant:

Uma doutrina do gosto é, a rigor, impossível para Kant. “A divisão de uma crítica em doutrina elementar e em doutrina do método, que precede à ciência, não se deixa aplicar à crítica do gosto, porque não há nem pode haver uma ciência do belo e o juízo de gosto não é determinável por princípios” (CFJ,§60: “Da doutrina do método do gosto”, B 261) Uma doutrina do gosto adquire um sentido específico para Schiller, na medida em que ele admite a possibilidade de um princípio objetivo para o belo. No entanto, tal possibilidade não resulta de modo algum numa doutrina dogmática do gosto e sim, como Schiller escreve ao Príncipe de Augustenburg a 9 de fevereiro de 1793, numa “nova teoria da arte”. (BARBOSA *In*: SCHILLER, 2003, p.40)

Estando claro, com isso, que a compreensão acerca do conceito de “doutrina”, pensada e aplicada por Schiller, não respeita exatamente à concepção utilizada por Kant ou, mesmo, por Baumgarten e Wolff. Ocorrendo o mesmo movimento com sua concepção de estética.

Sua concepção de estética é apresentada de modo latente em todos os seus escritos, mas é sintetizada em uma nota de rodapé feita por Schiller na *Carta XX* de sua *Educação estética do Homem*, quando tem que explicar a utilização do termo “estético”, surgido no corpo desta referida carta, em ocasião da menção de um *estado estético do ser*. Esta compreensão de estética, pensada pelo filósofo é muito abrangente e vai muito além, inclusive, do que classificamos como estética na primeira parte deste estudo, pois

que a estética, segundo ele, não é meramente uma determinação ou um aspecto dos fenômenos, mas é, sendo conscientemente tautológico, a determinação última que irá determinar e reger todas as outras determinações ou aspectos:

Todas as coisas que de algum modo possam ocorrer no fenômeno são pensáveis sob quatro relações diferentes. Uma coisa pode referir-se imediatamente a nosso estado sensível (nossa existência e bem-estar): esta é sua índole *física*. Ela pode, também, referir-se a nosso entendimento, possibilitando-nos conhecimento: esta é sua índole *lógica*. Ela pode, ainda, referir-se a nossa vontade e ser considerada como objeto de escolha para um ser racional: esta é sua índole *moral*. Ou, finalmente, ela pode referir-se ao todo de nossas diversas faculdades sem ser objeto determinado para nenhuma isolada dentre elas: esta é sua índole *estética*. (SCHILLER, 2002a p. 103)

O estado estético, portanto, consiste em uma disposição livre. Livre de todas as determinações, mas não arbitrária, pois tem suas regras próprias diferentes das da razão e da moral, funcionando, então, como uma disposição intermediária que permeia e interliga todas as outras. Fato que nos autorizaria a considerar a perspectiva filosófica de Schiller como sendo esteticista, isto é, colocando a estética em primeiro plano, tal como vemos na abordagem de Nietzsche.

Doravante, veremos com mais detalhes alguns dos principais conceitos da filosofia estética schilleriana, conceitos como beleza, sublime, trágico, ingênuo e sentimental que, a um só tempo, nos fornecerão o suporte necessário para adentrarmos com mais propriedade no pensamento pedagógico ou formativo deste poeta-filósofo, bem como nos ajudará na aproximação com a filosofia nietzscheana.

### **II.1.1 Sobre a beleza**

Ao pensar a problemática do belo, Schiller entreviu o fato de que nesta ampla categoria, do que nos agrada, residia não somente o belo harmônico, perfeito ou simétrico, mas residia também no apazível não tão belo e no apazível não-belo. Partindo deste problema a questão para Schiller é a de como explicar estas nuances do apazível?

Revedo o pensamento grego vemos a excelente maneira com que se traduziam em termos compreensíveis o que não se podia tão facilmente apontar racionalmente. Veja-se que, a despeito de quaisquer interpretações que se façam, atualmente temos mais clareza em compreender à que “formas” (*eidos*) Platão se

referia; de que sensível e de que inteligível o filósofo estava tratando em sua época. No entanto, imagine-se agora, como explicar para seus contemporâneos a complexidade de seus raciocínios filosóficos? Tal resposta para “como explicar o inexplicável de modo mais simples”, procurada agora por Schiller, já tinha sido encontrada pelos fisiólogos e por Platão e, há muito, dada por Homero por meio de sua divina arte: a poética.

Constatação confirmada por Schiller no seguinte excerto de seu ensaio intitulado *Sobre Graça e dignidade* (1793):

El delicado sentimiento de los griegos distinguió, ya desde temprano, lo que todavía la razón no era capaz de precisar, y en procura de una expresión, tomó de la fantasía imágenes, dado que el entendimiento no podía ofrecerle aún conceptos. (SCHILLER, 2000, p.5)

Colocando em prática tal percepção, Schiller inicia este seu ensaio sobre o belo com o mito grego de Afrodite<sup>4</sup> ou Vênus, a deusa da beleza e, suas acompanhantes perenes, as Graças.

De acordo com Schiller, sabe-se desse mito, que a deusa possuía um cinto que outorgava, não a beleza, mas graça e encanto a quem o usasse para procurar o amor. Ainda segundo o mito, só a deusa da beleza poderia conceder o cinto dos encantos a alguém, ainda que essa virtude do cinto estivesse associada às suas fiéis acompanhantes, as três Graças. Em certa feita, Juno<sup>5</sup>, a rainha dos céus, pediu emprestado à Vênus o cinto, com a intenção de seduzir e conquistar Júpiter<sup>6</sup>. O pedido de Juno não se deu pelo fato da rainha dos céus, não possuir beleza, pelo contrário, pois, mesmo que não seja tão bela quanto Vênus, sua beleza é inegável, digna de uma deusa. Do mesmo modo, o cinto não concede a beleza em si, mas um tipo distinto de admiração chamado de “graça”. Assim, o empréstimo foi feito para que Juno, não apenas por sua beleza como por seu encanto, pudesse, como se diz, cair nas graças de Júpiter.

Schiller extrai considerações interessantes sobre a alegoria contada. A primeira delas é que os gregos perceberam esta sutil distinção entre tipos de belo e, por meio desta alegoria, conseguiram expressar o fato de que toda graça é bela, mas nem toda beleza é graciosa. Com efeito, o belo considerado como aquilo que nos apraz pode se manifestar de forma diferenciada das que se atribui à compreensão de beleza, como perfeição, como simetria, como consonância, isto porque esta nova percepção do belo

---

<sup>4</sup> Ao relatar partes do mito grego, Schiller menciona Vênus, como a deusa da beleza, sabendo-se aqui que se trata de seu nome equivalente no panteão romano, sendo possível usar ambos os nomes sem prejuízo na compreensão do mito.

<sup>5</sup> Nome equivalente à deusa Hera no panteão grego.

<sup>6</sup> Nome equivalente a Zeus, deus dos deuses, no panteão grego.



como graça admite diferentes formas, tal como nos explica o filósofo poeta, recorrendo novamente ao mito:

La diosa de la belleza puede desprenderse de su cinturón y transferir su virtud a un ser menos bello. La gracia no es, por tanto, privilegio exclusivo de lo bello, sino que puede también pasar, aunque siempre únicamente de la mano de lo bello, a lo menos bello, y hasta a lo no bello. (SCHILLER, 2000, p.4).

Deste modo, a graça mantém uma relação de aproximação e afastamento com a beleza, posto que, ao mesmo tempo em que se encontra inalteravelmente atrelada à beleza, ela pode também se relacionar com o menos-belo e, inclusive, com o não-belo.

Ainda extraindo considerações do mito, o pensador alemão revela que o cinto da graça, ao ser concedido, não perde sua força mágica com o pouco belo nem com o não-belo, significando, com isso, que o pouco belo e o feio, ou não-belo, podem desta forma mover-se belamente no mundo (SCHILLER, 2000, p.7).

Logo, se a graça é um modo de ser do belo, que tipo de beleza seria esse vislumbrado pelos gregos? Esta alegoria mitológica, para Schiller, tem ainda muito a nos ensinar e é digna do respeito dos filósofos que, ainda hoje, se contentam em tentar explicar em termos racionais o que elas há muito ilustravam por meio das sensações, prova disso é o fato de que,

Si a esa idea de los griegos se la despoja de su envoltura alegórica, parece no contener otro sentido que el siguiente: La gracia es una belleza en movimiento; es decir, una belleza que puede originarse casualmente en su sujeto y cesar de la misma manera. En eso se diferencia de la belleza fija, que está dada necesariamente con el sujeto mismo. (SCHILLER, 2000, p.5)

Beleza em movimento é a única maneira de expressar mais aproximadamente o que se sente ao conhecer a alegoria de Vênus, já que, se a deusa da beleza, permite o movimento de seu cinto concedendo graça sem alterar sua beleza, ou seja, sem que ela deixe de ser quem é, então beleza em movimento é a única forma do belo se manifestar em algo sem alterar ou suprimir sua identidade.

Contudo, Schiller ressalta que tal beleza em movimento só pode ocorrer com o gênero humano e as coisas produzidas livre e voluntariamente por ele, pois que, “Sólo a los movimientos voluntarios puede, pues, corresponder gracia; pero entre ellos también sólo a los que son expresión de sentimientos morales” (SCHILLER, 2000, p.9). É importante que se diga que, o que Schiller reconhece por “moral” aqui, não diz

respeito a uma interpretação moralista no sentido de bem ou mal, certo ou errado, mas sim na expressão dos sentimentos cuja fonte é a obra e espírito humano, visto que para o filósofo, “la gracia no es outra cosa que una bella expresión del alma en los movimientos voluntarios” (SCHILLER, 2000, p.10), não sendo, portanto, uma beleza dada pela natureza, mas uma beleza produzida pelo próprio sujeito.

Fica claro aqui, que Schiller pretende desenvolver neste ensaio alguns dos tipos de beleza relacionados à peculiaridade humana. Para tanto, se já desde o início do ensaio o pensador sugere a coexistência de uma beleza exterior ou externa e uma beleza mais interior, evidencia-se, no avançar de suas explicações, uma bifurcação concernente aos tipos de beleza da estrutura externa do ser humano. Isto é, Schiller irá distinguir a chamada “beleza de construção” (ou beleza arquitetônica) da identificada por “perfeição técnica”. A primeira diz respeito à beleza formada e já dada pela natureza segundo as leis da necessidade, sendo, portanto, “aquella parte de la belleza humana que no sólo ha sido ejecutada por fuerzas naturales (lo que reza para todo fenómeno), sino que también es determinada exclusivamente por tuerzas naturales” (SCHILLER, 2000, p.11). A segunda, por sua vez, diz respeito a um sistema de fins que se unem para dar expressão a um único fim que está associado à beleza (SCHILLER, 2000, p.12), mas não à beleza que se pode julgar meramente por meio dos sentidos, como é o caso da beleza arquitetônica, posto que,

“La técnica de la figura humana es ciertamente una expresión de su destino, y como tal puede y debe llenarnos de respeto. Pero esta técnica se ofrece no a la sensibilidad, sino al entendimiento; sólo puede ser pensada, no aparecer fenoménicamente” (SCHILLER, 2000., p.13)

Não obstante, o ser humano não um mero ser sensível regido tão somente pelas leis da natureza, na mesma medida em que não é simplesmente uma máquina de calcular, sob a rubrica do entendimento. Como já se sabe há muito, o ser humano é composto por ambos: razão e sensibilidade, determinismo e liberdade, natureza e cultura, dentre muitos outros pares que compõem o humano. Por isso, dentre todos os seres conhecidos, só o ser humano é capaz de quebrar a cadeia da necessidade e fazer surgir de sua vontade própria uma série totalmente nova de fenômenos (SCHILLER, 2000, p.39). E tudo isso graças à capacidade de transitar entre esses dois mundos e jogar com esses pares que o formam.

Esta dualidade e capacidade de trânsito entre estes pares que formam o ser humano são importantes de serem mencionadas aqui, pelo fato de que a beleza, sendo uma das capacidades geradas por este trânsito, também transita com liberdade de jogo entre dois mundos, tal como nos esclarece Schiller neste brilhante excerto:

Hay que considerar, pues, la belleza como ciudadana de dos mundos, a uno de los cuales pertenece por nacimiento y al otro por adopción; cobra existencia en la naturaleza sensible y adquiere la ciudadanía en el mundo inteligible. Así se explica también cómo el gusto, en cuanto facultad de juzgar lo bello, viene a situarse entre el espíritu y la sensorialidad y une estas dos naturalezas, que se desprecian mutuamente, en una feliz armonía; cómo logra para lo material el respeto de la razón y para lo racional la inclinación de los sentidos; cómo ennoblece las intuiciones convirtiéndolas en ideas y hasta transfigura en cierto modo el mundo sensible en reino de la libertad. (SCHILLER, 2000, p.19)

Então, sendo cidadã de dois mundos, a beleza consegue situar-se entre a razão e o sensível, harmonizando estas duas naturezas que se encontram atualmente em desavença no ser humano. Por meio da beleza conciliamos os reinos da necessidade e contingência, ou seja, conciliamos tudo que em nós é natureza ao que é liberdade no fenômeno, tendo em vista, ainda, que mediante a liberdade temos o que se chama de beleza e arte. A graça, por sua vez, é um tipo de beleza móvel que só se manifesta efetivamente quando o ser humano consegue, em seus atos voluntários, conciliar o sensível e o racional, inclinação e dever, sem estabelecer o triunfo de uma dimensão em detrimento de outra (SCHILLER, 2000, p.58). Ideal que, a despeito de nunca o atingirmos por completo, devemos procurar nos aproximar o máximo quanto possível (SCHILLER, 2000, p.68).

Inevitavelmente as análises sobre o belo feitas por Schiller em *Sobre Graça e dignidade*, convergem com sua tese de que a beleza seja a liberdade no fenômeno, tese que lhe serviria de pedra angular para um projeto de obra que, infelizmente, não foi concretizado. Tratava-se de um diálogo, ao estilo socrático, que buscaria escrutinar a propriedade e objetividade das coisas que designamos como beleza, intitulado pelo próprio pensador como *Kallias ou sobre a beleza* (1847), do qual só nos restaram importantes trechos explicativos em suas epístolas trocadas com seu amigo Christian Gottfried Körner (BARBOSA, 2002, p.9).

Deste modo, beleza como liberdade no fenômeno representa duas coisas estritamente correlatas, segundo as explicações do próprio Schiller: a primeira delas é que a objetividade da beleza reside nas coisas, reside no estado de apresentação destas como algo livre, pois quanto mais presente esta características mais beleza é concedida

a esta coisa, e o contrário na mesma proporção, quanto menos liberdade sua beleza se aniquila gradativamente; a segunda é que a liberdade no fenômeno carrega consigo um efeito em nossa faculdade de sentir, um efeito idêntico ao causado pela representação ao belo (SCHILLER, 2002b, p.81).

Como já sabemos, a beleza, tal como o gosto e outros atributos e capacidades do humano, possui dupla cidadania podendo transitar entre o plano sensível e o plano suprasensível. Tal característica, da beleza como interseção entre os planos, é reafirmada por Schiller em Kallias, ao apresentar em carta do dia 23 de fevereiro de 1793 uma breve explicação dos escopos da obra que, a saber, era

Demonstrar por indução e pela via psicológica que da conjugação do conceito da liberdade e do fenômeno, da sensibilidade em harmonia com a razão, tem de decorrer um sentimento de prazer que é igual à complacência que costuma acompanhar a representação da beleza (SCHILLER, 2002b, p.82)

Esta capacidade só nos é possível em função da liberdade, atributo que, segundo Schiller não advém de coisa alguma que diga respeito ao mundo dos sentidos e que é definida pelo filósofo como uma ideia da razão que nos compele a criar e representar uma ideia de liberdade e associá-la às coisas. Destarte, ser livre, para Schiller, consiste em ser determinado por si mesmo, ou seja, ser determinado a partir do interior, a partir de si próprio (SCHILLER, 2002b, p.82). Não que liberdade seja uma pura e simples indeterminação, pelo contrário, ela continua sendo determinação, só que, doravante, uma determinação interna que parte do próprio sujeito e não do constrangimento da natureza (SCHILLER, 2002b, p.83).

Sobretudo no que tange à arte, esta liberdade no fenômeno só pode ser sensivelmente apresentada com o concurso da técnica, pois, se “a liberdade no fenômeno é, a saber, o fundamento da beleza, (...) a técnica é a condição necessária da nossa representação da liberdade” (SCHILLER, 2002b, p.85). Técnica para Schiller, “é a união do múltiplo segundo fins, e é necessária à beleza, ainda que esta não se funde no ajuizamento da técnica (SCHILLER, 2003, p.67); o que nos leva a aduzir a compreensão de que a técnica é a aplicação de um determinado fim na coisa a ser trabalhada, em outras palavras, é uma determinação externa que não vem da coisa mesma e transforma esta segundo seus próprios fins, interferindo na natureza desta coisa. Contudo, é necessário advertir que a técnica, por si só, não é capaz de produzir ou portar a beleza, senão com o concurso de outras forças como a liberdade, entendimento,

sentimento e a natureza em que o conceito da técnica for aplicado, tal como exemplifica o filósofo-poeta para que melhor compreendamos:

Mais um exemplo e nos entenderemos perfeitamente. Quando um mecânico constrói um instrumento musical, este pode ser ainda puramente técnico, sem reclamar a beleza. É puramente técnico se tudo nele é forma, se em toda parte apenas o conceito, e em parte alguma a matéria ou a carência do artista, determina sua forma. (SCHILLER, 2002b, p.89)

A técnica, portanto, mesmo contribuindo para a beleza não é produtora única das impressões de belo e agradável, sendo a técnica uma imposição externa e contingente, isto é, fruto da vontade de quem a produz.

Visando marcar o fato de que a técnica não pode reclamar necessariamente a beleza, Schiller irá anexar junto ao conceito de técnica, a compreensão de “perfeito”, assinalando suas diferenças em relação à beleza (SCHILLER, 2002b, p.93). Com exceção do perfeito absoluto que é produto da moral, todo e qualquer perfeito é fruto da técnica, e está sob a chancela da técnica por sua essência não ter como fim a beleza, mas sim o conceito, a utilidade. Por conseguinte, a beleza de um instrumento de sopro não está em suas especificações técnicas nem na forma do material que foi empregado em sua construção, mas na qualidade do som e na capacidade de quem o manuseia. O perfeito só pode se converter em um tipo de beleza, se sua técnica for apresentada com liberdade e se sua perfeição não contrariar de nenhuma forma sua natureza (SCHILLER, 2002b, p93).

Temos aqui uma interessante guinada de Schiller, em relação à concepção de beleza ao diferenciá-la de perfeição, uma vez que, ao fazer tal distinção, contradiz o conceito de beleza como ordem, proporção, simetria, assinalando no esclarecedor recorte a seguir, que tais indícios não remetem necessariamente à beleza:

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

Um juízo preocupado com simetrias, proporções e perfeição do conceito, diz Schiller nos *Fragmentos*, é mais um juízo de conhecimento que um juízo de gosto propriamente (SCHILLER, 2003, p.47). Destarte, a beleza não está ligada ou atada a nenhuma matéria, mas na maneira como este material é tratado; a beleza está associada à liberdade no trato deste material, pois o reino do gosto é o reino em que se deve prevalecer, não o conceito ou a técnica, mas o contingente, a liberdade (SCHILLER, 2002b, p.99). Em relação à associação da beleza ao menos-belo ou ao não-belo, Schiller já nos tinha advertido ao falar da possibilidade de apresentação da graça, que é um tipo de beleza do ser humano, no pouco-belo e no não-belo, como já tínhamos mencionado.

Em relação à liberdade no fenômeno, Schiller esboça nos *Fragmentos das Preleções* uma proporção entre os tipos de beleza em relação à sua maior ou menor liberdade, classificando-as como “beleza livre” (*Pulchritudo vaga*) e “beleza aderente” (*Pulchritudo adhaerens*). Beleza livre são aquelas em que não necessitamos encontrar nenhum fim em si mesmo na coisa a ser admirada, para considerá-la bela, tal como ilustra o filósofo: “Por exemplo: numa rosa, não estamos conscientes de nenhum fim determinado de sua figura e constituição” (SCHILLER, 2003, p.49). Na beleza aderente a coisa a ser admirada encontra-se sob a influência e, por vezes, coação do conceito (técnica), constringendo a liberdade da coisa a um ou mais fins, permitindo apenas certas espécies e apresentações de beleza. Assim, podemos dizer que quanto mais o critério desta beleza for a liberdade, menos estaremos atribuindo a ela um fim prático necessário, mais livre e errante ela será; e, numa escala contrária, quanto mais ela for associada a uma finalidade específica, menos ela se manifesta como beleza, mais ela nos apresenta alguns tipos escassos de beleza e mais se aproxima de ser meramente uma perfeição.

Há ainda outro tipo de beleza, talvez mais elevado que a beleza livre, apenas mencionado por Schiller em seus *Fragmentos das preleções*, na ocasião em que explica o significado das representações obscuras ou confusas. Esta beleza é a “beleza poética”, mencionada no seguinte excerto:

A diferença entre a complacência na conformidade a fins e a complacência no belo também estaria suprimida naquela teoria que coloca a beleza na perfeição sensivelmente representada. Esta teoria ajustar-se-ia a muitas belezas, mas não à beleza livre e menos ainda à **[beleza] poética** (SCHILLER, 2003, p.49-grifo nosso).

Como dissemos, nos fragmentos recolhidos por Michaelis não temos maiores explicações sobre a beleza poética, mas temos indícios mais bem elaborados da relação entre a arte poética e a beleza nas cartas do dia 1º de março de 1793 de Schiller a Körner. Nela Schiller fala sobre a dificuldade do poeta em captar o universal e, por meio de sua matéria bruta, condensar o universal no seio do particular (SCHILLER, 2002b, p.116). Esta matéria bruta são as palavras: signos gerais que possuem sistemas e regras, que devem ser driblados e moldados pelo poeta, mirando a beleza. Por fim, nesta carta, Schiller sintetiza algo que pode nos orientar como um indício desta beleza poética: “Numa palavra, a beleza da apresentação poética é a livre auto-ação da natureza nos grilhões da linguagem” (SCHILLER, 2002b, p.118). Em outras palavras, para a apresentação poética ser bela e, portanto, livre, o poeta deve ter a capacidade de libertar a linguagem dos sistemas e regras que lhe são peculiares, pois o que será apresentado deve se encontrar estreme do meio em que é apresentado, dando testemunho de sua beleza por meio de sua verdade, vivacidade e personalidade diante da imaginação de quem o recebe (SCHILLER, 2002b, p.118), tal como o duro mármore transformado em uma pele macia, ou um tecido deslizante, ou, ainda, numa onda fluente que vemos nas obras da escultora Camille Claudel, convertendo as características naturais do mármore rijo e o libertando para a beleza.

### **II.1.2 O belo e o sublime**

Como vimos, a beleza é cidadã de dois mundos, já que transita entre dois planos da existência humana; pertencendo por natureza a um e por adoção a outro. Deste modo, por ter nascido da natureza, a beleza tem o pé no sensível e dificilmente pode se desligar de alguma forma de apresentação que não evoque o sensível de alguma forma. Em outras palavras, mesmo que se apresente de forma ideal ou pura, a beleza, para manifestar-se, irá sempre precisar de uma forma sensível de apresentação, como a poesia, por exemplo, que precisa das palavras como *medium* para atingir nosso entendimento; ou, ainda, no caso da melodia da música que precisa dos instrumentos e das ondas mecânicas do som para derramar-se em nossa alma.

Com efeito, o homem só consegue contemplar a beleza porque também é cidadão de dois mundos. Contudo sua tendência a estética o permite aprimorar seus sentimentos, inclusive seus sentimentos em relação à beleza. Esta convergência de cidadanias entre as dimensões da existência humana e as dimensões de manifestação da

beleza não são, para Schiller, uma simples coincidência casual de fatores, mas, em verdade, são uma co-incidência de caracteres fundamentais, uma simbiose necessária, reunidas em uma tendência sensível-racional, na fusão que chamamos de humano, tal como nos explica o filósofo:

Felizmente, não se encontra apenas em sua natureza uma aptidão [Anlage] moral, possível de ser desenvolvida por meio do entendimento, mas também já está dada em sua própria natureza sensível-racional, ou seja, em sua natureza humana, uma tendência *estética*, que pode ser despertada por certos objetos sensíveis e cultivada por meio de uma depuração dos seus sentimentos até alcançar essa impulsão idealista do ânimo (SCHILLER, 2011, p.57)

Neste excelente recorte, retirado da compilação de artigos publicadas no Brasil sob o título de *Do sublime ao trágico*<sup>7</sup>, vemos novamente a ênfase esteticista de Schiller, ao enfatizar a natureza estética do ser humano, bem como a necessidade de educa-la por intermédio do aprimoramento dos sentimentos.

Por meio de uma imagem metafórica, Schiller procura mostrar que nesta tendência estética não considera só o belo e o agradável como aprazível, pois que também o assustador, o temível, o pavoroso e outras sensações aparentemente desagradáveis podem provocar um sentimento estético:

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

Esta imagem evocada por Schiller, como toda boa metáfora, é deveras abrangente e retrata com perfeita clareza, nossa relação tanto com o belo, quanto com a arte. É tão abrangente que nesta mesma metáfora podemos até entrever uma imagem didática para explicar as antagônicas forças que compõem nossa existência na perspectiva nietzschiana, respectivamente, o gênio dionisíaco e o apolíneo. Contudo, não convém antecipar precipitadamente a ordem do discurso, pois que ainda tentaremos

---

<sup>7</sup> Trata-se da publicação conjunta em português de dois artigos de Schiller, *Do sublime: para uma exposição ulterior de algumas ideias kantianas* [Vom Erhabenen (Zur weiteren Ausführung einiger Kantischen Ideen)] e *Sobre o Sublime* (Über das Erhabene).



tratar com mais proximidade nesta mesma parte do estudo e também pelo fato de que, para Schiller, ambos os espíritos fazem parte da mesma categoria do gosto, isto é, ambos estão relacionados diretamente ao que nos apraz. Na ordem apresentada por Schiller o primeiro, mais alegre e animado, seria o sentimento do belo e o segundo, mais sério, taciturno, porém arrebatador, seria o sentimento do sublime.

Ao pensarmos inicialmente em sublime o associamos corriqueiramente a algo grandioso, algo muito elevado, e mesmo divino. Nunca o associamos a algo assustador, terrificante. No entanto, sabemos que na reflexão filosófica, como na poesia, as palavras retomam sentidos e significados perdidos e esquecidos, bem como também tomam sentidos diversos do original ou do corriqueiro. Veremos este fenômeno muitas vezes ainda.

Em relação a isso, o professor Pedro Süssekind, grande tradutor de Schiller, Nietzsche, Goethe entre outros filósofos e poetas alemães, aponta em seu ensaio *Schiller e a atualidade do Sublime*, que o conceito de sublime, no início da idade média, foi utilizado por um escritor romano chamado Cássio Longino, em um Tratado sobre poética e retórica com um significado já peculiar:

O adjetivo “sublime” caracteriza, portanto, certas passagens de Homero, Demóstenes ou Platão capazes de arrebatá-lo, persuadir e agradar com uma força irresistível os ouvintes, por serem grandiosas não só pela matéria para reflexão, como também pela marca indelével que deixam na lembrança (SÜSSEKIND, 2011, p.78)

Além de ser o ponto mais alto do discurso, remetendo inevitavelmente ao que já conhecemos comumente como sublime, esta definição já agrega em si a noção de arrebatamento ou da forte impressão, seja ela poética ou retórica, causada no leitor ou no espectador. Por uma transposição de sentido, já no período moderno, o conceito de sublime foi se vinculado gradativamente ao sentimento de prazer que a admiração das forças da natureza nos causa (SÜSSEKIND, 2011, p.76;78). E que muito tempo depois, somente com Burke e Kant, esta definição recebe um deslocamento, se referindo não apenas aos fenômenos da natureza, como também às impressões que as manifestações artísticas (SÜSSEKIND, 2011, p.76).

O artigo de Schiller *Do sublime (para uma exposição ulterior de algumas ideias kantianas)* é uma tentativa do pensador de explicar pela via Kantiana o conceito de sublime e a subdivisão instaurada por Kant no mesmo. Para Kant, o sublime divide-se em “sublime matemático” e “sublime dinâmico” (SCHILLER, 2011, p.23) e tem como uma de suas características um prazer negativo, um prazer gerado justamente pelo

desconforto e desprazer que causa em nós (SCHILLER, 2011, p.21). O sublime matemático diz respeito a representações ou fenômenos intangíveis à imaginação humana por sua associação a ideia de infinitude e nossa pequenez diante deles (SÜSSEKIND, 2011, p.84), tal como um precipício sem fundo, a imensidão do mar, as profundezas abissais do oceano, as entranhas de uma floresta colossal. Já o sublime dinâmico está ligado está relacionado a representações ou fenômenos que nos impressionam pela força, poder ou violência com que se nos apresentam (SÜSSEKIND, 2011, p.85-86), tal como uma tempestade, os trovões, a pororoca ou cataratas como as de Foz do Iguaçu.

Baseado nos estudos de Kant, Schiller vai desenvolver sua própria noção de sublime e belo indo além em sua transposição do termo, avaliando novas perspectivas de utilização da terminologia no campo estético-artístico, intensificando o efeito do sublime na arte e tratando-o não apenas relacionado à natureza, “possibilidades que, embora indicadas na Analítica, não tinham sido previstas por Kant” (SÜSSEKIND, 2011, p.87).

Fica claro, ao início do artigo *Do Sublime*, que Schiller não vai apenas apresentar as ideias kantianas, mas dialogar com elas marcando suas diferenças, caso contrário, nosso autor não teria necessidade de dar uma nova classificação aos termos empregados por Kant, chamando-os não mais por sublime matemático e dinâmico, mas agora por “sublime teórico” e “sublime prático”

Utilizando os mesmos exemplos de Kant e Burke, Schiller irá tomar o oceano como imagem, explicando que o mesmo fenômeno apresenta a manifestação do sublime teórico e do sublime prático. Assim, o oceano em calmaria, por sua intangível massa de água se apresenta como sublime teórico por impressionar nossa capacidade de representação intelectual; já o oceano em tormenta se transforma em sublime prático por ameaçar nosso senso de autoconservação, infligindo a nós certo desconforto, em ambos os casos (SCHILLER, 2011, p.25). Em ambos os casos o sublime mantém relações semelhantes com a razão, no entanto, no que tange à sensibilidade esta relação é completamente diversificada, tanto pelo interesse que desperta em nós, quanto pela intensidade com que nos afeta. No sublime prático tanto o interesse quanto a intensidade com que nos afeta são mais amplificadas que no sublime teórico, justamente porque “o impulso de autoconservação eleva uma voz bem mais alta do que o impulso de representação” (SCHILLER, 2011, p.27).

Do mesmo modo que em Kant, o desprazer gerado por essas impressões causadas pelos dois tipos de sublime, pode gerar um prazer. Entretanto, – e aqui se inicia um ponto de afastamento com Kant– esse sentimento estético de prazer só pode advir da máxima já aplicada por Schiller em outras obras, a saber: da liberdade no fenômeno. O temor e a dor são estados de violência contra a razão e a sensibilidade, e só podem tornar algo sublime e admirável esteticamente como representação ou quando não nos encontramos efetivamente em perigo ou efetivamente violentados, porquanto “A liberdade interna do ânimo é absolutamente necessária para que se considere sublime o temível, e para que se tenha agrado com ele; pois ele só pode ser sublime porque nos faz sentir nossa independência, nossa liberdade do ânimo” (SCHILLER, 2011, p.32)

Destarte, uma apreciação estética dos sublimes só receberia esta liberdade, se o risco apresentado não fosse efetivado em nós, como se conseguíssemos assistir o perigo sem estar presente, tal como um espectador que, ainda que temendo o representado ou apreciado, tenha ciência de sua segurança psíquica e, sobretudo, física. Isto seria, por exemplo, comparável à experiência de admirar, de um dos seus vários mirantes, as cataratas do rio Iguaçu e a experiência real de ter sua embarcação tragada pelas correntezas em direção às colossais quedas d’água deste rio.

Ainda no artigo *Do sublime*, após conceituar o sublime prático, Schiller irá inserir uma subdivisão nesta forma de sublime, distinguindo entre “sublime contemplativo” e “sublime patético”. O primeiro, sublime contemplativo, diz respeito aos fenômenos ou objetos que se mostram como ameaça não apenas ao estado físico, mas também ao estado interno do indivíduo, alternando essa ameaça por meio da decisão imaginativa do indivíduo, isto é, se aflição ou desprazer gerado será físico (externo) ou psicológico (interno) (SCHILLER, 2011, p.41). Exemplo deste Sublime é o medo que temos da escuridão, pois além do temor externo de se machucar, caindo ou esbarrando em algo perigoso, há o temor interno do desconhecido, do inesperado, do indeterminado que povoa nosso imaginário (SCHILLER, 2011, p.43), fazendo o ser humano cair no que Schiller chama de “jogo arbitrário da fantasia” (SCHILLER, 2011, p.46)

Já o sublime patético, responde aos objetos ou fenômenos que se apresentam a nós não apenas como um poder muito maior que o indivíduo, mas como um poder muito maior e irreversivelmente pernicioso ao indivíduo, tal como a morte, as doenças, o envelhecimento, o destino.

Mas que qualquer outra forma já apresentada, o sublime patético depende do jogo da fantasia e da ilusão para ser efetivado como sublime, pois, explica Schiller, “o sofrimento só pode se tornar estético e despertar o sentimento do sublime quando é mera ilusão ou criação poética, ou (...) quando é representado não de modo imediato para os sentidos, mas antes para a faculdade de imaginação (SCHILLER, 2011, 48). O adjetivo patético refere-se ao termo grego *pathos* e caracteriza este sublime como sendo um sofrimento gerado pelo afecto ou afecção, gerados pela absorção moderada do sofrimento alheio; um compadecimento que, se resguardado em seus limites estéticos, pode nos tornar melhores ao lidar com nossos próprios infortúnios e destinações.

O segundo texto apresentado na compilação usada aqui, intitulado *Sobre o Sublime*, parece ser uma reformulação que leva em consideração os conceitos kantianos apresentados em *Do sublime*, mas com a diferença de que, agora, a preocupação de Schiller não é a de determinar e explicar conceitos, mas a de ensaiar mais livremente a relação do homem com as experiências estéticas, entrevendo já o conflito entre racional e sensível, desenvolvido com mais propriedade na *Educação estética do Homem*.

Em *Sobre o sublime*, Schiller irá retomar mais efusivamente a relação entre belo e sublime e relacioná-los à arte, afirmando a importâncias da conjugação destes elementos para a formação do ser humano integral, fato ressaltado por Vladimir Vieira no prefácio à compilação dos artigos,

Sob tal perspectiva, belo e sublime são compreendidos como dois elementos complementares e indispensáveis para o processo de educação estética que levaria o homem a realizar de modo pleno sua destinação superando a cisão entre as suas duas naturezas – sensível e racional – de que os comportamentos bárbaros e selvagens do século XVIII davam testemunho (VIEIRA, 2011, p.15)

Fazendo parte dos domínios do gosto, fica claro que belo e sublime são parte inegável da estrutura humana e que, por serem capacidades já dadas no ser humano, devem ser bem cultivadas. Contudo, com o advento da razão como estandarte da formação e cultivo do ser humano, terminamos por desvalorizar o papel e a importância da educação do gosto, desequilibrando a harmonia das instâncias humanas e deixando a formação estética em último plano, a despeito de ser uma das primeiras faculdades a florescer no ser humano. Enquanto o gosto não amadurece, Schiller indica que “nesse meio tempo, ganha-se prazo suficiente para o cultivo de uma riqueza de conceitos na cabeça e de um tesouro de princípios no peito, e em especial para que se

desenvolva a partir da razão a capacidade de sentir voltada para o grande sublime” (SCHILLER, 2011, p.65).

Dando ensejo a classificar não apenas o belo, mas o sublime como um elemento de fundamental importância para a educação dos sentimentos, elemento que pode nos ajudar a compreender melhor nossa relação com a natureza e como o outro e, principalmente, pode auxiliar na intrincada tarefa de harmonizar nossas instâncias cindidas no soterramento do sensível e do estético pelo sobrepujo da razão.

### II.1.3 A tragédia

Ao final do artigo *Do sublime*, Schiller irá expor em suas últimas linhas as condições fundamentais para que se apresente a arte pelo viés do sublime patético, que, a saber, se resumem em duas condições: primeiramente, que apresente uma representação vivaz do sofrimento, despertando o afeto compassivo, com a dose de intensidade apropriada; e, em seguida, que ofereça uma resistência contra o sofrimento, por meio de liberdade interna do ânimo. Assim, apenas com a primeira condição o objeto se torna patético (*pathos*), e somente por meio da segunda ele se torna sublime (SCHILLER, 2011, p.51).

Note-se agora que exatamente no último parágrafo do artigo, o filósofo irá entrelaçar inexoravelmente o sublime, mais especificamente o sublime patético, à arte trágica, ao fundamentar em caráter mais abrangente as duas condições acima descritas, asseverando que “Deste princípio seguem as leis fundamentais de toda *arte trágica*. Estas são, em primeiro lugar, a apresentação da natureza que sofre; em segundo lugar, a apresentação da autonomia moral do sofrimento” (SCHILLER, 2011, p.51-grifo nosso). Note-se que no recorte Schiller dá um passo mais extenso do que se poderia supor, em direção à compreensão atual de trágico, pois que o pensador não está falando aqui da tragédia como poesia, ou como gênero literário, mas fala de um movimento geral da arte ao mencionar que se tratam de “leis fundamentais de toda arte trágica”. Com este sutil, mas gigantesco passo, Schiller parece expandir não só a concepção de sublime, mas a compreensão de trágico; há um só tempo, ampliando a atuação do sublime para a arte e não mais apenas aos domínios da natureza, e elevando o patamar de atuação da tragédia, de uma mera modalidade da arte (gênero literário), para um movimento geral que se pode encontrar nas várias modalidades de arte. Marcando com isso um franco

afastamento da tradição aristotélica que baseia sua compreensão de tragédia como um gênero literário.

Em seu ensaio *Sobre o patético* (1801), publicado primeiramente como a segunda parte do *Sobre o sublime*, Schiller analisa mais uma vez as características e finalidades do sublime patético, utilizando, em várias passagens, exemplos de aplicação do sublime não apenas em peças teatrais e poesias, mas também na escultura citando o grupo de mármore de *Laocoonte com seus filhos* e *A morte da filha de Níobe*, onde a expressão de agonia e nudez das personagens apresentam a natureza humana, nua, desprovida de adereços e roupas, desprotegida e aflita, apresentando aí o primeiro dos preceitos da arte trágica: a apresentação da natureza que sofre. Neste ensaio encontramos um trecho sobre as leis da arte trágica em geral, fragmento perfeitamente análogo ao que citamos há pouco, onde explica que, “a primeira lei da arte trágica era a representação da natureza padecente. A segunda é a resistência moral ao sofrimento” (SCHILLER, 1964, p.107).

Neste ensaio Schiller vai ressaltar mais ainda o patamar da arte trágica. Para ele, a finalidade suprema da arte não é tão somente a imitação do sensível, ou em termos platônicos, a imitação da natureza; mais que isso, “o fim último da arte é a representação do supra-sensível” (SCHILLER, 1964, p.103). A primazia da arte trágica reside em sua capacidade intrínseca de representar e expressar com maior profusão este supra-sensível ao corporificar a independência moral de leis naturais no estado patético (*pathos*) (SCHILLER, 1964, p.103), em outras palavras a arte trágica, quando atingido o patamar de verdadeiramente trágica, não pode fazer outra coisa senão apresentar-nos de modo vivaz o sofrimento e redimir esta sensação por meio da liberdade moral em relação ao apresentado.

Roberto Machado em seu *O nascimento do trágico*, dedica um capítulo à compreensão do passo dado por Schiller em direção à construção da compreensão de “trágico” como um aspecto da existência humana. Em sua análise inicial Machado se pergunta acerca do que seria o supra-sensível na linguagem empregada por Schiller, levantando a hipótese de que o supra-sensível para o pensador alemão não diz respeito à um construto metafísico, num sentido de um além-mundo, nem de um plano ideal, tampouco de um absoluto, como queria Hegel, mas, na verdade, parece dizer respeito à subjetividade humana, isto é, no ser humano não como corpo mas como uma vontade livre, como uma liberdade moral (MACHADO, 2006, p.54). Este supra-sensível, de acordo com fragmentos apresentados por Machado, seria

O que Schiller, em “Sobre o sublime” chama, de “grandioso absoluto” e localiza no interior do homem: uma “faculdade transcendente”, que possibilita a resistência moral à paixão, ao afeto, ao sofrimento; uma força ou um princípio racional, moral, capaz de opor um limite aos efeitos da natureza. Posição que aproxima Schiller mais de Kant do que do idealismo absoluto (MACHADO, 2006, p.55)

O interessante de se notar a inegável influência de Kant sob Schiller, é que, como Kant aplica várias definições para moral em sua arquitetônica filosófica, torna-se mister ressaltarmos aqui a que aspecto da moral Schiller está se referindo ao mencionar a “liberdade moral” do homem. Em uma nota de pé de página, Machado esclarece, por meio de vários fragmentos das obras de Kant, que a liberdade moral ou liberdade em sentido prático, figura como “a independência do arbítrio frente à coação dos impulsos da sensibilidade, (...). O arbítrio humano (...) é um *arbitrium liberum* porque a sensibilidade não torna necessária sua ação, e o homem possui a capacidade se determinar por si” (KANT *Apud* MACHADO, 2006, p.55).

Esta definição acerca de que moral Schiller se refere ao mencionar “liberdade moral”, ou “independência moral”, é fundamental não só para a compreensão da proposta estética schilleriana, como também para os rumos de nossa pesquisa, ao nos aproximarmos de Nietzsche, já que, na perspectiva nietzschiana, a questão moral é um problema bem contundente. Com efeito, há mais um sentido de “moral” que deve ser analisado neste ensejo aplicado por Schiller na arte: o de moral como decoro.

Ao falar das esculturas gregas Schiller reflete sobre o fazer profundo dos escultores que, removendo as roupas e adereços desnecessários, apresentava o ser humano mais perto quanto possível de sua natureza e de sua essência, pois que, neste caso, os pudores traduzidos por meio de vestimentas e acessórios, seriam um fardo inútil para a expressão mais legítima da arte e sua finalidade de nos tocar. Do mesmo modo que os escultores, os poetas libertavam suas personagens das leis da conveniência e “de tôdas as frígidas leis do decôro” (SCHILLER, 1964, p.105), que segundo o filósofo-poeta, “só artificializam o homem e lhe acobertam a natureza” (SCHILLER, 1964, 105). Na mesma medida em que o decoro, as leis da conveniência, e o pudor, demovem a liberdade da arte, o julgamento moral é um empecilho para a apreciação estética da arte, sobretudo no que tange a arte trágica, já que, segundo Schiller, tais juízos imprimem na alma humana direções diametralmente opostas; e a lei moral imposta pela razão arrasa a licença moral exigida pela imaginação no âmbito estético, sendo fundamental, para o desenvolvimento franco de uma arte, uma licença moral

(SCHILLER, 1964, p.127), “por isso”, arremata o pensador dramaturgo, “quanto mais um objeto se qualificar para o uso moral, tanto menos se prestará ao uso estético” (SCHILLER, 1964, p.128). Nesse sentido, nosso filósofo está se referindo aqui aos juízos morais, que respondem ao correto, ao bom, ao decoro, e não à liberdade moral ou atitude moral, que responde à liberdade, ao arbítrio humano, à vontade livre. Só a essa última concepção de moral se liga a liberdade da alma que deve atuar no fenômeno estético, afirmação contida explicitamente no último excerto que encerra o ensaio *Sobre o patético*:

Nos julgamentos estéticos, pois, não nos interessamos pela moralidade em si mesma, mas apenas pela liberdade, e aquela só pode agradar a nossa imaginação na medida em que torna patente a última. Por isso, é evidente que se baralham os limites ao exigir-se finalidade moral em coisas estéticas e ao querer-se desalojar a imaginação do seu legítimo domínio a fim de ampliar o domínio da razão. Ou se terá de subjugar totalmente a imaginação e isto será a morte de todo efeito estético, ou ela irá partilhar a sua soberania com a razão, com o que não se terá ganho muito para a moralidade. Ao perseguir-se dois fins diversos, correr-se-á o risco de não alcançar nenhum. Assim, se manietará a liberdade da fantasia através da rigorosa regra moral e se destruirá a necessidade da razão através da arbitrariedade da razão (SCHILLER, 1964, p.132)

Esses breves adendos sobre os empregos do termo moral na estética schilleriana, são necessários de serem mencionados aqui, por serem mais bem explorados nos textos que tratam sobre a arte trágica e, conseqüentemente, por estarem relacionados com a arte trágica já que esta expressão da arte é a que, com mais profusão, apresenta sensivelmente o supra-sensível por meio do sofrimento, do desprazer, do terror, da violência das emoções, nos impelindo a considerar as inadequações para, em seguida, ajustar o prazer pela resistência oferecida pela liberdade ante o sofrimento.

Essa relativa liberdade moral da arte, afirmada por Schiller no excerto supramencionado, é o que permite que a arte nos encante com representação tanto do belo quanto do feio, ou nos encante com a representação do correto e do incorreto, do moralmente aceito e do “imoral”, pois nas representações que a arte nos concede, “a vida de um criminoso não nos deleita menos pelo cunho trágico que o sofrimento de um homem virtuoso;(...) para a arte, todavia, são ambos objetos deveras gratos e neles nos demoramos com elevada satisfação” (SCHILLER, 1964, p.23). Na verdade, a fascinação que o prazer gerado pelo desagradável causa em nós é um tipo de atração, um magnetismo mágico que nos arrasta em direção ao horror, ao desconhecido, ao suspense e à expectativa gerada pelo inesperado:



A experiência ensina que é a emoção desagradável a que maior atração exerce sobre nós e que, pois, o prazer no afeto está em relação justamente oposta ao seu conteúdo. É fenômeno comum em nossa natureza que o que infunde tristeza, temor e mesmo horror, nos atraia a si com irresistível magia e que, com igual força, nos sintamos repelidos e atraídos ante cenas de desespero e horror (SCHILLER, 1964, p.77)

Esta inexplicável mixórdia entre atração e repulsão nos ajuda a compreender, pelo menos, o motivo de termos tantos livros e filmes de terror e suspense e por gostarmos tanto de jogos de azar, jogos eletrônicos de terror e suspense, nutrirmos atração por fictícios bandidos e anti-heróis, dentre outros exemplos deste prazer gerado pela inquietação que nos causam.

Para que o sofrimento gerado por essas representações se converta em prazer é necessário que essa representação siga a máxima da liberdade no fenômeno, isto é, eu não nos prenda no jugo do factual e “permita o livre jogo de nossa imaginação” (SCHILLER, 1964, p.90), pois o fim supremo da arte, para Schiller não é tão somente, imitar a natureza e apresentar o real por meio de artifícios; tampouco servir como simples entretenimento. Tais características são sim funções da arte, mas não são a finalidade suprema, pois que a função mais elevada da arte é proporcionar prazer ao espectador, utilizando, para isso, os mais variados meios. Logo, diz o próprio Schiller, “aquilo que em todo sistema dos fins, não passa de um elo subalterno, pode a arte isolar dessa vinculação e perseguir como fim primacial. O prazer pode representar para a natureza apenas um fim imediato, para arte é um fim supremo” (SCHILLER, 1964, p.83), levando-nos a crer que uma tal arte que tenha a mera finalidade de divertir é vazia, do mesmo que uma representação é pobre caso vise tão somente copiar a natureza, sem intencionar nessa representação capturar alguma aura, sentimento, sensação. Por outro lado, quanto mais se aproxime do fim primacial de proporcionar prazer estético na apreciação, mais plenamente pode ser considerada uma expressão estética plena.

Nesse sentido, o tipo de arte que pode proporcionar o prazer mais elevado é aquele que nos consiga produzir o mais íntimo prazer por meio do afeto, isto é, do sofrimento, das emoções entristecedoras, do sublime, pois que impressionam com mais força nosso senso estético. Este tipo de arte, só pode ser definido, de acordo com Schiller, por arte trágica: “Aquele arte, porém, que se propõe como finalidade suprema o prazer na compaixão, leva, no sentido mais lato, o nome de arte trágica” (SCHILLER,

1964, p.83). Lembrando que o pensador chama aqui de “compaixão” diz respeito ao *pathos*, ao *afeto*, no sentido semelhante ao empregado por Espinoza, de ser afetado por algo, e não no sentido de mera piedade.

Poderíamos, diante dessas definições dadas por Schiller, considerar trágicas obras como *O iluminado*, de Stephen King, *O médico e o monstro*, de Robert Louis Stevenson, ou, mesmo, *O cavaleiro das trevas* com sua violência e desenhos toscos de Frank Miller? Tomando por base o que foi explicado, isso irá depender da liberdade que a obra conceda ao livre jogo da imaginação e, sobretudo, à capacidade que tem de proporcionar prazer, fim último da arte. Nessa perspectiva, parece ser menos relevante os meios para se atingir o aprazível, o que, em outras palavras, nos autoriza a dizer que, mesmo que tais obras apresentem o feio, o repugnante, o tosco, estes devem ser apenas meios para se atingir um fim. Logo, uma vez atingido o fim de proporcionar prazer, pouco irá importar as aparentes classificações entre belo e feio, perfeito e imperfeito, tosco ou polido.

Ressalta-se, novamente, que ao falar “arte trágica”, Schiller está demarcando uma característica própria de um tipo de arte, uma espécie de arte mais elevada que atinge nossos canais estéticos com mais força e profundidade. Schiller, portanto, foi o primeiro a perceber uma diferença entre a tragédia como estilo dramático e o trágico como um aspecto da arte e da existência humana, elaborando por primeiro uma teoria do trágico:

Se, como vemos, Schiller retoma a seu modo a concepção kantiana do sublime, sua principal originalidade a esse respeito foi ter compreendido antes de qualquer filósofo ou artista, que seria possível interpretar a teoria da tragédia – em sua época determinada pela leitura de *Poética* de Aristóteles – a partir da teoria kantiana do sublime. Deslocando a teoria do sublime, em Kant centrada no privilégio da natureza, para o domínio da arte vendo na tragédia uma arte que apresenta uma ideia da razão por intermédio da manifestação sensível (...), Schiller foi o primeiro a elaborar uma teoria do trágico. (MACHADO, 2006, p.72)

Deste modo, pode-se dizer que o deslocamento da concepção de sublime para o âmbito da arte, juntamente com a sutil percepção de uma característica peculiar do trágico na existência humana, foi um dos grandes *Insights* do pensamento de Schiller, uma filosofia que durou pouco mais de dez anos, mas que surpreendeu pela sua acuidade de espírito em captar tais sutilezas que, até então, nenhum filósofo por profissão tivera percebido e que abriram caminho para a reflexão de pensadores ulteriores.

#### II.1.4 Ingênuo-Sentimental

Para que possamos progredir nesse tópico de estudo, a primeira exigência é que não nos apeguemos aos sentidos corriqueiros com que tomamos Ingênuo e Sentimental. Esqueçamo-nos do sentimental apaixonado e sofrente de Altemar Dutra e Rodrigo Amarantes ou do Ingênuo tolo de Pixinguinha. Sigamos o conselho de Schlegel, aplicando-o aos dois casos:

Esqueçam por um momento o corriqueiro e mal-afamado sentido do sentimental, nome sob o qual se entende quase tudo aquilo que é trivialmente comovente e lacrimoso, e na consciência do qual homens sem caráter, cheios de familiares sentimentos magnânimos, sentem-se indizivelmente felizes e grandes (SCHLEGEL *Apud* SUZUKI 1991, p.23)

Como já dissemos no último tópico da primeira parte deste interlúdio, o termo sentimental, assim como o romântico, foi associado ao apaixonado suspirante, comovido com quaisquer pormenores. Este alerta é fundamental, pois que a escolha do termo utilizado por Schiller foi feita justamente para diferenciá-los destes outros sentidos e localizar o debate sobre o fazer artístico-poético dos antigos e dos atuais ou, nos termos de Goethe, o debate entre o clássico e o romântico. Então, equiparando-se aos termos usados por Goethe, Schiller tomou o clássico como o ingênuo e o romântico como o sentimental. Sua classificação, no entanto, não se restringia a analisar pontos cronológicos e características da época do fazer artístico, mas características próprias dos artistas, refletindo profundamente sobre os fundamentos do *modus operandi* de cada um dos tipos de artista.

Procurando o distanciamento com o movimento cultural ainda predominante em sua época chamado de *Empfindsamkeit*, algo como “sentimentalismo”, bem como dos romances ingleses de forte apelo emocional chamados de *Sentimental* (cognato grafado em inglês), Schiller aplica o termo *sentimentalisch*, correlato no uso cotidiano aos dois termos anteriores, sobretudo ao termo inglês, apresentando mesmo o mesmo radical, inclusive (SUZUKI, 1991, p.24). No entanto, demarcando sua utilização e elevando seus atributos, o pensador irá dotar o termo sentimental (*sentimentalisch*) de um sentido mais filosófico associando o sentimento da pejorativa conotação emocional e relacionando-o às faculdades reflexivas do ser humano. O mesmo se pode dizer do ingênuo (*naive*) que, a partir do empréstimo de aspectos do termo em francês *naïf*, que

designava um estilo estético bastante em voga no século XVIII<sup>8</sup>, foi estendido ao fazer poético e analisado de modo mais profundo por Schiller, descrevendo com mais detalhes características e processos de criação que, até então, tinham sido mencionadas por artistas e filósofos. Feitas estas distinções iniciais, passemos agora à descrição de alguns desses aspectos descritos por Schiller sobre o fazer ingênuo e sentimental, respectivamente.

Como dissemos acima, alguns filósofos e artistas já compunham reflexões sobre o sentido de ingênuo, sem, no entanto, dedicar a mesma atenção e energia que Schiller despendeu na compreensão do processo criativo. É bem claro que sua concepção toma emprestado elementos do pensamento de autores como Lessing, de Fichte, Goethe e, sobretudo Kant. Contudo, tais empréstimos são, por vezes, mesclados com suas próprias concepções e justapostos entre si, formando uma explicação, há um só tempo, rica, criativa e sistemática.

Com efeito, para Schiller a primeira marca do ingênuo é sua unidade com a natureza. Por ser uno com a natureza, o ingênuo tem a capacidade de apreendê-la e expressá-la com a mesma naturalidade com que vive nela. A simplicidade no trato com as coisas é uma característica marcante do ingênuo, pois se o indivíduo se utiliza de muitos artifícios e atavios, ignorando ou suplantando a natureza estará ele se afastando da harmonia com o natural (SCHILLER, 1991, p.49).

É ingênuo todo aquele que se manifesta por intenção infantil e que, muitas vezes, se manifestam com pureza e qualidade de seres ainda não corrompidos tal como as crianças, porquanto,

O ingênuo na maneira de pensar jamais pode, por isso, ser uma qualidade de homens corrompidos, mas concerne apenas a crianças e homens de **intenção infantil**. Muitas vezes esses últimos agem e pensam ingenuamente em meio às relações artificializadas do grande mundo; esquecem-se, por própria e bela humanidade, que tem que lidar com um mundo corrompido (SCHILLER, 1991, p.49- grifos nossos)

Todavia, ao mencionar esse ser de “intenção infantil”, entenda-se esse “infantil” não no sentido de pueril, bobo, ou imaturo, mas no sentido de pureza e boa vontade de atitudes. A dificuldade para Schiller, e para todos nós ainda hoje, é conseguir distinguir entre o que seria a inocência realmente imatura (pueril) e o que

---

<sup>8</sup> Vide verbete “Ingenuidade”, citando Kant e Schiller no Dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano (ABBAGNANO, 1998, p565)

seria a inocência infantil, diferença que o pensador marca, respectivamente, como “ingênuo da surpresa” e “ingênuo da intenção”, afirmando que “no primeiro caso, ele é o ingênuo da *surpresa*, e diverte; no segundo é o ingênuo da *intenção* e comove” (SCHILLER, 1991, p.47). Do mesmo modo, há também a dificuldade de discernir entre o que seria esta intenção pura, verdadeira, e o que seria uma intenção artificializada ou forjada para que pareça uma intenção bela e pura.

Como o ingênuo consegue captar o todo da natureza, estando em estado de unicidade com ela, sua produção intelectual e artística será algo fluente e natural, quase que instintiva. Por isso, de maneira simples e sem atavios ou artificialidades ele será intuitivamente capaz de resolver de modo natural os problemas mais complexos, ou expressar algo complexo por meio de algo simples, como se o efeito ou a obra produzida fosse tão espontânea que se parecesse com uma obra da própria natureza. Tal fluência no processo de criação só é possível por sua afinidade com o “gênio”, que é mais uma característica fundamental do ingênuo. O “gênio” é a capacidade criativa natural e fluente em resolver com simplicidade o complexo, em expressar o inexprimível, em exprimir o universal por meio particular ou, o inverso, atingir o particular por meio do universal, um poder e uma visão das formas sutis que não podem ser ensinados nem explicados a outrem, pois, comenta Suzuki,

Passado, no entanto, o momento da criação, o poeta ou artista, apesar de toda a maestria, não será absolutamente capaz de mostrar nem como reuniu as ideias em sua mente, nem como chegou a uma obra tão coerente e orgânica que parece ter sido feita segundo uma intenção premeditada embora não sirva a nenhuma finalidade específica. O próprio gênio, afirma Kant, “não pode descrever ou mostrar cientificamente como executa seus produtos” (SUZUKI, 1991, p.17-18)

Assim, na mesma medida em que todo ingênuo possui em si o germe do gênio, todo gênio, para conseguir fluir com clareza, sua unidade com a natureza deve, necessariamente, permitir vazão à sua ingenuidade. Com a visão clara do todo, o gênio pode transcender ou transgredir as normas e limitações impostas, transpondo seus obstáculos, tendo como guia ou “anjo da guarda” a natureza e o seu instinto numa conjugação entre intelecto, sensibilidade e imaginação e criatividade para driblar as dificuldades que se lhe apresentam, por isso, “apenas ao gênio é dado estar sempre em casa fora do que é conhecido e ampliar a natureza e ir além dela” (SCHILLER, 1991, p.51), retratando com isso a atual expressão popular do “pensar fora da caixa”. O gênio do ingênuo se manifesta quando um Arquimedes encontra numa tina uma resposta, ou

quando um Newton encontraria numa maçã uma lei universal, ou, ainda, por uma ideia simples, mas imprevista como possível solução, tal como o ovo de Colombo, como sugeriu Schiller (SCHILLER, 1991, p.51). Mais que isso, o gênio no ingênuo se manifesta também quando, do soletrar silabas, sai o som da palavra reconhecida pela primeira vez pela criança, ou, mesmo, quando da leitura de um livro o indivíduo, por suas próprias forças e capacidade de apreensão do todo, consegue deduzir o significado de uma palavra e usá-la daí por diante, dentre outras miríades de exemplos.

Para o poeta-filósofo, os gregos por sua ligação com a natureza e conservação da unidade entre o sensível e o racional, preservaram por muito tempo uma cultura e formação ingênuas. Uma formação, que baseada em um arcabouço mitológico, conseguia retratar com a harmonia as facetas do ser humano, não por meio de uma razão adocida e mediatunda, mas através do que o filósofo classificou como “imaginação jovial” (SCHILLER, 1991, p.56).

Então, afirma Schiller, “nosso sentimento pela natureza assemelha-se à sensação do doente em relação a saúde” (SCHILLER, 1991, p.56). O sentimento de perda deste período doirado, assim como a nostalgia que se tem de uma infância idealizada como a melhor das épocas de um indivíduo, se aproxima agora do sentimento vivido pelo artista ou poeta sentimental.

O artista sentimental é aquele que, sentindo-se como um exilado de sua terra natal tenta reproduzir, com os artifícios que lhe são possíveis, os sentimentos e a unidade perdida, o todo ainda não cindido:

Enquanto ainda é natureza pura, quer dizer, não é natureza rude, o homem atua como indivisa unidade sensível e como todo harmonizante. Sentidos e razão, faculdade perceptiva e espontânea ainda não se cindiram e muito menos estão em desacordo. Suas sensações não são o jogo informe do acaso, nem seus pensamentos o jogo sem conteúdo da faculdade de representação; aquelas provêm da necessidade; estes, da realidade. Se o homem entrou em estado de cultura e a arte nele pousou a mão, suprime-se a harmonia sensível, e ele ainda pode se manifestar apenas como unidade moral, ou seja, empenhando-se pela unidade (SCHILLER, 1991, p. 60-61)

Assim, esse sentimento de totalidade, sentimento de harmonia que outrora ocorria de modo efetivo, agora só existe de modo ideal, como um ideal a ser perseguido e efetivado agora mediante o pensamento. O objetivo do sentimental é, doravante, tentar se aproximar idealmente da unidade harmônica, construindo por meio de seus artifícios uma imitação mais aproximada quanto possível da natureza espontânea e una.

Neste ponto do debate entre poetas modernos e antigos, Schiller vai além de seus precursores e estabelece que a diferenciação ali apresentada, entre ingênuos e sentimentais, não define primazia ou superioridade alguma entre uma forma e outra de se manifestar, “Por isso”, diz o filósofo, “ou não se deveria de modo algum comparar poetas antigos e modernos – ingênuos e sentimentais –, ou só se deveria compará-los sob um conceito mais alto comum aos dois (um tal conceito realmente existe)” (SCHILLER, 1991, p.62). Tal procedimento, que compara, seja antigos e modernos, seja ingênuo e sentimentais, como se existisse uma relação de qualidade entre eles, além de injusto com um e com outro, não nos ajuda a visualizá-las e compreendê-los como complementares. Com efeito, podemos dizer que Schiller transcendeu o debate e não está mais aqui falando tão somente de duas maneiras de fazer arte ou poesia, mas em duas maneiras de compreender o próprio ser humano ou de compreender, como ele mesmo afirma, “duas formas de humanidade” (SCHILLER, 1991, p.61). Tal consideração é fundamental para as bases de nossa pesquisa, pois revela que tal procedimento se aplica também a todas as maneiras de expressão do espírito humano, incluindo-se a filosofia e a educação.

A questão da diferença entre ingênuo e sentimental, parece remeter ou retomar a mesma questão afirmada em *Educação estética do homem*, que, a saber, diz respeito à necessidade de buscarmos pelo equilíbrio entre forças, uma nova forma de nos conectarmos ao nosso “eu” suplantado; um encontro conosco mesmos, que há muito não víamos. Para tanto, não é suficiente somente uma reposição ou o preenchimento de uma carência de modo unilateral, pois isso ainda deixaria desestabilizada a relação, mas sim rever o humano como um todo. Para Schiller, não seria correto nem vantajoso abolir o cultivo da razão em nossa educação, uma vez que nossos problemas de afastamento do natural, do sensível, não advêm do cultivo do entendimento (SCHILLER, 1991, p.84), mas da supervalorização e do desequilíbrio que se instaurou nesse âmbito. Em função disso, a tarefa suprema do sentimental é tentar retomar esta unidade harmônica: “Ao sentimental, emprestou o poder ou, antes dotou-o de um vivo impulso para restabelecer por si mesmo aquela unidade por si mesmo aquela unidade nele suprimida por abstração, a fim de tomar a humanidade completa em si mesmo” (SCHILLER, 1991, p.88). Este procedimento do sentimental, explica Schiller em uma nota, é a tentativa de coadunar estes contrários (sensibilidade ingênua e entendimento reflexionante), confirmando assim que “a disposição sentimental é o resultado do

emprenho em restabelecer a sensibilidade ingênua segundo o conteúdo, mesmo sob as condições da reflexão” (SCHILLER, 1991, p.88).

Por fim, Schiller afirma que a função primordial do poeta, seja ingênuo ou sentimental, é a de dar integralidade à natureza e expressão humana: “Dar expressão plena à natureza humana é, no entanto, a tarefa comum a ambos e, sem isso, de forma alguma poderia se chamar poetas” (SCHILLER, 1991, p.88). Por conseguinte, seguindo as próprias pistas e indicações de Schiller, diríamos que esta frase poderia ser, sem prejuízo algum para a proposta schilleriana, reinterpretá-la da seguinte forma: “dar expressão plena à natureza humana é, no entanto, a tarefa comum das duas formas de humanidade (ingênua e sentimental) e, sem isso, de forma alguma poderia se chamar de plenos”.

## II.2 ALGUNS ASPECTOS DA ESTÉTICA NIETZSCHIANA

Para quem já leu algo sobre o filósofo Nietzsche, não é preciso ressaltar demoradamente o papel axial e inextrincável que a estética e a arte assumem em sua filosofia. Já mencionamos, inclusive, que, contrariando quaisquer classificações tradicionais da filosofia ou do academicismo, Nietzsche inicia todo o corpo de suas reflexões, nas mais variadas áreas de análise, pelas vias livres da estética, subordinando todos os outros valores aos estéticos, numa perspectiva que Benedito Nunes chama de “esteticismo”, tal como já mencionamos na primeira parte de nosso estudo. Mesmo com esta classificação de esteticista, este “ismo” que a palavra carrega não consegue reduzir a filosofia nietzschiana a um sistema, ou ser caracteriza como uma doutrina e, menos ainda, se exibir como “filosofia técnica”, tal como mencionou Heidegger em sua carta *Sobre o humanismo* a Jean Beueufret (HEIDEGGER, 1979, p.153).

Numa concisa dificuldade em classificar o pensamento nietzschiano, é que James Garvey, em seu livro de introdução esquemática a grandes nomes da filosofia, admite a intrincada tarefa de esquadrihar seu pensamento e de explicá-la sem considerar a interconexão entre as várias interpretações e considerações do filósofo-poeta:

Se desenharmos um diagrama de Venn dos filósofos, Nietzsche ocupará uma estranha posição na interseção das áreas: a dos filósofos que são alemães, não convencionais, influentes, ultrajantes, difíceis e incrivelmente legíveis. Ele é todas essas coisas, mas é o fato de ser um excelente estilista que explica grande parte da constante atração por



seus escritos. Ninguém mudaria uma palavra sequer em sua obra, porém, sua linguagem pode entorpecer a Filosofia, por mais legível que seja. (GARVEY, 2009, p.101)

Visando tal dificuldade tentaremos circundar, nessa parte do interlúdio, algumas das principais compreensões estéticas de Nietzsche que auxiliarão no retrato, mesmo que impressionista, de suas interposições em relação ao pensamento e à estética de Schiller.

Neste sentido, separamos para analisar aqui alguns elementos da estética nietzschiana, a saber: apolíneo-dionisíaco; a arte, o belo e o feio; o trágico, a fisiologia da arte, que, a despeito de suas inegáveis diferenças com as concepções schillerianas, parecem em muitos pontos coincidir e nos auxiliar a pensar em caminhos para a formação plena do ser humano, por serem estas ideias, mais que meras co-incidências, concepções complementares. Com isso, cumpre dizer que ao adentrarmos na filosofia de Nietzsche, mesmo que estacionemos e a olhemos do umbral de seu pensamento, não estaremos entrando em num edifício de conceitos, mas num sedutor crochê hermenêutico de concepções, fato que nos permite, por conseguinte, trabalhar em sinergia hermenêutica com pensamentos e concepções análogas.

O prodigioso pensamento de Nietzsche, além de não se deixar ser esquematizado tão simplesmente, não se permite elaborar um histórico catalogal de suas fases de produção intelectual, por serem muito diversas. Entretanto, muitos estudiosos do filósofo convencionaram reconhecer algumas fases marcantes de sua produção intelectual. Neste sentido, é necessário que se diga que esta tímida abordagem em relação a aspectos pontuais da estética nietzschiana, terá como setor principal de movimentação, os escritos de juventude do filósofo, recorrendo, vez ou outra, a alguma referência à arte encontradas em obras de sua fase intermediária – fase marcada por rupturas internas em seu próprio, mas ainda uma fase afirmativa – tal como sua obra *Humano, demasiado humano II*, bem como, mencionaremos, raramente, passagens de obras de seu último período de escritos, chamados por alguns autores de “escritos negadores”, que compreendem os textos produzidos a partir de 1886 (BACKES, 2015, p.7).

## II.2.1 Apolíneo-Dionisíaco

Utilizando o brilhante recurso da metáfora, Nietzsche explora os significados filosóficos a partir da mitologia do panteão grego. Apolo e Dioniso eram filhos de Zeus. Apolo, representante do sol que a tudo iluminava, era a personificação divina do esclarecimento, da perfeição e bela aparência, do sonho, da razão, da sobriedade e comedimento. Dioniso, deus do vinho, tinha relação com a fauna, representava o êxtase, a embriaguez, a dança e a desmesura dos sentidos. Inicialmente, a análise de Nietzsche se concentra na interpretação da influência e poderes artísticos de Apolo e Dioniso, considerando estes como “impulsos artísticos da natureza” (NIETZSCHE, 1992, p.32-NT§2). Contudo, a análise de Nietzsche se aprofunda e desvenda inúmeros sentidos para o apolíneo e o dionisíaco, agora compreendidos de modo mais amplo, ressoando em nós como instâncias psicológicas e, mesmo, cosmológicas:

Num registro psicológico, Apolo simboliza o mundo figurativo, regido pelo *principium individuationis*. No múltiplo infinito da realidade empírica – gerada a partir do cruzamento entre espaço, tempo e causalidade – a unidade e ordenação seriam instituídas pelo princípio da razão suficiente, que teria o fio de Ariadne a nos guiar pelos desconcertantes labirintos da multiplicidade inesgotável da experiência possível (GIACÓIA JÚNIOR, 2002, p.12)

É neste sentido que o apolíneo representaria a tendência de um princípio de individuação, um princípio baseado em imperativos prescritivos da ação, onde toda a estrutura da lei está fundamentada em um único ponto: o indivíduo. Isto é, o individual, ou o individualismo deve prevalecer como regra procedimental em todas as aplicações do apolíneo. Deve-se reconhecer neste registro psicológico também a observação do imperativo délfico do “conhece-te a ti mesmo”, a conservação dos limites, a proibição da hybris, a observação das fronteiras do indivíduo pela medida e nada em demasia (NIETZSCHE 1992, p. 40-NT§4). Sendo, portanto o deus da clareza, do brilho, Apolo é a alegoria que remete aos sonhos, aos nossos processos oníricos, nos quais podemos nos aprazer com a beleza, cabendo à capacidade de ordenação do apolíneo ordenar a lógica de nossos impulsos e desejos íntimos. Também os conteúdos do que deve ser considerado belo, harmonioso, ou perfeito, é definido e convencionado pela capacidade ordenadora da cultura apolínea.

No que tange ao registro psicológico de seu contrário, Dioniso, sua essência é trazida a nós por meio da analogia da embriaguez:

Ainda no registro psicológico, Dioniso representaria a desmesura, a exuberância e o êxtase, o Uno primordial, tal como o caracteriza *O Nascimento da tragédia*. Dioniso é aqui uma parábola das forças telúricas do corpo e do inconsciente, a dissolução de toda a individualidade, o apagamento das fronteiras e das linhas limítrofes entre o homem e a natureza, a destruição de todas as barreiras artificiais criadas pela convenção e pela tradição (GIACCOIA JÚNIOR, 2002, p.13).

A imagem inicial que descrita de Dioniso é de um cortejo, onde “o carro de Dioniso está coberto de flores e grinaldas: sob o seu jugo avançam o tigre e a pantera” (NIETZSCHE, 1992, p.31-NT, §1). Nesta parada dionisíaca, os homens se achegam uns com os outros e, também, com as feras; extinguem-se as individualidades e a chamada “natureza alheada” volta a fazer parte do homem e ele volta a encontrar com seu eu perdido. Ao encontrar com o dionisíaco “O homem não é mais artista, tornou-se obra de arte: a força artística de toda a natureza, para a deliciosa satisfação do Uno-primordial” (NIETZSCHE, 1992, p.31-NT, §1).

O impulso apolíneo, por muito tempo, se tornou predominante no âmbito humano, segregando os seres por meio do *principium individuationis*, tendo como principal consequência o próprio enfraquecimento da vontade e da vida humana como parte vivente de um organismo. Os instintos e o próprio sentir foi subjugado e convencionado. A partir de Sócrates, o mistagogo da ciência (NIETZSCHE, 1992, p.95-NT§15), o saber e o conhecimento, foram esporeados e chicoteados pelo método e pelo conceito cristalizante, a fim de ser ordenado e docilizado por Apolo. Como o excesso e a intensificação do impulso apolíneo suplantaram várias características da existência humana fragmentando-as, ao se deparar com o dionisíaco o indivíduo sente novamente a sua relação com o todo, com o uno, ou, na expressão emprestada de Schopenhauer, com o uno-primordial (*Ur-einen*):

Agora, graças ao evangelho da harmonia universal, cada qual se sente não só unificado, conciliado, fundido com o seu próximo, mas um só, como se o véu de Maia tivesse sido rasgado e, reduzido a tiras, esvoaçasse diante do misterioso Uno-primordial (NIETZSCHE, 1992, p.31-NT§1)

Neste ponto, o debate sobre o dionisíaco e o apolíneo em Nietzsche, transcende as relações com o fazer técnico e formal artístico e, ao mencionar o uno-

primordial, se direciona a compreender a dualidade entre as duas forças como sendo uma característica mais ampla da existência humana, a arte criadora da própria natureza e da plasmadora da existência, pois “O homem não é mais artista, tornou-se obra de arte: a força artística de toda a natureza, para a deliciosa satisfação do Uno-primordial” (NIETZSCHE, 1991, p.31-NT§1). O Uno-primordial, este “esterno padecente e pleno de contradição” (NIETZSCHE, 1992, p.39-NT§1), necessita, segundo Nietzsche, para sua própria redenção, não apenas da visão desperta da “realidade” proporcionada por Apolo, mas outrossim da visão extasiante e da aparência prazerosa (NIETZSCHE, 1992, p.39-NT§1).

Com o contato com o dionisíaco o indivíduo rompe a crisálida do mero individual imposta pela exacerbação do apolíneo e retoma o sentimento de identificação como o todo. Só nesta sinergia entre individual e total, homem e natureza, contemplar e sentir, Apolo e Dioniso, se é possível chegar ao Uno-primordial. Sem essa harmonia será, mediante a primazia de qualquer um dos extremos da corda, será a ditadura de um em detrimento de outro, significando, assim, que

O desequilíbrio entre dois impulsos, ou seja, a predominância de um deles em relação ao outro tem como consequência a debilitação do processo de vida total. Na verdade, a intensificação desmedida de qualquer dos dois impulsos se revela como movimento, não de afirmação do *Uno-primordial*, mas de negação do mesmo. Isto é facilmente compreensível no caso do movimento dionisíaco, em decorrência do qual são continuamente suprimidas todas as formas particulares nas quais a vida se manifesta. Mas o próprio movimento de individuação deve ser compreendido também como um processo no qual o Uno-primordial tende a negar a si mesmo enquanto unidade diferenciada. (BENCHIMOL, 2002, p.57-58)

A questão fundamental desta relação sempre contraditória e a da equilibrada tensão entre o princípio de individuação, entendido aqui como apolíneo, que é a máxima parte, e a unidade, aqui entendida como dionisíaco, que é o máximo todo. Assim, a manifestação do uno só pode ser possível por meio da integração dos múltiplos, do mesmo modo que um livro é constituído de várias páginas ou uma foto em *offset* precisa das retículas para combinar as cores e formar as imagens. Esta relação entre a parte e o todo suscita em Nietzsche a relação mais delicada e complexa entre o Ser e o devir, relação intrincada, apontada desde Heráclito, a maldição do vir-a-ser descrita em *A filosofia na época trágica dos gregos*<sup>9</sup>. O perene jogo do velamento-desvelamento, da passagem de um contrário ao outro, que leva à ilusão de conhecer conceitualmente as coisas, “o povo pensa, por certo, conhecer algo rígido, pronto, permanente; na verdade,

---

<sup>9</sup> Doravante referenciado como FTG.

há a cada instante luz e escuro, amargo e doce lado a lado e presos um ao outro, como dois contendores, dos quais ora um, ora outro, tem a supremacia” (NIETZSCHE, 2014, p.53- FT§5). Na visão extemporânea de Heráclito, visão irrepreensível segundo Nietzsche, tudo que ocorre no círculo da existência, ocorre mediante esse conflito (Ibidem). No mundo só existe, portanto, injustiça, contradição e sofrimento na concepção do eterno devir? Perguntamos ao Heráclito de Nietzsche:

Sim, exclama Heráclito, mas somente para o homem limitado, que vê em separado e não em conjunto, não para o deus *contuitivo*; para este, todo conflitante conflui em uma harmonia, invisível decerto ao olho humano habitual, mas inteligível àquele que, como Heráclito, é semelhante ao deus contemplativo (NIETZSCHE, 2014, p.56-FT§7)

E essa é a beleza da existência. A grandeza do ser humano, como diz o profeta Zaratustra, reside em ser esta passagem, este ocaso, este nascer do sol e este crepúsculo que não se percebe a olho nu, mas que se sente ocorrer a transformação do dia em noite, ou, ao inverso, de trevas em luz. Se o homem é uma corda estendida entre o animal e o além-homem, só atravessarão o abismo aqueles que se empenharem em conciliar e harmonizar sua dupla essência, tal como explica o jovem Nietzsche citando um trecho de Fausto de Goethe:

E assim a dupla essência do Prometeu esquiliano, sua natureza a um só tempo dionisíaca e apolínea, poderia ser do seguinte modo expressa em uma formulação conceitual: "Tudo o que existe é justo e injusto e em ambos os casos é igualmente justificado". Isso é o teu mundo! Isso se chama um mundo! (NIETZSCHE, 1992, p. 69- NT§9)

Se numa apressada leitura considerarmos que a proposta nietzschiana tende a supervalorizar o dionisíaco em detrimento do apolíneo, estaríamos incorrendo em grave erro já que, uma das propostas principais da primeira obra do filósofo é, justamente a de devolver, pela retomada do dionisíaco, aquele traço trágico da cultura percebida na unidade do povo grego desde a invenção do coro ditirâmico. Conciliação perfeita de Apolo e Dioniso, percebida, sobretudo, na tragédia de Ésquilo e Sófocles (NIETZSCHE, 2014, p.78-NT§11-12).

Por fim, esta harmonização entre apolíneo e dionisíaco apresentada no jogo vivo do devir, único caminho por onde a plenitude pode ser atingida, deve ser entendida não mais como um movimento desigual, ou um movimento de duas existências opostas e independentes um do outro, mas, sim, como um movimento único e recíproco de duas instâncias do mesmo motor, tal como os pedais de uma bicicleta, ou como o ingênuo e o

sentimental de Schiller, ou, ainda, como o bater de asas de um pássaro que precisam ser harmônicos para que o ser alado possa com graça se por em seu movimento natural. Explicações sobre o apolíneo e o dionisíaco que, aqui arrazoadas com argumentos demonstrações e citações, são, no entanto, são captadas e apresentadas de modo arrebatador por Ferreira Gullar em seu poema *Traduzir-se*<sup>10</sup>, que evocamos aqui em nosso auxílio:

Uma parte de mim  
é todo mundo:  
outra parte é ninguém:  
fundo sem fundo.

Uma parte de mim  
é multidão:  
outra parte estranheza  
e solidão.

Uma parte de mim  
pesa, pondera:  
outra parte  
delira.

Uma parte de mim  
almoça e janta:  
outra parte  
se espanta.

Uma parte de mim  
é permanente:  
outra parte  
se sabe de repente.

Uma parte de mim  
é só vertigem:  
outra parte,  
linguagem.

Traduzir uma parte  
na outra parte  
— que é uma questão  
de vida ou morte —  
será arte?

Como todo brilhante poeta, Ferreira Gullar conseguiu sintetizar de modo universal o sentimento de dualidade que espreita desde sempre a compreensão humana de si. Conseguiu mostrar que traduzir a si próprio é sempre necessitar juntar as partes e

---

<sup>10</sup> Extraído de *Na vertigem do dia* (1975-1980)

recorrer a uma essência circular que se apresenta não numa fragmentação das partes do eu, tal como a cartesiana, mas numa harmonia cíclica das partes.

Explicar o significado de uma poesia pode ser, como se diz, uma lâmina de duplo fio, pois que, ao mesmo tempo em que podemos estar equivocados ou muito distantes de uma interpretação plausível da composição, corremos ainda o risco de anular ou prejudicar sua potência poética impondo esta interpretação como única possível. Deste modo, tentando nos resguardar deste risco duplo, pensemos aqui esta singela interpretação pessoal que encerra esse subtópico, não como a mais fiável ou a mais correta, mas como uma dentre as miríades de interpretações possíveis, e que a usamos para ilustrar as explicações teóricas acerca da relação apolíneo-dionisíaco.

Como já o dissemos, esta poesia, como um todo, retrata, segundo esta nossa interpretação específica, uma dualidade de partes complementares e opostas, que só se convertem em Uno quando se coadunam em harmonia. Mesmo nas duas primeiras estrofes do poema, é possível vislumbrar respectivamente a relação entre o Uno-primordial e o *principium individuationis*, quando vemos nestes trechos a sentença de que “Uma parte de mim é todo mundo: outra parte é ninguém: fundo sem fundo”. O *principium individuationis*, aparece ainda como um sentimento de incompletude do ser que, por não estar ligado ao uno, ao todo, à multidão, sente a estranheza do ser por meio da solidão, no trecho que diz: “uma parte de mim é multidão: outra parte estranheza e solidão”.

No excerto que afirma que “Uma parte de mim pesa, pondera: outra parte delira” vemos claramente as características apolíneas como a parte de nós que pesa, calcula, pondera e a parte dionisíaca como sendo aquela que se deixa embriagar e delirar aprazivelmente.

Somos fisiologia, organismo, corpo, como também somos indagação e reflexão ao termos o *thauma* que abala nossa fisiologia. Dualidade que vemos no recorte que afirma que “Uma parte de mim almoça e janta: outra parte se espanta”.

O velho jogo entre velamento e desvelamento entre contrários, jogo descrito desde Heráclito, e admitido como irrepreensível por Nietzsche, aparece na estrofe que considera “Uma parte de mim é permanente: outra parte se sabe de repente”, mostrando assim que somos constância e mudança perpétua em uma única sede.

O trecho que pondera que “Uma parte de mim é só vertigem: outra parte linguagem” evoca muitas imagens: a da vertigem enquanto embriaguez dionisíaca, a da vertigem como um “pensamento abissal” de Zaratustra, bem como o encantamento que

a altura vertiginosa nos lança ao nos depararmos com ela face a face, agitando nossos sentidos; ou, ainda, como a corda que se estende no abismo instalado entre o animal e o super-homem (*Übermensch*).

Por fim, a composição final do poema “traduzir-se uma parte na outra parte, – que é uma questão de vida ou morte – será arte?” lança questões que tem relação não apenas com este subtópico de estudo proposto aqui, mas também com grande parte do mote desta pesquisa, pois poderíamos nos perguntar, assim como Gullar, se compreendermo-nos enquanto duplicidade de potências é uma questão filosófica, uma questão fisiológica, ou, mais além, uma questão estética?

## II.2.2 Sobre a arte, o belo e o feio

Sabe-se que no século XVIII, ponto alto da ânsia de Esclarecimento, vários pensadores e filósofos começaram a tentar compilar sistematicamente todos os conjuntos de conhecimentos humanos, juntando em livros e organizando os conhecimentos em verbetes, sendo chamados de enciclopedistas. Dentre os enciclopedistas mais famosos estava o polêmico Voltaire, que escreveu algumas seções para o projeto principal. Paralelo ao projeto principal, Voltaire, compilava modestamente alguns textos para produzir seu próprio dicionário filosófico. Alguns verbetes possuem descrições detalhadas sobre termos filosóficos, outros, várias seções subdividindo o assunto do verbete, e, alguns mais, que tomam inúmeras páginas de explicações. Entretanto, ao procurarmos o verbete “Belo, Beleza”, não encontramos nenhuma sistematização de concepções filosóficas e três pequeníssimas anedotas que se interligam. Eis o motivo explicado pela própria anedota:

Perguntem a um sapo o que é a beleza, o supremo belo, o *to kalón*. Responderá que é sua fêmea com dois grandes olhos redondos quase saltando de sua pequena cabeça, uma goela larga e chata, um ventre amarelo, um dorso pardo (...). Interroguem o diabo, dirá que o belo é um par de chifres, quatro garras e uma cauda. Consultem, finalmente, os filósofos responderão com discursos confusos; falta-lhes algo de conforme ao arquétipo do belo em essência, o *to kalón*. Um dia eu assistia a apresentação de uma tragédia em companhia de um filósofo: “como é belo! Dizia ele. – Que viu de belo nisso? Lhe perguntei – É que o autor atingiu seu objetivo”. No dia seguinte ele tomou um purgante que lhe fez efeito: “Atingiu seu objetivo, – disse-lhe eu – aí está um belo purgante!”. (...). Fizemos uma viagem pela Inglaterra. Lá se apresentava a mesma peça, impecavelmente traduzida; ela fez todos os espectadores bocejar. “Oh! Oh! – exclamou o filósofo – o *to kalón* não é o



mesmo para ingleses e para os franceses”. Depois de muitas reflexões, concluiu que o belo é muito relativo. (VOLTAIRE, 2008, p.112-113)

Onde reside, portanto, o belo? Na beleza ou na feiura, na ordem ou no caos? Já vimos com Schiller e Nietzsche que, o cerne a se considerar em relação a este problema reside na questão do prazer estético proporcionado por algo, fim supremo de toda arte. E, justamente essa, é a pergunta que Nietzsche nos lança já nas últimas seções de *O nascimento da tragédia*: “Como é que o feio e o desarmônico, isto é, o conteúdo do mito trágico, podem suscitar um prazer estético?” (NIETZSCHE, p.141-NT§24).

Como vimos, Nietzsche colocou às avessas todas as crenças de filósofos, filólogos e artistas, sobre a natureza da cultura helênica, revertendo a concepção de que tal cultura estivesse baseada, em todas as suas épocas, numa estética apolínea que prezava tão somente a harmonia, a beleza perfeita, a razão ordenadora. Com a aceitação da participação de Dioniso no processo estético, Nietzsche demove a ideia de que a beleza e a harmonia da civilização grega estavam em conseguir neutralizar o horrendo, o desarmônico, as formas híbridas, pois, ao embarcar no cortejo de Dioniso, a arte grega se tornou uno com todas as formas híbridas que lá estava, aceitando abertamente o diferente, o sofrível, com sua real serenidade<sup>11</sup> (*Heiterkeit*). Portanto a grande capacidade estética grega não estava em proteger a harmonia como o centro da estética e, mais amplamente, existência, mas sim de reconhecer na fealdade e no sofrimento a capacidade de produzir o verdadeiro prazer, sem negar ou fugir da sua própria natureza.

Por que negar nossa própria natureza e negar que somos atraídos pelo pavoroso, pelo sublime, pelo feio? Até mesmo nas imagens de nosso inconsciente proporcionadas pelo mundo onírico, nos deparamos com aquela feiura, com aquele terror que sempre tentamos negar e nos proteger com os artifícios racionais da consciência. Segundo Nietzsche, mesmo Apolo sendo a potência responsável também pelos sonhos, não consegue ele cercear a atuação e atração desta pulsão ao feio, ao terrível, ao sublime, pois

As imagens agradáveis e amistosas não são as únicas que o sujeito experimenta dentro de si com aquela onicompreensão, mas outrossim as sérias, sombrias, tristes, escuras, as súbitas inibições, as zombarias do acaso, as inquietas expectativas, em suma, toda a "Divina comédia" da vida, com o seu *Inferno*, desfila à sua frente, não só como um jogo de sombras – pois a

---

<sup>11</sup> O tradutor desta edição explica que o termo *Heiterkeit*, muito utilizado por Nietzsche, sugere uma quantidade muito maior de significados agregados, que expressam bem sua ênfase em cada contexto utilizado pelo filósofo. Sua opção de juntar duas palavras em uma, foi no intuito de mostrar essa multiplicidade de sentidos, ficando, ainda assim, aquém do termo original (Vide nota 2 desta edição, p.145)

pessoa vive e sofre com tais cenas – mas tampouco sem aquela fugaz sensação da aparência; e talvez alguns, como eu, se lembrem de que, em meio aos perigos e sobressaltos dos sonhos, por vezes tomaram-se de coragem e conseguiram exclamar: “É um sonho! Quero continuar a sonhá-lo!” (NIETZSCHE, 1992, p.29-NT§1)

A exclamação “É um sonho!”, demonstra que, ante a consciência de se estar sonhando, o terrível, feio ou assustador, tornam-se toleráveis e, quiçá, aprazíveis, já que, sabendo-se seguro do perigo ilusório, o ser humano sente-se mais confiante em confrontá-los face a face quando afirma “Quero continuar a sonhá-lo!”.

Este processo é bastante semelhante ao processo infligido em nós pelo sublime, que vimos no estudo das concepções estéticas de Schiller. Tal semelhança nos leva ainda outra: a da liberdade no fenômeno, pois, entendido de modo semelhante, ao encarar frente a frente aspectos aparentemente (ou apolínicamente) desprezíveis da condição humana os gregos do período trágico, conseguiram converter o sofrimento, que tais características produziam, em prazer. Então, se o homem consegue romper com este princípio de individuação racionalizador do apolíneo, princípio que mascara e cerceia sua percepção do mundo, o ser humano poderá ter a liberdade no fenômeno e gozar do prazer estético que o êxtase dionisíaco pode lhe oferecer. Mencionando uma passagem de *O mundo como vontade e representação* (1819), Nietzsche explica as consequências acerca desta ruptura com o *principium individuationis*, que acima mencionamos:

Na mesma passagem Schopenhauer nos descreveu o imenso terror que se apodera do ser humano quando, de repente, é transviado pelas formas cognitivas da aparência fenomenal, na medida em que o princípio da razão, em algumas de suas configurações, parece sofrer uma exceção. Se a esse terror acrescentarmos o delicioso êxtase que, à ruptura do *principium individuationis*, ascende do fundo mais íntimo do homem, sim, da natureza, ser-nos-á dado lançar um olhar à essência do dionisíaco, que é trazido a nós, o mais de perto possível, pela analogia da embriaguez. (NIETZSCHE, 1992, p.30-NT§1)

Esse nosso anseio pelo assustador, pelo feio advém justamente da vontade de romper com a tirania do belo, do perfeito, como padrão. Uma ruptura que pode nos levar a perceber outras formas de se aprazer com a arte e com o mundo. Este foi o grande salto estético dos gregos, a grandeza de, ao invés de fugir do feio, e escondê-lo, procurá-lo, anseia-lo e aceita-lo como parte inegável de nossa natureza. Em relação a isso, pergunta-se o filósofo em sua autocrítica, “De onde haveria de provir o anseio ao feio, dos helenos?”.

De onde haveria de provir (...) o *anseio do feio*, a boa e severa vontade dos antigos helenos para o pessimismo, para o mito trágico, para a imagem de tudo quanto há de terrível, maligno, enigmático, aniquilador e fatídico no fundo da existência - de onde deveria então originar-se a tragédia? Porventura do prazer, da força, da saúde transbordante, de uma plenitude demasiado grande? E que significado tem então, fisiologicamente falando, aquela loucura de onde brotou a arte trágica assim como a cômica, a loucura dionisíaca? (NIETZSCHE, 1992, p.17-NT§4)

Perguntas que, na verdade, afirmam categoricamente que a ânsia do feio, vem da impressão e do prazer muito mais potente que o feio pode causar no espírito humano, na liberdade e na potência de assunção da vida que concedem ao ser humano. A harmonia dos gregos não estava na potência isolada de Apolo, cerceando os limites do saber, do belo e da vida; tampouco estava na negação do papel do apolíneo nas engrenagens da existência. A harmonia dos gregos estava na capacidade de ver estes contrários como partes de um único movimento, convivendo, assim, tanto com o belo quanto com o feio, convivendo com os horrores e sofrimentos da existência, mas extraindo prazer deles.

Por fim, este travado com Nietzsche acerca do belo e do feio, nos leva a perceber que nossas concepções de beleza são puramente guiadas por padrões, procedimentos, modos e modas impostos externamente. Os limites impostos pela parcialidade e intensificação do apolíneo cerceiam nossa liberdade no fenômeno, definindo esses padrões de harmonia, de belo, de agradável, sendo que o fator primordial na decisão do que é belo não deve ser um padrão, pois que todos os padrões são imposições, mas sim um imperativo do prazer que nos causam. Por isso, afirma o filósofo no tópico *Belo e feio* de *Incursões de um extemporâneo no Crepúsculo dos ídolos* “Nada é mais condicionado, digamos mais limitado do que o nosso sentimento do belo. Quem quisesse pensá-lo separado do prazer que o ser humano sente consigo próprio, perderia de imediato o solo debaixo dos pés” (NIETZSCHE, 2015, p.91, CI§19). Fato que nos leva a percepção de que, para sermos plenos do ponto de vista da formação estética humana, devemos nos libertar dos condicionamentos que o apolíneo impõe, bem como dos próprios conceitos pré-concebidos gerados por ele. Numa linguagem nietzschiana, o ser estético pleno, é aquele que consegue conduzir o jogo apolíneo-dionisíaco em todas as instâncias de sua existência, dando valor real ao movimento de afirmação da vida, admitindo que seja belo tudo aquilo que lhe traz prazer e feio aquilo que lhe irremediavelmente lhe entristeça, ou que lhe traga um

sofrimento que não possa ser convertido em prazer de nenhuma forma. Quebrando estes pré-conceitos de belo e feio, Nietzsche assevera que

Nada é belo, apenas o homem é belo: sobre essa ingenuidade repousa toda a estética, ela é sua primeira verdade. Acrescentemos de imediato a segunda: nada é feio, a não ser o homem que degenera – com isso estão demarcadas as fronteiras do reino do juízo estético. – de uma perspectiva fisiológica, tudo o que é feio enfraquece e entristece o homem”. Lembra-lhe o declínio perigo, impotência; ele realmente perde força na sua presença. O efeito do feio pode ser medido com o dinamômetro” (NIETZSCHE, 2015, p.92-CI§20).

Portanto, nada externo ou pré-definido pode ser belo: nós, seres humanos, é que somos a medida própria da beleza. A real feiura para Nietzsche é quando o homem abandona a si mesmo e deixa algo que o desanima, algo que o degenera o vigor e a vontade de viver. Que retira irremediavelmente sua vontade de potência e nos envenena sem a nos deixar a possibilidade de converter a droga em remédio, como faz a arte com o sublime e o feio.

### **II.2.3 O trágico**

Se em Schiller o trágico, ou a arte trágica tem como princípios primordiais a apresentação da natureza que sofre, bem como a autonomia moral do sofrimento, em Nietzsche o grande salto está em conceber o trágico não apenas como uma peculiaridade da arte, mas como um traço declarado da própria existência, expresso na união harmônica dos impulsos apolíneo-dionísíaco. Tal marcante traço é patente na cultura grega, mormente no período que antecede o advento do pensamento socrático, onde as forças concorrentes que formam o espírito humano co-operavam em equilíbrio, refletindo tal coexistência nas obras poéticas trágicas que eram arcabouço e reflexo da formação e cultura helênica:

El placer de la embriaguez, el placer de la astucia, de la venganza, la envidia, el insulto, la obscenidad – todo esto fue reconocido por los griegos como algo humano, y por ello debidamente incorporado al edificio de la sociedad y las costumbres. La sabiduría de sus instituciones reside en la ausencia de separación entre bueno y malo, blanco y negro. La naturaleza, tal como ésta se muestra, no fue negada, sino sólo debidamente incorporada, circunscrita a determinados cultos y días. Esta es la raíz de toda la libertad de espíritu de la Antigüedad; para las fuerzas naturales se buscaba una descarga mesurada, en lugar de una aniquilación y negación de las mismas (NIETZSCHE, 2008a, p.90-FP II, 5[146])

Como vimos no tópico *Sobre a arte, o belo e o feio*, os gregos, com o concurso da arte, conseguiram por meio da arte trágica converter o feio, o desprezível ou assustador em aprazível. Nesta seção veremos a concepção de trágico como redenção do “feio” por meio do sublime, e como retorno à totalidade harmônica perdida.

Remetendo novamente a Schiller, vimos que a elaboração de “trágico” pensada por ele relaciona-se intimamente com a ideia de sublime patético, transposta com algumas reformas da teoria kantiana. Deste modo, o trágico ocorre em Schiller por intermédio do jogo estético entre o sublime patético, que é a afecção provocada com intensidade apropriada, e a liberdade no fenômeno, que é a resistência contra o sofrimento. Dinâmica semelhante a essa, vemos na representação do movimento estético-existencial apresentada por Nietzsche, já em *O nascimento da tragédia*, como um perene antagonismo entre as forças estéticas da natureza, uma batalha inconclusiva entre a pulsão apolínea e a dionisíaca. Contudo, mesmo que pensemos tais pulsões sempre como um antagonismo, a separação entre as potências não é o veredito final para o movimento gerador pensado por Nietzsche, pois que, já nas primeiras pautas de sua obra debutante, o problema de um antagonismo é indicado como sendo superado ao afirmar que o emparelhamento das potências contrárias gerou o primeiro fruto do pensamento trágico sob a forma de arte:

Ambos os impulsos, tão diversos, caminham lado a lado, na maioria das vezes em discórdia aberta e incitando-se mutuamente a produções sempre novas, para perpetuar nelas a luta daquela contraposição sobre a qual a palavra comum "arte" lançava apenas aparentemente a ponte; até que, por fim, através de um miraculoso ato metafísico da "vontade" helênica, apareceram emparelhados um com o outro, e nesse emparelhamento tanto a obra de arte dionisíaca quanto a apolínea geraram a tragédia ática (NIETZSCHE, 1992, p.27 - NT§1)

Disto, poderíamos aduzir que na indicação nietzschiana ambos impulsos são contrários, mas não precisam ser tomados como antagônicos no mesmo sentido que se aplica à concepção de “antagonismo”, por exemplo, na Biologia, que sugere que uma relação entre dois organismos incompatíveis em que um impeça a presença e desenvolvimento do outro. Também não deve ser tomado tal qual a concepção de antagonismo na Farmacologia que compreende o antagônico como sendo a relação entre duas ou mais substâncias com efeitos e atuações distintas no mesmo processo, na qual as substâncias ou compostos inibem-se reciprocamente. Assim, a palavra-chave para a compreensão do movimento de tais potências criadoras não é o antagonismo, mas sim a

reconciliação, a trégua, o pacto de paz, mesmo que transitório. Para Nietzsche esse reatamento é fundamental não só para a compreensão da distinção entre apolíneo e dionisíaco, mas da importância deste binômio na composição do trágico como um modo de ser, pois que esse reatamento significa um momento no qual “são visíveis as revoluções causadas por este acontecimento” (NIETZSCHE, 1992, p.34 - NT§2), revoluções evidentes tais como as que observamos no período de florescência grega.

Este constante movimento de conflito-reconciliação pode nos causar a estranha impressão de se tratar aqui de um movimento dialético com nuances hegelianos, fato, inclusive, mencionado por Roberto Machado em seu *O nascimento do trágico*, o qual dedica um tópico à compreensão desta possível dialética nietzschiana. Essa impressão de uma voz estranha às cantatas filosóficas de Nietzsche, foi denunciada por ele mesmo em sua *Tentativa de autocrítica* ao revisar *O nascimento da tragédia*, afirmando de modo cáustico sobre si que “Aqui falava em todo caso (...) uma voz estranha, o discípulo de um "deus desconhecido" ainda, que por enquanto se escondia sob o capucho do douto, sob a pesadez e a rabugice dialética do alemão” (NIETZSCHE, 1992, p.16 - NT, Autocrítica §3), reafirmando tal percepção em *Ecce Homo*, ao comentar este seu primeiro livro:

Ele é politicamente indiferente (...), cheira chocantemente a hegelianismo e somente em algumas fórmulas está impregnado do fúnebre perfume de Schopenhauer. Uma “ideia” – a oposição entre dionisíaco e apolíneo – traduzida para o metafísico; a própria história com o desenvolvimento dessa “ideia”; na tragédia, a oposição relevada em unidade; sob essa ótica, coisas que nunca antes se olharam de frente colocadas subitamente face a face, iluminadas uma pela outra e concebidas (NIETZSCHE, 2014, p.40 - EH§1)

Ao explicar o movimento de desenvolvimento do trágico sob a perspectiva de uma conciliação entre contrários, Nietzsche parece aludir inevitavelmente à uma dialética de cunho hegeliano. Contudo, mesmo que o excerto seja claro em mencionar suas características dialéticas, sabemos que em suas várias obras Nietzsche emprega os inúmeros significados que o termo dialética possui. Mesmo em *O nascimento da tragédia* o filósofo utiliza de inúmeras formas o termo “dialética”, donde se pode notar distintamente pelo menos quatro aplicações do termo, contendo significados obviamente correlatos, mas contextos e aplicações diferenciadas. Dentre estas aplicações temos a da *Tentativa de autocrítica*, já mencionada há pouco, “rabugice dialética do alemão” (NIETZSCHE, 1992, p.16-NT, Autocrítica §3), a dialética da trama poética com o “desatamento dialético” dos nós, laço por laço, em obras como

*Édipo em Colono*, por exemplo (NIETZSCHE, 1992, p.64-NT§9), a afiada “dialética sofisticada” (NIETZSCHE, 1992, p.72 -NT§10), a dialética do drama euripídico (NIETZSCHE, 1992, p.81-NT§12) e, finalmente, dialética de Sócrates o herói e demônio dialético (NIETZSCHE, 1992, p.89-118 - NT§14-19) e a dialética platônica (NIETZSCHE, 1992, p.88-89 -NT§14). Com efeito, mesmo que Nietzsche tenha usado as terminologias que remetem ao pensamento dialético e, ainda, desconfiado de si próprio se acusando de ser um discípulo de Dioniso disfarçado de hegeliano, a fluidez de seu pensamento não se permite apanhar por sistemas como o hegelianismo, observação confirmada por Roberto Machado em seu texto há pouco mencionado:

Isso, no entanto, não é suficiente para caracterizar um hegelianismo de Nietzsche. Pois, como temos visto outros pensadores da mesma época, ou até mesmo imediatamente anteriores a Hegel, como Schelling e o primeiro Hölderlin, pensaram de forma mais ou menos semelhante o dualismo trágico como uma unidade dos contrários produzida pela inversão de um dos termos no outro. Quer dizer, mesmo que O nascimento da tragédia seja um livro dialético, talvez não faça do Nietzsche dessa época necessariamente um hegeliano, pois pensar a tragédia dialeticamente -- questão que nos diz menos respeito à contradição ou à oposição propriamente do que ao tipo de relação existente entre princípios antagônicos -- não foi uma singularidade de Hegel, na Alemanha do final do século XIX. (MACHADO, 2006, p. 219-220)

Logo, pensamos esse movimento conciliatório não propriamente como um sistema dialético hegeliano ou como um mero embate semiconservativo de forças antagônicas, mas como uma constante tensão entre partes contrárias que se complementam. Deste modo, apresentando as considerações feitas pela filósofa francesa Sarah Kofman, Machado (2006, p.220) aponta para o fato de que a concepção trágica de Nietzsche não deve ser tomada em termos dialéticos, mormente no que diz respeito à dialética cunhada a partir de Hegel. É preferível pensar este movimento mediante o modelo heraclítico, onde, no perene embate entre forças conflitantes, há sempre a variação de vitoriosos, em que, ora um, ora outro, tem um triunfo e uma trégua provisória, sendo permanente apenas a luta e a diferença entre os contrários, já que essa trégua “Era a reconciliação de dois adversários, com a rigorosa determinação de respeitar doravante as respectivas linhas fronteiriças e com o periódico envio mútuo de presentes honoríficos: no fundo, o abismo não fora transposto por ponte nenhuma” (NIETZSCHE, 1992, p.34-NT§2). Seguindo a pista heraclítica, estabelece-se que a plenitude da existência só pode ser atingida pelo concurso harmônico dos contrários, quando consideradas como partes de um ser único, isto porque “Em Heráclito essa luta se torna pura e simplesmente o ‘pai de todas as coisas’” (JAEGER, 2010, p.227).

Conforme a explicação de Werner Jaeger em seu insigne tratado *Paidéia* (JAEGER, 2010, p.228), Heráclito queria expressar esse movimento em que, numa ponta estava uma força, e noutra ponta sua contrária, donde a energia gerada entre elas era o ponto de profusão da harmonia do todo. O que Heráclito queria expressar era a ideia de “tensão” que, segundo Jaeger, “Ao vocabulário filosófico faltava ainda o conceito genérico de tensão” (JAEGER, 2010, p.228). Entretanto, mesmo que o termo ainda não tivesse sido empregado no inventário filosófico, isto não impediu Heráclito de expressar brilhantemente a ideia, do conceito e, como diria Benedito Nunes, sair dos trilhos do conceito, escapulindo pelo telhado dos becos sem saída do pensamento (NUNES, 1999, p.15), utilizando uma bela metáfora como escada. Para Heráclito, os símbolos dessa harmonia desses contrários complementares são o arco e a lira (JAEGER, 2010, p.228). Imagine-se a corda do arco: a precisão e a força necessárias para operá-lo com plenitude só serão possíveis se a tensão entre as duas extremidades estiver ajustada. Do mesmo modo, o cordame da lira só poderá emitir sons apazíveis se houver uma tensão harmônica entre as duas hastes que o prende. Uma vez que se imprima força maior em uma haste em detrimento de outra, pode-se facilmente desafinar a harmonia ou, pior ainda, romper com a corda. Como Heráclito, Nietzsche compreendeu a necessidade de unidade entre as forças que compõe a existência e, também como o pensador grego, só foi compreendido muitas gerações mais tarde.

A ideia do fogo como princípio ordenador da existência é outra grande metáfora de Heráclito que nos ajuda a compreender o movimento trágico que se opera entre apolíneo e dionisíaco, pois que, assim como o fogo, a simbiose Dioniso-Apolo não pode ser compreendida senão como devir, acontecer, como movimento. Se para Heráclito o vir-a-ser expresso na passagem dos contrários é o pai de todas as coisas, para Nietzsche a tensão e troca incessante entre Dioniso e Apolo que compõem a noção de trágico é a verdadeira mãe primordial da existência, eternamente criadora (NIETZSCHE, 1992, p.102-NT§16).

A necessidade do apelo a imagens como a da lira, do arco, do fogo, ou, mesmo, do rio de Heráclito advém da necessidade em explicar ou representar algo não palpável. De modo geral, o mito também teve essa função de exprimir o inexprimível, explicar o inexplicável. Vimos no estudo de Schiller que o belo possuía uma categoria que nos causava prazer justamente por sua intangibilidade; um prazer sublime causado seja pela apresentação de uma grandeza imponderável, ou pela apresentação de uma força e poder incalculável. O sublime, desde Burke e Kant, é sempre uma tentativa de



representar ou expressar um sentimento de prazer controverso, apresentar algo latente, mas ainda não palpável, que escapa a classificações simplórias.

Em seu estudo acerca do trágico, há pouco mencionado, Machado levanta a hipótese que Nietzsche, assim como Kant e Schiller, está inserido na tradição de pensar o sublime mediante uma dualidade de princípios (MACHADO, 2006, p.222). No caso de Nietzsche, a representação deste “irrepresentável” ocorre no fenômeno trágico gerado por intermédio da “misteriosa união conjugal” (NIETZSCHE, 1992, p.42-NT§4) entre o impulso dionisíaco e o apolíneo, uma representação/compreensão que não pode ser senão intuitiva, tal como ocorre com a compreensão do sublime. O acordo discordante presente nas várias interpretações filosóficas do sublime se apresenta em Nietzsche por meio do trágico, visto que, se para os pensadores anteriores o sublime é a união entre o terrificante e a beleza, para Nietzsche a ideia de sublime contida no pensamento trágico seria um modo de expressar o terrificante, o não-figurativo, por meio do auxílio do belo, do figurativo. Destarte, o trágico é também sublime, porquanto tem a capacidade de conciliar contrários, gerando assim contrários que não são contraditórios, mas complementares que, no envio mútuo de presentes proporcionado pelo pacto de harmonia entre os contrários (NIETZSCHE, 1992, p.34-NT§2), nos possibilitam não apenas uma compreensão mais plena e menos cindida do mundo, mas uma compreensão rediviva da existência, como haviam feito os helenos do período trágico. Essa relação entre o horrível e a beleza que possibilita uma vida mais plena, é mencionada brevemente nos *Fragments póstumos I* de Nietzsche, nos escritos do período entre o inverno de 1869-1870 a primavera de 1870, no qual esboça um ensaio sobre *Sócrates e a tragédia grega*. Em um dos fragmentos o filósofo assevera que “El helenismo es la única forma en la que se puede vivir: lo horrible bajo la máscara de lo bello” (NIETZSCHE, 2010, p.113, FPI 3[74]), logo, esse horrível sob à máscara do belo, seria a realidade visceral do dionisíaco, delineado por traços eufemísticos do apolíneo; processo pelo qual se pode suscitar prazer e plenitude por meio do feio e do desarmônico (NIETZSCHE, 1992, p.141-NT§24), constatação apontada por Roberto Machado, ao considerar que,

A tragédia é a utilização de um dos elementos, a máscara, como forma artística que permite o acesso, pelo distanciamento apolíneo da visão, ao informe da natureza. A impossibilidade de uma apresentação direta de Dioniso exige a intervenção de Apolo, que estende o véu da aparência como um modo de tornar suportável a presença do deus ao homem (MACHADO, 2006, p.224).

Assim, esse sublime trágico, pensado por Nietzsche sob a forma de (con)trato entre concorrentes, nos possibilitaria uma visão mais global da existência e nos serviria como uma espécie de estimulante para encararmos com mais leveza os horrores da vida. O trágico em Nietzsche desenha-se à guisa de um oxímoro da existência que só adquire significado pleno na co-presença equilibrada dos impulsos plasmadores do mundo e do ser humano (NIETZSCHE, 1992, p.142-NT§24), impulsos que por serem plasmadores são, antes de mais nada, estéticos.

Em *O nascimento da tragédia* Nietzsche menciona abundantemente o “trágico” relacionando abertamente à arte, delineando já em alguns aspectos o pensamento trágico ou uma filosofia trágica, sobretudo quando menciona a inversão no pensamento trágico operada pela filosofia socrático-platônica, cristalizando-a na tendência apolínea, extirpando a tendência estética do processo, por considerá-la uma tendência “pouco filosófica” (NIETZSCHE, 1992, p.87-NT§14). Ao mencionar uma “sabedoria dionisíaca” (NIETZSCHE, 1992, p.119-NT§19), Nietzsche, já em sua primeira obra, sugere o retorno imprescindível da tendência estética ao pensar filosófico mais pleno, visando a totalidade cooperante das forças, tal como ocorria com os antecessores de Sócrates desde Tales de Mileto, que filosofavam mesmo em forma de poesia, de aforismos, tomando como ponto de compreensão intuitiva, mais que limitados conceitos, princípios que transpõem os labirintos da razão calculante:

precisamente de Tales puede aprenderse la manera en que procede la filosofía en todas las épocas cuando, impulsada por sus mágicos propósitos, quiere rebasar los intrincados dédalos de la experiencia. Las bases desde las que inicia el salto son muy frágiles, pero la esperanza y el presentimiento dotan de alas a sus pies (NIETZSCHE, 2003, p.45-FTG§3)

Estes pensadores, animados na compreensão da totalidade, apreendiam o mundo e a existência não somente por intermédio da razão, mas também com o concurso da sensibilidade, com o auxílio da dimensão estética, portanto. Aqui se apresenta com todo vigor novos elementos como o pressentimento e a intuição que, por sua capacidade de ver o uno, dotam o conhecimento de asas, ao invés de pesadas fundamentações. Ao que parece, estes elementos advindos da sensibilidade, pressentimento e intuição, assaz subestimados em nossa formação atual, são para Nietzsche componentes vitais não apenas da arte trágica, mas do pensamento trágico.

Esta mesma percepção, da sensibilidade como componente vital do trágico, encontramos no estudo de Márcio Benchimol, intitulado *Apolo e Dioniso: arte, filosofia e crítica da cultura*, corroborando a compreensão de que um dos nexos centrais entre a arte trágica e o pensamento ou filosofia trágica reside na sensibilidade, aqui entendida como uma das aplicações do termo estética. Assim sendo, na última parte do estudo supramencionado, Benchimol (2002, p.136), ao analisar o *Sentido psicológico do conceito de filosofia trágica*, inicia sua consideração entendendo que no ímo do indivíduo as forças concorrentes expressas pelo binômio dionisíaco-apolíneo manifestam-se pro intermédio de duas modalidades imprescindíveis da sensibilidade humana, a saber, a contemplação e o sentir. Tais modalidades eram perceptíveis nos primeiros pensadores, perderam sua força e foram soterradas pela tendência científica que considera como aceitável para suas pesadas e intrincadas fundamentações, tão somente o racional e dissecável “lógico-conceitual”, frutos do entendimento:

Com a sua ideia do elemento artístico da filosofia, Nietzsche parece indicar que o *entendimento* não é a única fonte de onde se origina o pensamento trágico. Ora, parece-nos evidente que a segunda fonte a qual se deve a gênese do elemento artístico da filosofia, teria de ser identificada com aquela faculdade do espírito humano que, mais antiga e mais profunda que a razão e a consciência, é a origem de toda a arte, a saber, a sensibilidade (BENCHIMOL, 2002, p.137)

A sensibilidade do pensamento trágico é justamente aquela que, mesmo antes da intervenção calculante da razão, consegue perceber e apreender algo de modo intuitivo ou, mesmo, instintivo, rápido e brilhante como o clarão de um “relâmpago divino” (NIETZSCHE, 2003, p. 56-FTG§5). Surge agora, com um papel fundamental no pensar trágico, a “intuição”, sendo resgatada por Nietzsche como uma das capacidades soterradas na virada apolínea, e que deveria ser considerada uma faculdade inerente ao pensamento filosófico, faculdade que distinguiria o pensar filosófico do pensamento científico, libertando a filosofia do jugo empobrecedor do cientificismo vigente em nossa época.

Em uma das várias pistas deixadas por Nietzsche acerca do que compreende por intuição ou representação intuitiva vemos, já em *O Nascimento da tragédia*, menções a essa “casca externa das coisas” que é a representação intuitiva, apontando desde já a diferença entre o conceitual e o intuitivo. Neste ensejo, se o intuitivo é a casca mais externa das coisas, o conceitual não é o núcleo da coisa, como se poderia pensar; o acesso ao núcleo mais íntimo, ao coração da coisa é proporcionado pela

música, leia-se arte num plano mais lato. Para Nietzsche ambas, intuição e música (Arte), são irmãs por suas similitudes no modo de captar e representar o universal com desembaraço: Todavia, que seja possível em geral uma relação entre uma composição musical e uma representação intuitiva, isto se baseia, como foi dito, no fato de ambas serem expressões, só que totalmente diversas, da mesma essência interna do mundo (NIETZSCHE, 1992, p. 100-NT§17). Já em *A filosofia na época trágica dos gregos*, Nietzsche afirma que a representação intuitiva era uma característica marcante na filosofia anterior a Sócrates e Platão, evidenciada com maior ênfase no pensamento de Heráclito, isto porque, segundo Nietzsche, este filósofo possuía uma força de representação intuitiva extraordinária, mostrando-se indiferente aos demais tipos de representação que operassem através de conceitos ou verdades lógicas, portando-se com indiferença e intrepidez diante dos labirintos e imperativos da razão calculante (NIETZSCHE, 2003, p.58-FTG§5). Neste texto a intuição, importante componente do pensamento trágico, é concebida pelo filósofo como sendo correlata à sensibilidade, tal como vemos no seguinte recorte:

La representación intuitiva, en cambio, comprende las dos cosas: primero, lo omnipresente en todas nuestras experiencias, el mundo que constantemente se nos impone con todo su colorido y su multiplicidad; luego, las condiciones únicas que hacen posible cualquier experiencia en dicho mundo, el espacio y el tiempo. Pues estas, aun careciendo de un contenido determinado, pueden percibirse en sí mismas con independencia de toda experiencia, y de forma puramente intuitiva, es decir, pueden ser aprehendidas en sí (NIETZSCHE, 2003, p.58-FTG§5)

Ao mencionar o espaço e o tempo deve-se entender que Nietzsche esteja se referindo principalmente à sensibilidade como percepções captadas pelos sentidos, ressaltando com isso a revalorização do papel das percepções sensoriais na formação do conhecimento, participação outrora negada pela filosofia, mormente na filosofia platônica, sem, no entanto, negar o papel das percepções puras que podem ser apreendidas em si por meio da intuição.

Em seu opúsculo *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral* (1873) Nietzsche irá opor a capacidade de elaborar conceitos à “metáfora intuitiva” (NIETZSCHE, 2014, p.66-VME§1), contrapondo, assim, o homem intuitivo – artístico, trágico, criador de metáforas – ao homem racional – calculante, conceituador, liquefator de metáforas intuitivas – ao afirmar que “há épocas em que o homem racional e o homem intuitivo ficam lado a lado, um com medo da intuição, o outro escarnecendo da

abstração; este último é tão irracional quanto o primeiro é inartístico” (NIETZSCHE, 2014, p.69-VME§2). Esta oposição, lembrando a oposição geradora dionisíaco-apolíneo, nos leva a crer que, mais que possível, seja necessária uma conciliação entre os dois tipos de seres humanos descrito por Nietzsche. Só por intermédio de uma harmonização da tensão entre o ser racionador (que a um só tempo raciocina conceitos e racionaliza sua vida) e o ser intuitivo (o herói eufórico sedento de vida), poderemos chegar ao homem em sua plenitude: o ser trágico.

## II.2.4 Fisiologia da arte

Como vimos no texto anterior, a exacerbação de qualquer um dos componentes de nossa fisiologia recai num estado de desarranjo, desarmonia e doença, segundo a perspectiva nietzschiana. Por outro lado, o equilíbrio entre esses componentes, apresentados sob a imagem de Apolo e Dioniso, tem a potência de transformar uma droga letal em remédio (NIETZSCHE, 1992, p.34-NT§2). Desde seu texto debutante e ao longo de toda a sua obra, Nietzsche utiliza termos relacionados à fisiologia e biologia, termos como saúde, doença, tônico remédio. Este traço fisiológico de sua filosofia se entrelaça ao binômio apolíneo-dionisíaco e, inevitavelmente, à necessidade do trágico como equilíbrio fisiológico fundamental da existência. Assim, o equilíbrio trágico é a já um traço de robustez e de saúde deste organismo apolíneo-dionisíaco, e o inverso, como não poderia ser diferente, representa fome, inanição e doença. Esta característica fisiológica do trágico, resultado da interação orgânica entre Apolo e Dioniso, foi mencionada com bastante clareza por Roberto Machado:

Ao afirmar que Apolo ensina a medida a Dionísio, Nietzsche assinalando que, na tragédia, imagem apolínea impõe a beleza ao instinto dionisíaco, transfigurando, idealizando, espiritualizando a orgia musical; transformando veneno em remédio. Mesmo que os motivos que o levam a essa afirmação tenham variado, a tragédia sempre será pensada por Nietzsche como tendo o efeito terapêutico de um tônico. A especificidade desse momento de sua produção filosófica, em que pensa o trágico a partir de dois princípios antagônicos – o apolíneo e o dionisíaco –, é ver na imagem apolínea a condição que torna o fundo dionisíaco possível de ser vivido, transformando o veneno em remédio (MACHADO, 2006, p.233)

Este equilíbrio orgânico é vital para mantermos a sanidade fisiológica, não sendo aceitável pelo filósofo nem a hegemonia do elemento apolíneo, tampouco no

elemento dionisíaco, estando este último também passível de ser remediado. Quanto a essa necessidade de remediar o dionisíaco, encontramos explicações de Nietzsche nos *Fragmentos póstumos I*, anotações do período de 1869 a 1874, “la tragedia es el remedio natural contra lo dionisíaco. Hay que vivir: por lo tanto es imposible el puro dionisismo. Pues el pesimismo es ilógico em teoría y en la práctica. Porque la lógica es solamente la μηχανή de la voluntad” (NIETZSCHE, 2010, p105-FP I, 3[32]). O interessante a se notar neste fragmento é o fato de que, mesmo num trecho com evidentes influências schopenhauerianas, a perspectiva da fisiologia se revela ao falar de remédio e, sobretudo, ao mencionar o termo *mekane* (μηχανή), que segundo a explicação de Schopenhauer, é um recurso instintual de preservação, um “meio de ajuda para a conservação do individuo e propagação da espécie” (SCHOPENHAUER, 2005, p.215-§27, I179), considerando ambos, lógica/razão e instinto/intuição, mecanismos da *Vontade*:

O conhecimento em geral, quer simplesmente intuitivo ou racional, provém portanto originalmente da Vontade e pertence à essência dos graus mais elevados de sua objetivação, como mera μηχανή, um meio para conservação do indivíduo e da espécie como qualquer outro órgão do corpo (SCHOPENHAUER, 2005, p.217-§27, I181)

Os traços fisiológicos perceptíveis já na interpretação schopenhaueriana, aparecem como força latente na filosofia de Nietzsche desde os seus primeiros escritos e se intensificam em seus escritos de transição e maturidade, tecendo por meio da fisiologia da arte uma complexa teia e interligada teia de referências ao fisiológico como a tensão entre criação e destruição da natureza. Segundo Dias (2005, p.134-135), na filosofia nietzschiana, a latência do fisiológico, aparece não apenas quando pensa a existência como um movimento de criação/destruição, mas também quando emprega “palavras que exprimem sensações ou estados relacionados ao corpo: saúde, doença, impotência, fome, fraqueza, força”. Quando critica a música do compositor alemão Richard Wagner, o filósofo do martelo o faz em termos fisiológicos, tal como vemos neste excerto de *A gaia ciência* (1982):

Minhas objeções contra a música de Wagner são objeções fisiológicas: para que dissimulá-las ainda sob fórmulas estéticas? É um “fato”: respiro com dificuldade quando essa música começa a agir sobre mim; logo meu pé se aborrece e se revolta contra ele – meu pé sente a necessidade de cadência, de dança e de marcha, reclama da música em primeiro lugar.(...) – Mas meu estômago, não protesta também? E meu coração? A circulação do meu sangue? E minhas entranhas não se entristecem? O que é que não me enrouquece insensivelmente? Acredito que pede um alívio (NIETZSCHE, 2006, p.242-243-GC, V,§368)

Já em *Genealogia da moral*, o filósofo, em uma nota de rodapé ao final da primeira dissertação, aponta a necessidade não apenas filosófica e filológico-etimológica, mas fisiológica, na investigação das origens dos preceitos morais, asseverando que a tarefa fisiológica deve ser a primeira executarmos numa genealogia da moral:

É igualmente necessário, por outro lado, fazer com que fisiólogos e médicos se interessem por este problema (o do valor das valorações até agora existentes): no que pode ser deixado aos filósofos de ofício representarem os porta-vozes e mediadores também neste caso particular, após terem conseguido transformar a relação entre filosofia, fisiologia e medicina, originalmente tão seca e desconfiada, num intercâmbio dos mais amistosos e frutíferos. De fato, toda tábua de valor, todo "tu deves" conhecido na história ou na pesquisa etnológica, necessita primeiro uma clarificação e interpretação fisiológica, ainda mais que psicológica (NIETZSCHE, 1998, p.45-46-GM, I, §17)

Afirmando a necessidade de uma interação maior entre a fisiologia e a filosofia, relacionamento que, com o passar do tempo degradou-se e tornou-se seco e desconfiado, separando a filosofia da “teoria da vida” – como reconhece a “fisiologia” na segunda dissertação (NIETZSCHE, 1998, p.67-GM, II§12). A perspectiva fisiológica se mostra com bastante vigor em *Genealogia da moral* não apenas quando menciona uma “fisiologia estética” suscitada pela compreensão equivocada do estado estético pensado por Schopenhauer, compreensão que precisa ser analisada com mais detalhes por conta sua intocada e inexplorada complexidade (NIETZSCHE, 1998, p.101-GM,III§8). Mas se mostra principalmente pela utilização de termos relacionados a “saúde”, “cura”, “doença”, “morbidez”, ou quando menciona os “fisiologicamente deformados e desgraçados” (NIETZSCHE, 1998, p.87-GM,III§1), os “dispépticos” (NIETZSCHE, 1998, p.48-GM,II§1), “exaustão fisiológica”, “condição doentia”, “nojo”, “náusea” e fastio de si mesmo (NIETZSCHE, 1998, p.109-111-GM,III§13), ou, ainda, quando se refere à religião como um “sentimento de obstrução psicológica” (NIETZSCHE, 1998, p.120-GM,III§17).

Assim, Nietzsche põe em prática a consideração feita na nota do final da primeira dissertação de *Genealogia da moral*, há pouco mencionada, mostrando que é possível aproximar a teoria filosófica, não só da arte, mas da teoria da vida, por meio de uma fisiologia da arte que tem como fio condutor o corpo. O corpo passa a ser o receptáculo da filosofia nietzschiana, na qual se expressam todos os processos vitais-existenciais, sobretudo aqueles relacionados à falta e à abundância de vida, pois, explica

Dias, “Nietzsche sente e entende a arte a partir do corpo, pensado como multiplicidade hierarquizada de forças cuja organização é indício de saúde ou doença, de negação ou afirmação da vida” (DIAS, 2005, p.136). Uma perspectiva que, como já o dissemos, se integra com as demais reflexões do pensador, desde as suas primeiras obras e escritos, e agrega reflexões como a importância orgânica da arte para a existência, o apolíneo-dionisíaco, o trágico e vontade de potência como afirmação da vida, dentre outras reflexões que interagem entre si pela perspectiva fisiológica, tomada como ponto de fuga para onde todas essas linhas convergem.

Essa aproximação entre filosofia e fisiologia conduz Nietzsche a mencionar termos relacionados à medicina, como, por exemplo, a condição do ressentido, considerado “dispéptico”, ou o religioso como “obstruído fisiologicamente”. Todavia, mesmo que ora ou outra Nietzsche empregue em suas reflexões filosóficas termos e compreensões oriundos da Biologia, não podemos nos equivocar e imaginar que pensador alemão utilize esse viés fisiológico pautando suas reflexões em atavios cientificistas ou num sentido estritamente biologizante. A esse respeito – de não nos equivocarmos com o que Nietzsche entendia por biológico –, são insígnias as observações de Heidegger apresentadas no primeiro volume de suas preleções acerca do filósofo do martelo, intitulada no Brasil como *Nietzsche*. Nesse diálogo ímpar entre pensadores, que definiram caminhos para uma filosofia que rompesse com a esmagadora tendência de sedimentação e cristalização da linguagem e do conhecimento, teremos um excelente guia que nos auxiliará a compreender o sentido dilatado de fisiologia no pensamento nietzschiano.

O primeiro cuidado que Heidegger tem ao tratar da fisiologia é o de atentar para termos que podem levar a uma interpretação literal, biologizante, de seus enunciados ao falar, por exemplo, sobre o sentimento do belo nos *Fragmentos póstumos* do outono de 1887 considerando-o como uma categoria biológica:

En ese sentido, lo bello está dentro de la categoría general de los valores biológicos de lo útil, lo benéfico, lo que acrecienta la vida: pero de manera tal que una cantidad de estímulos que de muy lejos recuerdan y se ligan con cosas y estados útiles nos dan el sentimiento de belleza, es decir de aumento del sentimiento de poder (— no sólo cosas, por lo tanto, sino también sensaciones que acompañan esas cosas o sus símbolos). (NIETZSCHE, 2008b, p.353- FP IV,10[167])

Categorizando o belo como um valor biológico, Nietzsche acrescenta que a beleza aumenta o sentimento de poder e a “força” do indivíduo e sua espécie, que os



protege e preserva sua vida, algo bem similar ao termo que *mekane* (μηχανή) que há pouco mencionamos, pois, diz Nietzsche, “Si y dónde se coloca el juicio «bello», es una cuestión de fuerza (de un individuo o de un pueblo). El sentimiento de plenitud, de fuerza acumulada” (NIETZSCHE, 2008b, p.354- FP IV,10[168]). Logo, se interpretarmos literalmente, ou biologicamente, esta “força” de que fala Nietzsche, incorreremos em grave desvio no pensamento do filósofo, por associá-la à força física, tal como elucidada Heidegger, em sua análise a este último fragmento:

Mas essa força não é a mera força corpórea como reservatório da “brutalidade braquial”. O que Nietzsche designa aqui por força é a capacidade da existência (ser-aí) histórica de agarrar e levar a termo a sua determinação é essencial mas elevada. Essa essência da “força” certamente não vem à luz de e maneira pura decidida. A beleza é tomada como “valor biológico” (...). O fato de Nietzsche conceber o belo biologicamente é incontestável; a questão é apenas o que significa aqui “biológico”, “βίος”, “vida”; apesar de toda a aparência literal, esse termo *não* designa o que a *biologia* entende por ele. (HEIDEGGER, 2010, p.104)

Logo, entende-se que a visão biológica latente na filosofia de Nietzsche, bem como as funções fisiológicas presentes na estética nietzschiana não podem ser reduzidas a processos meramente físico-químicos. O orgânico é entendido aqui não puramente pelo viés biologizante ou cientificista, mas pela compreensão do carácter criativo da arte e sua influência junto ao ser humano, sendo, ambos, partes constituintes do mesmo corpo. Com efeito, a condição imprescindível para o funcionamento pleno deste organismo simbiote humano-estético é, segundo Nietzsche, a embriaguez, pois, “para que exista arte, para que exista algum fazer e contemplar estético, é imprescindível uma condição fisiológica: a embriaguez. A embriaguez precisa inicialmente ter intensificado a excitabilidade da máquina inteira” (NIETZSCHE, 2015, p.82-CI, Incursões§8). Diríamos, ainda, que esta “máquina inteira” a que refere o filósofo, não é tão somente a máquina ou o corpo humano, mas todo o complexo organismo que entrelaça a vida, do qual a célula humana é mais uma parte.

Com esta interpretação fisiológica da arte como organismo existencial em funcionamento, Nietzsche parece operar uma interessante inversão na gênese do que se considera arte. Isto é, se para grande parte dos filósofos, e isto inclui Schiller, a arte tem origem nos rincões do espírito e manifesta-se por meio deste, para Nietzsche, a arte passa a ser eminentemente corporal e fisiológica, manifestando-se, mormente, pelo corpo mediante as sensações e sentimentos que causa neste. Esta inversão aparece nos

esclarecimentos de Heidegger, quando explica o aparente contrassenso da fisiologia da arte nietzschiana:

Visto de fora seria algo fácil caracterizar a posição de Nietzsche em relação à arte como contra-sensual e sem sentido, e, com isso, como niilista; pois se a arte é agora senão coisa da fisiologia, então a essência e a realidade da arte se dissolvem em estados nervosos e em processos nas células nervosas (HEIDEGGER, 2010, p.85)

Logo, tal inversão da arte como parte eminentemente fisiológica e não mais eminentemente psicológica do ser, parece, numa análise apressada, a entrega de uma faculdade espiritual e psicológica ao âmbito fisiológico cego e reflexo que responde a determinados estímulos ou, ainda, a caracterização da arte não como atividade criativa e criadora do gênio humano, mas como atividade de um sistema meramente parassimpático ou simpático do um corpo, tal como o fechar e abrir das pupilas. Considerar a estética como mais fisiológica que psicológica ou espiritual, “parece o mesmo que rebaixar a arte ao plano do funcionamento do estômago” (HEIDEGGER, 2010, p.85), acrescenta Heidegger.

No último recorte de Nietzsche citado há pouco, vimos que o filósofo retratava a embriaguez como condição fisiológica fundamental para o artista. O fato importante sobre isso a ser mencionado agora, diz respeito ao título que encabeça o trecho por nós recortado, “*Da psicologia do artista*” (NIETZSCHE, 2015, p.82-CI, Incursões§8), que nos leva a dedução de que mesmo uma psicologia, fruto do trabalho da psique ou do espírito, já é em si inseparável da fisiologia. Este fato é corroborado na análise heideggeriana ao afirmar expressamente que “quando Nietzsche diz fisiologia ele tem em vista, com efeito, de maneira acentuada, o estado corporal. Todavia, estado corporal já é em si algo psíquico; portanto, também coisa da ‘psicologia’” (HEIDEGGER, 2010, p.88).

Deste modo, a principal condição nesta fisiologia estética que abrange as várias dimensões humanas é a embriaguez. A embriaguez que possibilita o processo perene de criação-recriação, já anunciada desde *O nascimento da tragédia*:

O homem não é mais artista, tornou-se obra de arte: a força artística de toda a natureza, para a deliciosa satisfação do Uno-primordial, revela-se aqui sob o frêmito da embriaguez. A argila mais nobre, a mais preciosa pedra de mármore é aqui amassada e moldada e, aos golpes de cinzel do artista dionisíaco dos mundos, ressoa o chamado dos mistérios eleusinos: "Vós vos prosternais, milhões de seres? Pressentes tu o Criador, ó mundo?" (NIETZSCHE, 1992, p.31-NT§1)

Há de se notar que esta embriaguez a que se refere Nietzsche é a embriaguez não diz respeito àquela intoxicação por meio de álcool ou psicotrópicos. Tal diferença é válida, pois tal termo, sobretudo no uso corriqueiro, está cunhado de estigmas que apontam para o embriagado como o porre, que perdeu os sentidos, o bom senso e a sanidade. Portanto, é fundamental separar os casos de embriaguez, para que não tomemos equivocadamente o sentido a que se refere Nietzsche. Isto é, devemos discernir a embriaguez gerada por substâncias químicas, da embriaguez estética gerada por êxtase e superabundância de vida. A embriaguez de alguém que se encontra completamente bêbado ou, na expressão vulgar, daquele que “está mamado”<sup>12</sup>, é algo que, segundo a interpretação de Heidegger, subtrai toda e qualquer possibilidade da manifestação de um legítimo estado de embriaguez. Em relação à ação deletéria do excesso de álcool no organismo, vemos algumas menções na obra de Nietzsche, sobretudo no que tange ao gosto exagerado do alemão por cerveja, considerando na *Tentativa de autocrítica* de *O nascimento da tragédia*, que o povo alemão é um povo “que gosta de bebida e honra a obscuridade como uma virtude, isto é, em sua dupla propriedade de narcótico inebriante e ao mesmo tempo obnubilante” (NIETZSCHE, 1992, p.21-NT *autocrítica*§6), crítica que retorna com mais impacto e evidência em *Crepúsculo dos ídolos* na seção *O que falta aos alemães*, ao afirmar que o povo alemão abusou de modo vicioso, mais que qualquer outra nação europeia, dos dois principais narcóticos europeus: o álcool e o cristianismo. Ainda no mesmo parágrafo, desfere uma dura crítica ao excesso de álcool da jovem intelectualidade alemã:

Quanta *cerveja* há na intelectualidade alemã! Como é possível que jovens que consagram sua existência aos fins mais espirituais não percebam em si o primeiro instinto da espiritualidade, o *instinto de auto-conservação do espírito* – e bebam cerveja? O alcoolismo da juventude erudita talvez não chegue a ser um ponto de interrogação quanto a sua erudição – é possível ser um grande erudito mesmo sem espírito –, mas sob qualquer outro aspecto, continua sendo um problema (NIETZSCHE, 2015, p.67-CI, *que falta aos alemães*§2)

A embriaguez, portanto, deve ser o transbordamento da alegria e da vontade de vida e não o transbordamento do copo e do excesso de álcool que causa o torpor na consciência, ressaltando-se, mais uma vez, que o problema do álcool está no abuso, no excesso. Logo, a verdadeira embriaguez, e não a bebedeira, é o elemento fundamental

---

<sup>12</sup> Estranha e inusitadamente, a expressão vulgar da embriaguez por substâncias traduzida por Marco Antônio Casanova é “estar mamado”. Infelizmente não tivemos acesso à obra original para compararmos traduções. Numa versão espanhola traduzida por Juan L. Vermal (Barcelona:EdicionesDestino, 2000), temos a expressão “borrachera”, que poderíamos interpretar como bebedeira.

para a fisiologia estética criadora-criadora. E, por ser também estética, essa condição imprescindível da fisiologia está inevitavelmente ligada aos sentimentos (relação atestada desde o nosso primeiro *Interlúdio*).

Heidegger adverte-nos para o fato de que, com a inversão estética operada por Nietzsche em sua fisiologia, não há uma hierarquia entre os sentimentos e o corpo e que, por conseguinte, “não podemos cindir as coisas de tal modo como se estivesse alocado em um pavimento inferior o estado corporal, e, em um outro superior, o sentimento (HEIDEGGER, 2010, p.91), posto que ambos fazem parte do mesmo núcleo que compõem a fisiologia estética, ao mesmo tempo que se co-pertencem e se co-habitam:

O sentimento como um sentir-se é, precisamente, a maneira como somos corporais; ser corporal não significa que um apêndice chamado corpo é simultaneamente ligado à alma, mas no sentir-se o corpo está desde o princípio co-inserido em nosso si próprio, e, com efeito, de um modo tal que ele permeia a nós mesmos em seu estar em tal ou tal estado (HEIDEGGER, 2010, p.91)

Não há nesta fisiologia, portanto, elementos apartados e estranhos a ela que não façam parte do sentido orgânico de co-pertencimento; uma separação sistemática como há, por exemplo, na filosofia cartesiana entre *res cogitans* e *res extensa*, que provoca fragmentações no modo de compreensão do organismo como um todo que não se pode fragmentar sem quaisquer prejuízos, para o todo, tal como o vidro que, uma vez cindido não se deixa remendar sem consequências para sua unidade. Por isso, continua Heidegger, “A embriaguez é um sentimento tanto mais autêntico quanto mais essencialmente domina a unidade do ser-afinado que se corporifica” (HEIDEGGER, 2010, p.92). A embriaguez, por conseguinte, é completude, é o que nos leva ao sentimento de plenitude e mantém no nível correto e nos mantém abertos ao novo, aos sofrimentos, aos dissabores, mas às alegrias, à vontade de viver; é aquele sentimento que permite aos indivíduos sentir “que nada lhe é estranho e nada lhe é demasiado, que ele está de chofre aberto para tudo e pronto para tudo: a maior audácia e o supremo risco” (HEIDEGGER, 2010, p.93), uma perspectiva que vai muito além da perspectiva schilleriana complementando-a e implementando um panorama de abertura assaz interessante e necessária também para a perspectiva educacional: o sentimento de estar aberto ao novo.

O estado de embriaguez da fisiologia estética de Nietzsche é o estado de harmonização do binômio Apolo-Dioniso; a tensão necessária que, ao ser afinada em

seus pontos de tensões naturais, proporciona um estado de plenitude estético-existencial do ser; aquele estado trágico que, por estar aberto tanto às alegrias quanto aos sofrimentos, tanto ao belo quanto ao feio, permite um sentimento de totalidade e de preparo ante a tudo o mais que nos possa ocorrer, já que estamos fisiologicamente afinados para seguir qualquer ritmo que nos seja imposto, porquanto,

A embriaguez é um sentimento, um estar afinado que se corporifica, a corporificação envolvida na afinação, a afinação entretecida na corporificação. O estar afinado abre, porém, o ser-aí como um ente que se eleva, e o desdobra na plenitude de suas capacidades que se excitam mutuamente a sua elevação (HEIDEGGER, 2010, p.97)

Esta afinação é aquela mesma que se percebe na metáfora heraclítica da tensão necessária entre os concorrentes que compõe a existência, a imagem do arco e da lira que precisam ter a tensão mais afinada quanto possível para que se encontrem harmônicos e, conseqüentemente, que desempenhem suas funções de modo pleno. Essa afinação que o estado e o sentimento de embriaguez proporcionam ao binômio apolíneo-dionisíaco ao movimento do trágico é capaz de restaurar nossa fisiologia, deixando-a preparada para enfrentar os dissabores da vida. Aqui reside a necessidade de apresentamos a perspectiva fisiológica de Nietzsche neste estudo. Não apenas pelo fato de a perspectiva fisiológica ser o laço que enreda toda a filosofia nietzschiana, mas também por nos oferecer o nexó necessário para compreendermos como utilizar tais teorias no âmbito educacional. A fisiologia, por meio da embriaguez, nos possibilita, dentro de outras coisas já mencionadas, equilibrar a tensão entre o apolíneo e o dionisíaco em nós; equilibrando tal relação de tensão, poderíamos lidar melhor com o diferente, com o feio, com o assustador, retomando nisso o senso de totalidade e a vontade de vida. Entretanto, nada disso seria profícuo se não se considerasse a condição subjacente de qualquer fisiologia: a corporificação. Isto é, a condição primeira e objetivo desta fisiologia é realmente e irreversivelmente assimilar, consubstanciar, incorporar essas atitudes em nosso cotidiano, fazer desse estado de embriaguez – que engloba tudo o que há pouco mencionamos – uma parte de nosso corpo, um órgão indispensável para o funcionamento dele. Sem a incorporação profunda desses estados estéticos, o estudo de teorias e concepções terá sido meramente um estudo jornalístico.

### III- ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA EM SCHILLER E NIETZSCHE: CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA EDUCATIVA

O fim da graduação se aproximava e empurrava cada vez mais os estudantes contra temido trabalho de conclusão. Na premência de se formarem, os jovens estudantes, e mesmo os não tão jovens, precisavam começar a tentar identificar problemas a serem pesquisados, ou inventá-los, se fosse necessário. Inicia-se uma busca por livros, textos e temas que possam servir à tarefa. Irrompe então uma luta maiêutica por dar à luz compulsoriamente a um projeto de investigação e, em seguida, a uma produção a partir deste.

Envoltos nesse natural processo, dois jovens amigos pressentem que é necessário definir algo a respeito desse parto, um deles, trocando inúmeras vezes de temas e de autores, acaba por ser levado a definir seu tema, pela admiração e impressão que o professor lhe causou nas disciplinas ministradas sobre a temática. Respondendo a essa admiração profunda que o professor lhe causou, o jovem discípulo decide entrar no grupo de estudo do professor e toma gosto pela leitura do autor e do assunto trabalhado pelo professor, passando a se sentir a vontade no tema estudado.

Ocorre que, certa feita, já em ritmo de alta produção do TCC, o jovem discípulo, vencendo seus pudores, tomou coragem em pedir emprestado um livro ao professor venerado. Este último pediu que passasse pela manhã na coordenação do curso e apanhasse o livro. No dia e hora marcada o discípulo estava se encaminhando para a coordenação do curso e, ao encontrar seu amigo, convida-o para apanhar o livro.

Ao chegarem na coordenação os Jovens são recebidos pelo professor que, prontamente, entrega o livro ao discípulo extático que tenta ensaiar uma conversa inteligente com seu mestre. Nesse meio tempo, o amigo do discípulo, que também foi aluno deste professor, começa a folhear o livro, abismado com a série incompreensível de rabiscos e grifos feitos à caneta vermelha na obra. E objeta o mestre iniciando um diálogo desprezioso:

– *Professor, que desrespeito com o livro! Por que o senhor risca os livros com caneta e, ainda mais, vermelha?*

Neste ínfimo instante o discípulo tenta dissimular uma atitude de normalidade, mas sua musculatura o traiu e ele imediatamente virou o pescoço e fitou o amigo subversivo. A despeito de tentar não transparecer o estarrecimento, seu olhar gritava um misto de reprovação, espanto, por tamanha audácia de perguntar algo tão altivo ao seu mestre. Ao que o professor respondeu, com sua voz fanha, e esboçando um leve sorrisinho:

– *Eu desrespeito os livros, porque eles me desrespeitam às vezes também.*

E com essa resposta assaz espirituosa o professor renovou mais ainda a admiração, não apenas de seu discípulo, como também de seu amigo.

Os neófitos na filosofia ou recém-chegados às sendas filosóficas encontram nos filósofos uma figura cuja imagem é contemplada ao longe, como um ser genial, pronto e acabado, pairando sobre eles uma espécie de aura, semelhante àquela descrita por Walter Benjamin em relação à arte, tornando-o ícones venerados. Geniais, sem dúvida, mas acabados é um ponto a se refletir. O interessante é que só nos damos conta que muitos desses filósofos foram indivíduos como nós, quando conhecemos pessoas de gênio que, depois de muito empenho, se tornam reconhecidas por sua contribuição e com isso nos damos conta que, a despeito de suas altas potencialidades, as vicissitudes da vida as afetam com a mesma intensidade com que afetam a nós, pois pudemos acompanhar uma parte de sua trajetória. À medida que o tempo avança passamos a perceber com maior clareza e definição fatos que outrora passavam despercebidos por nós. Esse é um movimento natural. Com efeito, ter vivido algo nos autoriza a falar deste algo. Justamente por isso me é possível falar destes neófitos da filosofia, pois um deles reside em mim.

Evocando a imagem do neófito, do calouro, do estudante, é possível notarmos que, influenciados pela genialidade e pela serenidade com que as obras dos grandes autores são feitas, somos levados a imaginar que o percurso dos grandes gênios, dos quais só conhecemos a obra, foi um percurso sereno e retilíneo. Imaginamos que os filósofos foram somente filósofos, que os físicos foram somente físicos, que os matemáticos precisavam apenas se preocupar com números e assim sucessivamente em nas mais variadas categorias e áreas do conhecimento. Depois de certo tempo vamos naturalmente percebendo que, apesar de sua obra e contribuições transcenderem sua época se estendendo às gerações futuras, estes gênios eram seres humanos e tinham todas as atribuições comuns que cabem a muitos de nós: ficavam doentes, tinham que pagar contas, se machucavam, faziam sesta, liam notícias, tinham preferências por cores e infinitas outras coisas corriqueiras que poderíamos mencionar aqui. Em relação essa admiração que nos faz venerar o outro por sua obra, conta-se o encontro de Goethe com Napoleão Bonaparte, a pedido do próprio imperador, para conhecer o grande poeta:

O próprio Goethe gostava de narrar seu encontro com Napoleão.  
Um gordo camareiro polaco fê-lo entrar. Napoleão estava sentado a uma grande mesa, e almoçava, Talleyrand<sup>13</sup> ficara de pé à sua direita.

---

<sup>13</sup> Diplomata francês que nesta ocasião era Ministro dos negócios estrangeiros de Napoleão.

O imperador fez sinal a Goethe, que hesitava, para se aproximar. Depois, olhou-o com atenção e disse-lhe:  
– Sois um homem, então! (LACERDA, 19??, p.146)

Tamanha admiração que temos pela obra que a transferimos, com toda justiça que se deve, ao seu autor, elevando-o de tal modo que se passa a considerá-lo mais que um humano, daí e exclamação admirada de Napoleão Bonaparte que expressava algo como “então, mesmo compondo genial e divinamente, continuas a ser um ser humano, como todos nós”.

Retomando a imagem inicial, o mesmo ocorre com o neófito, não só da filosofia como de qualquer área de conhecimento, porquanto, ao reconhecer em um pensador sua sabedoria e genialidade, costuma o calouro venerá-lo de modo a considera-lo em um patamar inalcançável. Se numa ocasião o neófito se vê diante de um desses seres inalcançáveis, ele congela, ficando sem reação, expressando uma pasmaceira evidente, ou, ainda, quando consegue esboçar uma reação, faz ou diz uma bobagem sem tamanho, insensatez que nunca faria em condições naturais.

Toda esta imagem que foi descrita tem como objetivo inicial nos fazer perceber que a maioria massiva dos pensadores, desde a Hélade arcaica com Tales de Mileto, eram naturalmente professores, educadores que buscavam construir e formar em seus discípulos e leitores o espelho de suas meditações. Amiúde tomamos os grandes pensadores por sua obra e esquecemos que, antes de compor suas *magna opera*, eles precisaram estudar com algum mestre que lhes daria orientações básicas, estando aptos, depois de intenso processo de aprendizado, a ensinar algo para seus discípulos. Esquecemos que aqueles seres inatingíveis eram humanos e precisavam trabalhar para sobreviver. Deste modo, se repararmos nesse fato, poderemos perceber que a ocupação que mais se coaduna com a atividade de um pensador é a de educador. Quase todos os grandes pensadores foram, antes de tudo, educadores e, mesmo aqueles que foram exceções e não tiveram discípulos ou educandos diretos, o foram pela obra que nos legaram e pelos discípulos que fizeram posteriormente. Com efeito, o que queremos aludir é que, de modo direto, os filósofos que aqui estudamos, Schiller e Nietzsche, foram também educadores e tiveram que enfrentar os problemas e dificuldades de sala de aula e que, por terem vivido a realidade da educação, reforça em nós a ideia de que não podemos separar as obras desses, e dos demais grandes pensadores, do intuito educacional, pois a grande maioria deles eram sensíveis às questões educacionais, mesmo que isso não se apresente explicitamente em suas obras.



No caso destes dois pensadores que aqui tomamos como bússolas para essa pesquisa, podemos dizer que ambos foram diretamente afetados pelas questões educacionais e ambos dedicaram escritos que se preocupavam diretamente com a formação humana.

Quer parecer-nos que em ambos os casos, de Schiller e de Nietzsche, a concatenação dos fatos ocorridos em suas trajetórias biográficas lhes conduziu de modo natural à Filosofia e, conseqüentemente, à Educação e, mais especificamente, à docência propriamente dita. No caso de Schiller, que inicialmente graduou-se em medicina, serviu nas forças armadas por ocasião de sua formação em medicina, desistiu de tudo isso pela sua paixão pela literatura, passando doravante a se dedicar à dramaturgia. Contudo, passado algum tempo após a escolha de seguir o caminho das letras, o poeta se viu diante de um doloroso dilema, ainda vigente em nossa época: “permaneceria dividido entre o desejo de viver *para* a literatura e a dura necessidade de sobreviver *dela*. Obrigado a trabalhar para livreiros e editores, organizando antologias, calendários e revistas” (BARBOSA, 2009, p.10), levando o pensador a se desdobrar entre várias funções e atribuições diferentes para se manter, funções como poeta, dramaturgo, revisor e até mesmo historiador. Desta última atribuição, nascida de pesquisas feitas para peças como *Dom Carlos* (1787), que tem como pano de fundo a Guerra dos Oitenta Anos entre Holanda e Espanha, e seu compêndio de *História da insurreição da Holanda contra o governo espanhol* (1788), lhe adveio uma proposta inusitada e fortuita que lhe poderia da situação de mera sobrevivência:

com a repercussão do primeiro volume de sua História da insurreição da Holanda contra o governo espanhol, Schiller foi surpreendido por um convite para lecionar história e filosofia nada menos que na universidade de Jena. Este convite resultara da influência de Goethe, de que Schiller ainda não era amigo (BARBOSA, 2009, p.10)

Atribuição que inicialmente não era recompensada, mas que pouco tempo depois passou a ser modestamente remunerada e lhe rendeu o título honorífico que lhe concedeu acrescentar o “von” antes do seu sobrenome de Família (BARBOSA, 2009, p.11). Prova do compromisso com a responsabilidade docente, é que na ocasião de um de seus cursos de estética o professor Schiller teve uma crise pulmonar em decorrência de tuberculose que lhe acompanha há tempos, no entanto isso não foi suficiente para derrubar seu ânimo docente, transferindo as aulas do curso para sua própria casa. A carreira de professor em conjunto com a ajuda de amigos que presavam pela frágil e já

debilitada saúde de Schiller, foram preponderantes para a produção de estudos que tiveram como frutos suas brilhantes preleções preparadas para os cursos ministrados pelo pensador na Universidade de Jena e de suas correspondências com amigos que o assistiam.

Nietzsche, por seu turno, também atuou nas forças armadas, ironicamente, também como socorrista, na época da Guerra Franco-prussiana de 1870-71 no mesmo período em que iniciava a redação de sua primeira obra *O nascimento da tragédia*, fato que narra em um “pós-préface” desta mesma obra, chamado pelo filósofo de *Tentativa de Autocrítica*. Em seguida foi dispensado para convalescer em sua casa por efeito “de uma enfermidade contraída em campanha” (NIETZSCHE, 1992, p.13-NT, *Autocrítica*§1). Tudo isso ocorreu aos 26 anos do promissor professor Nietzsche que, dois anos antes, ainda aos 24 anos, foi um dos mais jovens professores universitários de sua época, recebendo a proposta de lecionar filologia clássica na Universidade da Basileia.

Retomando suas funções docentes, o jovem Professor Nietzsche, de filólogo passou a se dedicar cada vez mais à filosofia aliando-a à sua formação clássica em filologia, tendência já patente em *O nascimento da tragédia*. Como educador, Nietzsche não pôde deixar de notar as tendências educacionais de sua época retratando-as em escritos como *Sobre o futuro das instituições de ensino* e a sua III consideração intempestiva *Schopenhauer educador*, em inúmeros fragmentos e aforismo compilados postumamente que lançam sentenças sobre a educação, bem como ao longo de suas várias obras mencionando o processo de formação humana e dedicando vários parágrafos ao assunto. Mesmo Nietzsche sentiu os efeitos da perda da principal ferramenta de propagação do professor, instrumento sem a qual o processo educacional fica inegavelmente prejudicado. Em 1879 O professor Nietzsche foi afastado pela rouquidão que lhe acometeu e que tornava a sua voz quase inaudível, dificultando sua compreensão por parte de seus alunos, afastando o público discente e diminuindo drasticamente a procura por seus cursos.

Destarte, apesar de tomarmos os filósofos, os físicos, os matemáticos e muitas outras classes de grandes gênios da humanidade como sendo uma espécie de seres iluminados em estado de ataraxia, avaliando-os pelo impacto e contribuição que suas obras tiveram na humanidade, todos foram, antes de tudo, humanos, tal como sentenciou Bonaparte, com todas as limitações, dificuldades e vicissitudes que nos são peculiares. Pitágoras, Einstein, Stephen Hawking, Leibniz, Newton, Heidegger, dentre

uma miríade de nomes que poderíamos citar, foram antes de ícones do intelecto humano, discípulos e, subsequentemente, professores; mestres que, para chegar ao patamar que se encontram, precisaram de alguém que lhes indicasse o caminho ou, mesmo que não conhecesse pessoalmente, precisaram de alguém que fornecesse o fermento e o alimento que possibilitaria nutrir o pensamento, tal como ocorreu entre Nietzsche e Schopenhauer, a qual o primeiro tomou este último por mestre e educador, pelo menos durante um bom período de sua filosofia.

Com efeito, perceber que os grandes gênios tiveram que lidar com a inconstância do cotidiano – que tiveram que lutar pela subsistência, pelo pão, e tiveram que lidar com problemas banais que incomodam, como uma pia entupida ou falta de dinheiro para consertá-la – nos aproxima deles e nos infunde a esperança de que, mesmo ainda sendo somente humanos, somos capazes de deixar uma obra proporcional à nossas forças, se não por obras materiais como um livro ou um quadro, então pela obra educacional que nos possibilita também suscitar esperança e perspectivas projetivas àqueles que nos miram como modelos, isto é nossos educandos.

Invertendo a ótica do neófito e tentando observar agora da perspectiva do professor, do mestre, podemos dizer que muitas vezes não nos damos conta que para nossos discentes nós somos essa figura inatingível, essa figura atarácica que parece não ter problemas banais e se preocupa tão somente com as grandes obras teóricas do espírito humano. Muitas vezes nossos jovens educandos creem que nossa posição seja uma utopia justamente porque não confiar ou acreditar em sua própria potência. Imagino que diante de tudo isso, a parcela de sensibilidade que nos cabe é a de mostrarmos para eles aquele neófito que reside em nós, apresentar o calouro que, não poucas vezes, teve atitudes bisonhas diante de seus mestres. Tal exercício, de tentar nos colocar em empatia como o discípulo para tentar aprender sobre a natureza deste outro, se assemelha grandemente ao que nos pergunta Schiller em uma nota na *carta XIII* de sua *Educação Estética do Homem*:

Para que sejamos homens participantes, prestimosos e ativos, é necessário que o sentimento e caráter se conjuguem, assim como para a experiência é necessário e colaborem os sentidos abertos e a energia do entendimento. Por louváveis que sejam as nossas máximas, como poderemos ser razoáveis, bondosos e humanos se falta a faculdade de aprender fiel e verdadeiramente a natureza do outro, se falta a força de nos apropriarmos de situações estranhas, de tornarmos nosso o sentimento alheio? Esta faculdade, porém, será sufocada tanto na educação que recebemos quanto naquela que nos damos na medida mesma em que procuramos quebrar o poder dos desejos e fortificar o caráter pelos princípios (SCHILLER, 2002a, p.70)

Nessa perspectiva, sentir o educando começa por tentar se colocar em seu lugar, isto é, tentar reativar os canais de abertura para sentir o outro, mirando o educando e tentando perceber nele o educando que fomos no passado, um interlocutor e co-partícipe na construção de conhecimentos e visões de mundo.

Instigado pela busca de uma educação estética capaz de renovar as relações mestre-discípulo, educador-educando, esta última parte de nosso estudo será dedicada à tentativa de apresentar de modo integrado as perspectivas educacionais de Schiller e Nietzsche, retomando termos e concepções aplicados nos primeiros interlúdios e tomando, ora ou outra, como referencial suas principais obras voltadas aos misteres educacionais, mencionando, quando possível, as demais obras dos pensadores que tratem do assunto.

### **III.1 Estética como formação humana**

Durante nosso percurso, vimos amiúde que a arte está presente inegável e inevitavelmente na formação humana, sendo um importante vetor estético para o processo educacional. Vimos que o belo se articula de diversas formas com a arte, apresentando não apenas o perfeito e simétrico como também o terrificante, assustador ou assimétrico por intermédio do sublime. Para Schiller a arte, como rubrica da beleza deve nos possibilitar-nos uma serenidade e a liberdade no fenômeno, disposições indispensáveis que nos deve legar a verdadeira arte. Desta forma, como não podemos experimentar os fenômenos puros a arte é uma das formas de aproximação do ideal estético de beleza, nos apresentando mediatamente este ideal. Se uma obra de arte ao ser produzida e apresentada por seu criador não causa nenhum tipo de entusiasmos ou causa indiferença, apatia no espectador ou, ainda nos deixa exaustos, então esta obra, segundo Schiller, não atingiu seu legítimo efeito estético, porquanto,

Esta alta serenidade e liberdade de espírito, combinada à força e a energia, é a disposição em que deve deixar-nos a autêntica obra de arte, e não há pedra de toque mais segura da verdadeira qualidade estética. Se após uma fruição desta espécie achamo-nos dispostos de preferência a alguma maneira de sentir ou de agir, mas inaptos ou enfastiados para outras, isso serve como prova incontestada de que não experimentamos um efeito puramente estético (SCHILLER, 2002a, p.110)

A arte, portanto, nos estimula tanto sensivelmente quanto racionalmente, tendo de ser capaz de nos deixar abertos concomitantemente ao estímulo dos sentidos e

do entendimento. Por ser liberdade no fenômeno, a arte deve permitir a espontânea abertura dos principais canais estéticos do ser humano, nos assenhorando de modo harmônico “de nossas forças passivas e ativas, e com igual facilidade nos voltarmos para a seriedade e para o jogo, para o repouso e para o movimento, para a brandura e para a resistência” (SCHILLER, 2002a, p.110), tamanho o alcance e importância deste recurso para a nossa existência.

A advertência ácida e contundente a respeito da preservação da arte na obra nietzschiana, nos preconiza justamente para o risco de perdermos tudo, se perdermos a arte. Quão terrível e grave seria o conflito da existência sem a possibilidade de jogar com a seriedade, sem a possibilidade de contar com um tônico que renovasse nosso ânimo, ou com um bálsamo que nos amenizasse as feridas. Imagine-se um mundo um mundo sem arte, sem cores, sem poesia. Certamente seria um mundo reto, com pouca ou nenhuma distração dos juízos, pois neste caso teríamos tão somente juízos de realidade; seria também um mundo com “precisão de linguagem” sem a admissão de quaisquer figuras de linguagem ou linguagem conotativa, tal como no panorama apresentado por Lois Lowry em seu romance *O doador de memórias*. Tentar converter o mundo e a existência em algo controlável e estável é assumidamente bastante sedutor e, ao mesmo tempo impossível para nós. Justamente por ser impossível um mundo perfeito, é que devemos aprender com a arte a como lidar com a existência que temos. Daí a proposição de Nietzsche em *Gaia Ciência* de “O que é necessário aprender dos artistas”, que intitula o aforismo 299 do *livro IV* e que se complementa com a questão subsequente proposta pelo pensador no início do mesmo aforismo “que meios temos de tornar as coisas para nós belas, atraentes e desejáveis quando não o são?”, isto é, como converter as coisas da existência em algo atraente, quando na verdade essas coisas nunca o são atraente por si mesmas? E escapando imediatamente da “precisão da linguagem” o pensador recorre logo a uma metáfora explicando o artista por meio da imagem do médico, ao apontar que

Aqui os médicos podem nos ensinar alguma coisa quando, por exemplo, atenua a amargura ou acrescenta açúcar e vinho as suas misturas; mais ainda os artistas e se aplicam em suma continuamente a fazer semelhantes invenções. Afastar-se dos objetos até fazer desaparecer o número de seus pormenores e obrigar o olhar a acrescentar-lhe outros para que se possa ainda vê-los; contemplá-los de um ângulo de maneira a descobrir apenas uma parte; olhá-los através de vidros coloridos ou à luz do poente; dar-lhes uma superfície, uma pele, que não seja completamente transparente; tudo isso nos é necessário aprender dos artistas e, quanto ao resto, ser mais sábios do que eles. (NIETZSCHE, 2006, p.175-176 GC, IV§299)

Devemos aprender com eles, mas, no entanto, ir além deles ultrapassando o limite onde acaba a arte e começa a vida, misturando-as de modo simbiótico e nos tornando os artistas de nossa própria vida, transmutando em arte mesmo todos os pormenores do cotidiano. Aprender que a arte atravessa a um só tempo o sublime e o trágico, o belo e o feio, o harmonioso e o desarmonioso, a alegria e o sofrimento, o equilíbrio e a embriaguez, que ela congrega e conflita as forças contrárias que existem em nós e que habitam o mundo. O que deveríamos aprender dos artistas e o que deveríamos aprender da arte? De que modos podemos espreitar o fenômeno estético?

No livro *Educação pela arte*, composto de uma série de depoimentos de artistas variados e inúmeros profissionais da educação e áreas afins, temos os relatos diretos de quem trabalha com a educação pela via da arte, a chamada arte-educação. Em algum destes relatos insignes vemos uma indistinção entre a abrangência da educação estética e a educação pela arte, indistinção advinda, sobretudo, pela extensão semântica do termo estética, bem como por distorções históricas pela qual a educação por meio da arte passou, isto já no século XX. Em um desses vários relatos apresentados no livro temos depoimento do poeta, crítico de arte e dramaturgo Ferreira Gullar, do qual já recorreremos aqui utilizando uma de suas composições poéticas para apresentar a imagem do apolíneo-dionisíaco. Neste depoimento Ferreira Gullar fala de sua experiência estética na educação básica do primário:

As professoras nos obrigavam a ter álbum de desenho, não havia um curso específico de arte no primário, ou na escola secundária, mas tínhamos um álbum de desenho e a professora punha lá umas imagens, os cartazes na sala de aula e pedir para cada um desenhar aquilo; ou que, em casa, cada um escolhesse um tema para desenhar alguma coisa. Era uma coisa rudimentar, mas já no sentido de aliar a experiência estética e artística ao ensino (MIRANDA, 2011, p.105)

Aqui vemos o aspecto rudimentar da utilização da arte e dos aspectos estéticos que ela, a arte, pode suscitar na educação escolar, do mesmo modo que vemos que a experiência artística é tomada como a experiência estética em si, confusão que talvez seja intuitivamente desfeita no avançar do relato do poeta ao afirmar que o fim último de uma educação deva ser a apresentação de ambas experiências, explicando que “a finalidade é, na verdade, oferecer a todas as crianças a experiência estética e a experiência da arte, que é enriquecedora” (MIRANDA, 2011, p.105). Na experiência vivida e descrita por Ferreira Gullar, vemos que o ensino de artes percorria caminhos tortuosos na educação, isso na infância do poeta, nos idos da década de 1930 para 1940.

Esta mesma percepção da introdução insólita da arte no currículo escolar é narrada por Ziraldo em seu depoimento ao livro:

Lembro-me dos anos 40, ainda em Minas, quando a escola sofreu uma profunda modificação. Meus pais ficaram assustadíssimos quando os professores passaram a ensinar aos meninos e às meninas não somente a cartilha da infância, a aritmética, a história, mas quando passaram a ensiná-los a declamar, a pintar, a fazer horta no quintal do grupo escolar (MIRANDA, 2011, p.199)

Este relato revela o despreparo não só da escola em relação a como trabalhar a arte, como também o despreparo dos pais na recepção da disciplina, justamente por nunca terem tido contato com ela em seu período de formação escolar. Mas, mais que isso, o grande cartunista Ziraldo aponta que se na década de 1940 o ensino de arte chegava claudicante no sistema escolar, ainda hoje, passado o primeiro decênio do século XXI, a compreensão da educação pela arte ainda não atingiu a maturidade esperada e necessária para compreender e se fazer compreendida no espaço escolar, sobretudo no Brasil:

Tenho agora andando pelo Brasil inteiro e sigo pensando que a coisa mais importante para a criança e seu futuro é o domínio total da leitura e da escrita. Não adianta querer ensinar o menino a ser pintor, ator, ou a dançar balé, se ele não domina a leitura e a escrita. Ele vai ser sempre do segundo time. Será sempre superado pelo que tem a palavra gravada na memória. Ainda que minha vida seja andar pelo Brasil falando isso, não deixo de acreditar que a arte é fundamental para a consolidação do aprendizado. Não dá para prescindir dela (MIRANDA, 2011, p.200)

Essa incompreensão dos limites e alcances da arte na educação, percebidos no relato de Ziraldo, bem como da mistura entre a concepção de educação estética, educação pela arte, educação artística dentre outras variantes da mixórdia entre arte e estética, advém não só da extensão do termo estética, como já mencionamos, mas do percurso da arte na educação.

Entender estes descaminhos remonta à cisão que houve entre a educação estética, a educação pela arte, a educação artística e a educação para a arte, cisão operada desde a Idade Média. Em um excelente apanhado intitulado *Estética y pedagogía*, a eminente pesquisadora polonesa e catedrática da disciplina de Educação Estética da Universidade de Varsóvia, Irena Wojnar, explica como o percurso da arte na educação foi transformado em um conhecimento cada vez mais especializado e mais apartado da formação básica. Se na antiguidade grega a educação e formação do cidadão contavam indispensavelmente com a dimensão artística e com a formação

conjunta dos sentidos e sentimentos, na idade média o trato com a arte e com os clássicos tiveram inúmeras variações e, de aceitos como algo necessário e espontâneo, foi restrito a pequenos grupos e considerado, por vezes, um risco moral à educação humana estando disponível apenas aos privilegiados e àqueles que teriam condições de lidar com esses riscos (WOJNAR, 1967, p.103). O retorno efetivo da arte e suas várias formas aos currículos escolares só passou a ser feito na transição do século XVIII para o século XIX.

Wojnar descreve o impacto das transformações na concepção de educação pela arte nas escolas, universidades e nos encontros que discutiam o assunto. Em sua análise ela dá destaque ao Congresso internacional de ensino de desenho que em sua primeira edição, ocorrido em Paris no início do século XX, em 1900, já presente a necessidade do retorno da arte para as escolas (WOJNAR, 1967, p.119). Durante vários anos o debate neste congresso, assim como em vários outros encontros e setores do conhecimento, se desenvolveu na direção de uma formação que levasse em conta a esfera artística como esfera componente da educação. Já na sua décima edição, sediada na Basileia no ano de 1958, a despeito do nome ter se mantido, não se discutia mais o ensino de desenho de uma forma específica, mas do ensino de artes de um modo mais amplo, tendo como tema principal “A educação artística: parte integrante da formação integral do homem” (WOJNAR, 1967, p.125) e, diferente dos outros congressos anteriores, nesse encontro, segundo Wojnar, houve a participação massiva igualmente de artistas, arquitetos desenhistas técnicos e educadores interessados pelo tema patente e inegável,

ya no se habla de la enseñanza del dibujo, sino de enseñanza artística, lo qual sigiere también un interés por otros géneros de arte. Al propio tempo apunta como objeto del interés la formación general del hombre.(...) El hombre que vive en una civilización técnica há de conservar sus facultades creadoras, y esto puede hacerse gracias a la influencia del arte que sirve para realizar y expandir las fuerzas sin las que el hombre no puede vivir (WOJNAR, 1967, p.125)

E com o debate entre estes vários segmentos preocupados com a difusão da arte na sociedade por meio da educação, a discussão sobre o papel do formador da arte foi aprofundado e com bastante força conduzido para as universidades e escolas. Destes debates produzidos no encontro da Basileia, ainda que bastante vinculados à estética como tão somente arte, vemos as sutis percepções de que a arte seja mais que técnica e que a potencia criativa, estimulada pela arte deva ser reabilitada. Dentre as várias



contribuições nesse sentido, Wojnar destaca as contribuições de Viktor Lowenfeld, que assinala a necessidade do desenvolvimento da capacidade criadora e

Establece relaciones entre la educación artística y la formación de las facultades creadoras del hombre. Empieza con una crítica del sistema actual de la enseñanza, basado de modo exagerado en la acumulación de conocimientos. Y lo que importa en primer lugar, piensa Lowenfeld, es el desenvolvimiento de la sensibilidad, de las cualidades espirituales y culturales y, ante todo, de las facultades creadoras. Hay que formar a los seres como creadores, ya que son éstos solamente los que podrán servirse de sus conocimientos acumulados. De este modo, la enseñanza artística adquiere función más vastas y que trascienden el dominio puramente artístico (WOJNAR, 1967, p.127)

Percebe-se já uma retomada das potencialidades que foram suplantadas com o advento da sociedade da técnica e da ciência, retomada dos ideais afirmados veementemente por Schiller e Nietzsche. Contudo, mesmo que alguns desses pensadores já venham tratando do assunto da necessidade do estético desde o século XVIII, época de Schiller, o tema acabou sendo mesclado à necessidade da arte na formação humana. Não que a necessidade da arte também não seja um tema patente, mas porque o âmbito estético compreende o fazer artístico e, de alguma sorte, o antecede. No entanto, o que foi assimilado no debate é a necessidade de transpor e implantar a educação artística e não a educação estética para as escolas. Novamente, não que a educação artística seja algo desinteressante ou desimportante para a formação humana, mas que a educação estética, que abrange desde a educação dos sentidos e dos sentimentos, passando inevitavelmente pela educação pela arte e educação para arte, foi deixada como um setor secundário ou, mesmo, esquecida e suplantada na formação. A ênfase do debate estético se voltou totalmente para a educação artística como uma disciplina curricular, frustrando o enfoque criativo e conduzindo a criação da disciplina aos ditames da utilidade e da prática, isto é, no sentido mesmo utilitarista.

Deste modo, convém ser claro que não é propriamente deste tipo de aplicação da educação estética que estamos falando nas extensões desta breve pesquisa. Não falamos aqui da educação estética como uma matéria ou disciplina que precisa ser implantada ou estudada nos quadros escolares, mas como um fazer interno, uma transformação interna no modo como formamos nossas futuras gerações. Transformar uma educação estética e uma educação artística em conteúdos de quadros escolares, voltando-os a uma utilidade metodológica deformaria o objetivo desta formação, e isto foi apontado por Nietzsche ao denunciar que a utilização da arte não deve ser restrita à

mera educação, pois seu objetivo é muito mais profundo e importante que justifica a própria existência:

Pois, acima de tudo, para a nossa degradação e exaltação, uma coisa nos deve ficar clara, a de que toda a comédia da arte **não é absolutamente representada por nossa causa, para a nossa melhoria e educação**, tampouco que somos os efetivos criadores desse mundo da arte: mas devemos sim, por nós mesmos, aceitar que nós já somos, para o verdadeiro criador desse mundo, imagens e projeções artísticas, e que a nossa suprema dignidade temo-la no nosso significado de obras de arte - pois só como fenômeno estético podem a existência e o mundo justificar-se eternamente (NIETZSCHE, 1992, p.47-NT§5-grifos nossos)

Logo, submeter a arte e, de modo mais amplo, a estética a utilidades específicas, aprisionando-as a grades acadêmico-escolares é matar a raiz viva destes organismos. Tampouco deve-se estabelecer uma educação para a arte, isto é, uma educação para esquadrihar e conhecer enciclopedicamente os objetos artísticos, uma educação filisteica à guisa de uma formação de críticos de arte. Essa educação para a arte, se conduzida ao filisteísmo, cerceia não apenas a sensibilidade humana em receber legítima e livremente a arte, como também cerceia a própria produção artística que, preocupada com a recepção do público “crítico”, se furta de produzir algo que seja fruto da expressão sincera de seu sentir, visando agradar o erudito em artes:

O artista desempenhante já não sabia de fato por onde começar com um ouvinte assim, que se dava ares de crítico, e por isso espreitava inquieto, junto com o dramaturgo e o compositor de ópera, seus inspiradores, os últimos restos de vida desse ser pretensiosamente árido e incapaz de gozar. Mas é dessa espécie de "críticos" que se compunha até agora o público; o estudante, o escolar e até a mais inofensiva criatura feminina estavam já, sem o saber, preparados pela educação e pelos jornais para uma igual percepção de uma obra de arte (NIETZSCHE, 1992, p.133-NT§22)

Não que a apresentação informativa das obras de arte seja algo abominável e pecaminoso, mas que, em verdade, o problema em tal prática está em fazer isso antes do espectador receber o real impacto da obra, em outras palavras, o problema desta cultura jornalística da arte está em não respeitar o sentimento único que uma obra de arte cause num ser que também é único, informando-o a respeito de qual sentimento ele deva sentir ao se deparar com a obra, antes mesmo que ele se depare com ela, estragando o sentimento ou a emoção que deveria ser suscitada. Em nossa época temos um análogo deste “estragar” a recepção da obra, que é o chamado “spoiler”.

É importante ressaltar novamente que, mesmo que seja fundamental sempre se referir à arte por sua íntima relação com a estética, nosso objetivo não é fundar nem estabelecer uma pedagogia da arte e menos ainda programar métodos para uma

educação estética ou para a utilização correta da arte em sala de aula, ou, ainda, instruir o professor de matemática, português, ou qualquer outra disciplina, a como introduzir por força a arte em seu conteúdo programático e em sua metodologia de aula. Destarte, a educação estética não pode remeter tão meramente a uma metodologia didática, mas deverá caracterizar um modo de ser humano. Transformar a educação estética numa metodologia é converter todo o seu caráter espontâneo num fardo a ser carregado; é retirá-la da condição de verdadeira cultura e transformá-la em uma “escrava da utilidade” tal como sucedeu com a disciplina de educação artística. É justamente a esse respeito que Nietzsche lança, em sua *Quarta conferencia de Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, um dardo que atinge o centro deste problema de transformar uma atividade-fim da educação numa atividade-meio,

Portanto, meus amigos, não confundam essa cultura, esta deusa etérea, delicada e de pés ligeiros, com esta útil escrava que se costuma chamar às vezes também de “cultura”, mas que é somente a criada e a conselheira intelectual das carências da vida, do ganho, da miséria (NIETZSCHE, 2011, p.122).

Neste sentido, criar um método para algo que deve ser sentido, experimentado, como a arte e sua esfera mais, a estética, seria o mesmo que corromper o que de *naïf* essas potências possuem, rompendo a relação ingênua do ser com a arte e com a estética (NIETZSCHE, 2011, p.122-123). Então, educação estética não diz respeito á formação de um pintor, escultor ou músico, não concerne à formação do conhecedor e crítico de arte, sob a forma do filisteu, ou a criação de uma disciplina metodológica do tema.

Em seu livro *Fundamentos estéticos da educação*, Duarte Jr. parece compreender bem a relação de interdependência entre a estética e a arte, explicando já na introdução do livro que a arte está ligada à experiência estética, mas que a experiência estética vai muito mais além de ser apenas a arte, ou um sinônimo para a arte (DUARTE JÚNIOR, 2008, p.16), complementando, em seguida, que

Através da arte temos acesso a essa dimensão da vida cultural não explicitamente formulada nas demais construções “racionais” (ciência, filosofia). Por outro lado, quando se pensa na dimensão estética da educação, esta expressão envolve um sentido para além dos domínios da própria arte. Porque o termo estética supõe uma certa harmonia, um certo equilíbrio de elementos (DUARTE JÚNIOR, 2011, p.18)

Numa emblemática imagem apresentada por Duarte Júnior, vemos o motivo pela qual se justifica chamarmos aqui de uma reabilitação do senso estético, pois que, para este autor, é possível considerar nas sociedades e culturas ditas por nós “primitivas” a experiência estética a vivida com mais força, na medida em que os indivíduos desta sociedade fazem parte de um universo de valores e significados que por estarem unidos possibilita a estes ter uma compreensão global, permitindo a apreensão do todo, justamente pela união entre o sentir, o pensar e o agir (DUARTE JÚNIOR, 2011, p.18). Enquanto que em nossa sociedade dita “civilizada”, perdeu-se para as demandas fragmentárias da ciência o sentido de união entre sentir pensar e agir, desabilitando a experiência estética na produção do conhecimento e na formação do ser.

É necessário que se diga claramente que, pensar uma educação estética como meio de formação do ser humano não é negar as funções cognitivas e/ou pedagógicas da arte. Pelo contrário, pois que a arte sendo inseparável da experiência estética, pode ser considerada, na verdade, o coração da experiência estética. Inseparável, pois a estética é esfera onde ela, a arte, é possível. Do mesmo modo, é inseparável das funções cognitivas, pois que a primeira função lúdica da arte é jogar livremente com os sentidos, sentimentos e significados, tendo, segundo Duarte Jr., como função privilegiada,

Apresentar-nos eventos pertinentes à esfera dos sentimentos, que não são acessíveis ao pensamento discursivo. Através da arte somos levados a conhecer nossas experiências vividas, que escapam à linearidade da linguagem. Quando, na experiência estética meus sentimentos entram em consonância (ou são despertados) por aqueles concretizados na obra, minha atenção se focaliza naquilo que sinto. A lógica da linguagem é suspensa e eu vivo meus sentimentos, sem tentar “traduzi-los” em palavras (DUARTE JÚNIOR, 2011, p. 103)

É bem evidente que a arte é uma ferramenta potente para a educação e que arte eleva a condição humana permitindo-a desempenhar por meio dela suas mais altas faculdades, mas não se trata de considerar a arte de modo isolado, como recurso pedagógico ou como um meio para atingir um fim. Trata-se aqui de recuar um pouco mais. Recuar aos condicionantes e possibilitados da experiência que a arte fornece, indo em direção aos elementos subutilizados em nossa formação atual. Trata-se, portanto, da necessidade de primitiva e primordial do estético em nossa vida; isto é, de cultivar em nós desde o sentir o sentir a si, os outros e o mundo, até o sentir a arte e a beleza. Conhecer obras de arte, produzir obras de arte não é o suficiente para um ser esteticamente cultivado. Este cultivo não diz respeito a um adestramento da forma, mas

de uma cultura legítima que uma disciplina escolar, pautada em quadros de conteúdos a serem vencidos, não dá conta de produzir por si só.

A inclusão da disciplina de educação artística nos currículos escolares não tem como sanar sozinha o problema da educação estética. Removê-la dos programas escolares piora ainda mais o panorama, pois, mesmo que pensada como atividades-meio pelas Instituições educacionais, alguns professores, com atitudes corajosas e isoladas, conseguem convertê-la em atividades-fim, operando verdadeiros prodígios estéticos em escolas básicas públicas. A esse respeito Duarte Jr., citando Ana Mae Barbosa, explica-nos que

Há escolas que, incluindo a Arte no currículo, pensam que estão resolvendo o problema do desenvolvimento criativo do aluno, descarregando sobre a Arte toda a responsabilidade da educação criativa, que deveria ser uma decorrência da função globalizadora da escola e, portanto, responsabilidade de todas as disciplinas e de todos os professores, e mesmo de toda a administração escolar (BARBOSA *Apud* DUARTE JÚNIOR, 2011, p.117).

Não é nosso objetivo criticar a disciplina de Educação artística, pois, como dissemos, existem prodígios isolados que conseguem promover minimamente atitudes de libertação estética por intermédio da arte. A menção breve desta disciplina neste ensejo deu-se pela necessidade de tentarmos traçar diferenças entre a educação artística e a formação e experiência estética que a antecedem. A disciplina de educação artística apresenta problemas que exigem análises muito extensas quanto à formação do professor e atividades adequadas aos educandos que se estendem para além das forças e objetivos desta pesquisa e que, portanto, não convém adentrar aqui. Todavia, reafirmamos que antes uma disciplina escolar de arte, do que nenhuma, tal como querem as atuais propostas dos sistemas educacionais do Brasil com sua polêmica Base Nacional Comum que pretende gradativamente etarizar transversalmente no Ensino Básico disciplinas como Filosofia, Sociologia, Educação física e Artes, diluindo-as gradativamente no currículo escolar.

Por fim, retomando a temática da estética como formação humana, poderíamos dizer que o objetivo deste tópico de estudo, além de tentar mostrar que a arte, o belo, a criatividade, os sentimento e emoções, a sensibilidade e os sentidos são componentes da estética. Pretendeu também mostrar que a formação estética não pode ser confundida ou tomada simplesmente por educação artística, arte-educação ou educação para a arte, pois que a experiência estética é a condição que possibilita todas

as anteriores precedendo-as. Tratou-se aqui, portanto, da necessidade do estético em nós que nos leva imediatamente à necessidade da reabilitação da estética, não como uma busca por conhecer detalhes sobre a obra de arte ou como uma busca por aprimorar dotes artísticos, mas como a construção de uma disposição interna que agora depende muito mais de nosso empenho pessoal em nos tornarmos estéticos do que de um adestramento externo.

É mister considerar a formação estética como o primeiro passo da formação humana, pois que, como em qualquer aprendizado, as compreensões se tornam mais rijas na medida em que mais tarde nos dispomos a assimilar algo. Veja-se, por exemplo, no aprendizado de um idioma, quanto mais cedo se aprende, mais fácil pensar e transitar livremente na língua que se aprende; porém, quanto mais tarde se engaja na tarefa, mais difícil é romper com os velhos hábitos e vícios linguísticos que o compelem a pensar sob as formas da língua materna. O mesmo ocorre com a formação estética, pois que quanto mais o ser esteja formado, formatado ou conformado em uma cultura apolínea-racionalista, mais duro será libertá-lo e converter este ser racional em ser estético ou, em termos nietzschianos, em um ser trágico:

Pela disposição estética do espírito, portanto, a espontaneidade da razão é iniciada já no campo da sensibilidade, o poder da sensação é quebrado dentro já de seus próprios domínios, o homem físico enobrecido de tal maneira que o espiritual, de ora em diante, só precisa desenvolver-se dele segundo as leis da liberdade. O passo do estado estético para o lógico e moral (da beleza para a verdade e o dever) é, pois, infinitamente mais fácil que o do estado físico para o estético (da vida meramente cega para a forma). Aquele passo o homem pode dar por sua mera liberdade, já que precisa apenas tomar, e não emprestar, apenas isolar sua natureza, e não ampliar; o homem disposto esteticamente emitirá juízos universais e agirá universalmente tão logo o queira (SCHILLER, 2002a, p.114)

Parece absurdo ou insustentável pensar que em Schiller o esteio central da formação humana para a plenitude dependa primeiramente da disposição estética, mas adentrando detidamente na leitura do pensador, torna-se inevitável fugir da concepção da urgência de uma reformulação da educação com vistas a uma formação mais estética ou, como diria Nietzsche, mais trágica.

Com efeito, fica patente que a formação estética deve, quando possível, vir cedo e anteceder todas as outras disposições, pois é muito mais fácil dar mobilidade à matéria que ainda está naturalmente tenra, que enternecer a matéria cristalizada e recalcitrante. Por isso, explica Schiller “para conduzir o homem estético ao conhecimento e às grandes intenções, basta dar-lhe boas oportunidades; para obter o

mesmo do homem sensível é preciso modificar-lhe a própria natureza” (SCHILLER, 2002a, p.114-115). Aqui a ação do estado estético do ser funciona como uma espécie de mediação na perene tensão entre razão e sensibilidade, sendo perfeitamente análoga à função do trágico vista em Nietzsche, ao conciliá-las e restaurar o sentido orgânico do todo. Este estado estético torna-se, por conseguinte, uma disposição fundamental para o alcance da plenitude das potencialidades humanas, pois consegue ativar o sentido de unidade intermediando a dicotomia e permitindo a disposição livre ao ser humano que, não estando constrangido fisicamente nem moralmente, pode determinar-se com liberdade trágica e reconhecer-se como totalidade em relação a si mesmo e ao mundo.

### **III.2 Apolo e Dioniso em sala de aula: o que pode um professor trágico?**

Dos estudos anteriores relacionados às teorias estéticas de Schiller e Nietzsche, depreende-se que o ser humano é inevitavelmente um ser duplo, composto de grandezas concorrentes que devem naturalmente estar em um estado de tensão harmônica para desenvolvermos em mais larga medida quanto possível nossos potenciais, nossa plenitude. Como explicou o poeta Ferreira Gullar, num lance de pura intuição poética, uma parte de nós é Apolo, que “pesa, pondera”, outra parte é Dioniso que “delira”. Na parte de nós que “almoça e janta” temos a natureza, já na que “se espanta” temos a razão que permitiu o *thauma* filosófico.

Se, como se aconselha geralmente, realmente devemos viver e testar o que aprendemos com as teorias que estudamos, colocando-as para funcionar em nós mesmo, como seria, por conseguinte, o binômio apolíneo-dionisíaco em meu ofício? Quais seriam os conselhos dados por estes pensadores para mais nos aproximarmos destas suas teorias em nossas práticas docentes?

Neste pequeno tópico de estudo não pretendemos prescrever o que deve fazer ou não o educador, como deve ou não deve fazer tal ou tais coisas, mas sim apresentar brevemente as indicações e conselhos deixados por Schiller e Nietzsche sobre questões referentes a docência, indicações de sábios que também conheceram os percalços da educação por também terem sido como nós, educadores.

Nos dois principais escritos nietzschianos específicos sobre a educação, que são as suas conferências *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* e sua *III*

*consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador*, vemos que a figura do professor, do mestre, é uma figura fundamental mesmo para o filósofo errante. O mestre é aquele que vai mostrar as portas para que as atrevêssemos, aquele que aponte de longe os caminhos para que os trilhemos. É aquele que, mesmo que discordemos dele no meio da trilha apontada por ele e mudemos de direção, foi o primeiro a nos mostrar que há caminhos e portas. Em sua *Quinta Conferência do Futuro dos estabelecimentos de ensino*, Nietzsche apresenta com sua inigualável perspicácia uma imagem precisa e acurada do estudante sem um mestre que o guie. Inicialmente, sem um mestre, o jovem imagina-se num estado de liberdade em que tem pra si a autonomia de autodeterminar-se. Todavia, essa falsa liberdade começa a se revelar uma verdadeira ilusão e ele começa por pagar o preço de uma “liberdade” com essa e, diante desse panorama, “percebe que não pode dar para si mesmo uma direção, nem prestar socorro a si mesmo: então, sem qualquer esperança, ele mergulha no mundo do dia a dia e do trabalho cotidiano: a atividade mais *trivial* o cerca, seus membros caem esgotados” (NIETZSCHE, 2011, p.152).

Se de alguma sorte o desorientado estudante encontra alguma pequena força para tentar continuar, ou se seu orgulho ainda não o deixou desistir, ele decide prosseguir e enfrentar o pior, se depara agora com outros empecilhos gerado pelo mergulho no turbilhão irresistível do cotidiano:

Ele se assusta com a ideia de se afogar em pouco tempo numa especialização tão estreita quanto mesquinha; e busca então apoios e proteções para não ser levado por este caminho. Em vão! Estes apoios cedem; pois ele foi enganado, agarrou-se a um suporte fraco. Num estado de vazio inconsolável, ele vê seus planos desaparecerem na fumaça: sua situação é insuportável e indigna; oscila entre uma atividade frenética e uma lassidão melancólica (NIETZSCHE, 2011, p.152)

Ele se vê agora mais exausto ainda, pois gasta energia por não saber por onde ir, deixando a vida seguir e só consegue acumular frustrações, agindo cada vez mais como um autômato, executando as tarefas sem ver mais um sentido e por repetição, fato que lhe deixará cada vez mais assustado com o trabalho e, conseqüentemente, mais preguiço e acomodado por estar já preso àquela especialização. E ao olhar para si próprio e não consegue ver nada, senão um vazio e insatisfação do caminho tomado, vendo pouco ou nenhum valor às suas lutas internas e se entregando de vez ao utilitarismo e suas vis conseqüências. Esse, portanto, é o panorama nietzschiano do jovem sem um guia que lhe aponte os caminhos e lhe ajude em seu



processo perene de cultura e formação, se depara com as dificuldades de navegar sem uma bússola ou sem alguém que lhe indique como ler uma carta celeste:

Sua perplexidade e a ausência de um guia para a cultura o levam de uma maneira de ser a outra: dúvidas, ímpetos, carências da vida, esperanças, desesperos, tudo isso leva de um lado para o outro, o que significa dizer que acima dele todas as estrelas estão apagadas, estrelas com as quais ele poderia, no entanto, regular o curso de seu navio (NIETZSCHE, 2011, p.152-153).

Em relação a este trecho é importante notar que Nietzsche se refere ao problema de conceder aos estudantes, ainda no ginásio, uma autonomia que não se ajustava tão bem ao período da vida do estudante em que o jovem ainda necessita irremediavelmente do amparo dos grandes mestres. Contudo, seu brilhantismo e sua escrita universal e atemporal parece narrar não apenas o trajeto de um jovem estudante, mas também o trajeto de um professor que, sem orientação necessária, mergulha na desafiadora realidade da docência. Observe que, se relemos novamente os trechos destacados, porém agora pensando não no jovem estudante, mas no professor que ingressa nas fileiras da docência, vemos o mesmo percurso muito recorrente no depoimento dos professores, de absorção pela rotina frenética, desesperança, frustrações, de automatismos e lassidão, que o levam a considerar a educação uma mera utilidade, isto é, um meio de subsistência, e não mais como um fim.

O mestre, por conseguinte, é a figura fundamental para continuar o processo de retroalimentação da formação humana; figura fundamental não apenas para os alunos, mas também para os próprios mestres. De outro modo, queremos dizer que, mesmo quando nos tornamos estes mestres e guias para uns, é sempre atitude salutar ainda termos mestres em quem nos inspirar, pois o mestre do educador é não apenas aquele que inspira seu progresso pessoal, mas aquele que desafia (o que também não deixa de ser uma das formas de inspirar), que provoca a pará-lo ou alcançá-lo.

Retomando mais uma vez os assuntos estudados, nos perguntamos o que seria um professor trágico? Poderíamos dizer inicialmente que o professor trágico não é aquele que sofre por ter que corrigir uma pilha de provas, ou que sabe que terá que dar conta dos assuntos burocráticos da educação como, cadernetas, frequência, notas, ementas dentre inúmeros outros e por isso sofre com o fato. Em Nietzsche, esse professor trágico seria aquele que, do mesmo modo que o poeta, artista ou filósofo trágico, teria consciência dos dissabores da docência e, justamente por essa consciência,

sua atitude seria mais nobre e plena diante dos desafios de educar, exercendo aquela autonomia moral de que fala Schiller.

Cumpramos mencionar agora, que algumas características são fundamentais para nos aproximarmos deste educador trágico. Em sua Consideração *Schopenhauer Educador*, Nietzsche apresenta inúmeras características de um mestre exemplar. Essa figura modelar se corporifica na figura de Schopenhauer, vulto que suscitou em Nietzsche uma impressão indelével e um impacto, segundo ele, “fisiológico” (NIETZSCHE, 2011, p.175). Destacamos estas três principais características mencionadas por Nietzsche a respeito de Schopenhauer, características que podemos tomar emprestadas para o professor trágico: a honestidade, a serenidade e a constância, “Ele é honesto porque fala e escreve por si mesmo e para si mesmo; sereno porque venceu pelo pensamento o que há de mais difícil; constante por que assim deve ser; sua força cresce reta e ligeira como uma chama no ar tranquilo” (NIETZSCHE, 2011, p.175).

A primeira destas características, a honestidade aqui pode ser compreendida como a sinceridade não sobre as coisas que nos cercam, mas, fundamentalmente, sobre si próprio. A dissimulação, segundo Nietzsche, impede o ser humano de ser um bom guia, pois que esta atitude turva a confiança que ela nos outros e em si mesmo (NIETZSCHE, 2011, p.171). O indivíduo dissimulado torna-se um ser intrincado e cheio de cismas sobre si mesmo, em função das tramas internas de sua própria dissimulação, perdendo a simplicidade e sua leveza, tal como descreve Nietzsche, acerca de seu encontro com as obras de seu educador por excelência:

Era então tomar os meus desejos por realidades, quando imaginava poder encontrar como educador um verdadeiro filósofo, capaz de elevar alguém acima da insuficiência da atualidade e de ensinar novamente a ser simples e honesto no pensamento e na vida, e, portanto intempestivo, no sentido mais profundo da palavra; pois os homens se tornaram agora tão complexos e tão complicados, que era preciso que se tornassem desonestos, já que falam, já que colocam afirmações e querem por conseguinte agir (NIETZSCHE, 2011, p.171)

A honestidade está intimamente relacionada à serenidade, pois, no sentido aplicado por Nietzsche a “serenidade” tem uma dupla acepção. Em ambas acepções a honestidade se aplica diretamente por demandar a segurança e a simplicidade características da honestidade, necessárias para manter o ser numa mesma firmeza e constância, estando falando seriamente ou brincando:

Há de fato dois tipos muito diferentes de serenidade. O Verdadeiro pensador se alegra e fica sereno sempre, quer ele fale seriamente ou gracieje, quer ele exprima sua perspicácia humana ou sua divina indulgência; isto sem gestos aflitos, sem mão trêmulas, sem olhares sufocados, mas com segurança e simplicidade, com coragem e vigor, talvez com algo de cavalheiresco e duro, mas sempre como vencedor (NIETZSCHE, 2011, p.174)

Ao educador compete manter esta serenidade de ao instruir conseguir manter a com serenidade linha tênue entre o “sim” e o “não”, isto é, manter a serenidade em ambos momentos, na dureza gentil de ter que dizer um não e na indulgência firme e contida ao dizer um sim. Do mesmo modo que a honestidade e a serenidade, a constância esta intimamente relacionada com as anteriores, e deve ser como uma força que leva o educador a manter-se reto, sem inquietudes e inseguranças, como a chama da vela que se abala, mas retorna.

Uma outra característica importante para o professor trágico, apontada por Nietzsche a respeito da conduta de Schopenhauer, está nos exemplos dados. Nietzsche assevera que Schopenhauer “foi o homem que primeiro deu a si próprio este caminho e o percorreu, eis aí sua grandeza” (NIETZSCHE, 2011, p.182) e que, em função disso, um bom educador não deve simplesmente dar exemplos do que ou como fazer, mas sim ser o próprio exemplo disso, sem o que o ensinamento não terá a força suficiente para marcar verdadeiramente o educando. Por este motivo, arremata Nietzsche,

Estimo tanto mais um filósofo quanto mais ele está em condições de servir de exemplo. Ninguém duvida, por exemplo, de que ele pudesse arrastar no seu cortejo povos inteiros; a história da Índia que é quase a história da filosofia hindu, comprova isso. Mas o exemplo deve ser dado pela vida real e não unicamente pelos livros; deve, portanto, ser dado, como ensinavam os filósofos da Grécia, pela expressão do rosto, pela vestimenta, pelo regime alimentar, pelos costumes, mais ainda do que pelas palavras, e sobretudo mais do que pela escrita (NIETZSCHE, 2011, p.176)

Para libertarmos voluntariamente o outro das cadeias que lhes prendem é necessário, antes de tudo, que sejamos também livres não apenas no discurso, no falar, mas em todo o conjunto que nos compõe, pois este conjunto que nos compõe são os frutos diretos de nosso real pensamento. E é justo por esse motivo que, se o educando percebe essa discrepância entre o que é dito e o que é feito pelo mestre, algumas lições não tem o poder de penetrar o imo dos estudantes, tendo um efeito superficial e efêmero. Uma das formas de beleza descritas por Schiller apresenta uma certa afinidade

com esta característica notável que deve ser cultivada pelo educador, de ser ele mesmo o exemplo e de mostrar nele mesmo os efeitos de suas ideias.

Nas várias formas de beleza descritas por Schiller, uma delas diz respeito à beleza nas relações entre nós, seres humanos, esse tipo de beleza é uma característica que se aplica perfeitamente aos nossos misteres de compilar conselhos para o professor. Trata-se aqui da “Beleza do trato” descrita em sua obra chamada *Kallias ou sobre a beleza* (1793), que pode ser chamada comumente de beleza do bom-tom ou do bom senso nas atitudes e se relaciona também com a liberdade, ponto forte da estética schilleriana. Segundo Schiller, a primeira indicação do bom-tom que devemos seguir é “tratar com cuidado a liberdade alheia” (SCHILLER, 2002b, p.100), isto é, dos nossos educandos como responsáveis pela condução de seu aprendizado em prol de sua liberdade, contudo, só conseguiremos causar-lhes impressões indeléveis neste processo, se cultivarmos primeiramente em nós essa liberdade, ao que aconselha Schiller, “mostra tu mesmo a liberdade” (SCHILLER, 2002b, p.100). O poeta-filósofo adverte, ainda, que é muito difícil para nós atendermos a satisfação perfeita de ambas as formas acima citadas, mas que é um desafio necessário tentar cumpri-las. Ser responsável pela liberdade de outrem significa também zelar pelo respeito e pela preservação do espaço e a liberdade de outrem, movimento que tem relação com a serenidade em manter o bom-tom no “sim” e no “não” e se parece com uma dança valseada, em que todos os casais dançantes bailam aleatoriamente, eu mas sem esbarrar ou pisar uns nos outros. Imagem evocada pelo filósofo da seguinte forma:

Não conheço nenhuma imagem mais adequada para o ideal de belo trato do que uma dança inglesa bem dançada e composta por muitas voltas complicadas. Um espectador vê da galeria incontáveis movimentos que se entrecruzam da maneira mais variada, alteram viva e propositalmente sua direção e, no entanto, nunca se chocam. Tudo é ordenado de modo que um já deixou espaço quando o outro chega; tudo se conforma tão habilmente e, no entanto, de novo tão sem artifício, que cada um parece seguir apenas sua própria cabeça sem, no entanto, nunca se colocar no caminho do outro. É a mais acertada imagem sensível da própria liberdade afirmada e da bem tratada liberdade do outro. (SCHILLER, 2002b, p.100)

Nesse sentido, é necessária ao educador trágico essa harmonia em equilíbrio, em respeitar a liberdade do educando ao mesmo tempo em que exerce sua própria, não sendo nem tão permissivo nem tão duro com seus educandos. É necessária uma sensibilidade no trato com os estudantes para não converter admiração e respeito em temor e medo, pois, como vimos em Schiller, o medo sem o concurso do sublime, não pode libertar, e uma tal atitude de autoritarismo e brutalidade só podem infundir um

medo e constrangimento que é contrário à liberdade. Na sugestão dada por Schiller aos educadores, a rigidez bruta com os neófitos, causa grandes entraves ao aprendizado e não ajuda a cultivar de modo pleno sua liberdade, já que,

Tudo que se chama habitualmente de *rigidez*, não é outra coisa senão o oposto do *livre*. Essa rigidez é o que frequentemente tira à grandeza do entendimento, frequentemente mesmo à grandeza moral, seu valor *estético*. O bom-tom não perdoa essa *brutalidade* nem mesmo ao mérito mais brilhante, e a própria virtude só se torna digna de amor através da beleza. Mas não são belos um caráter ou uma ação se mostram a sensibilidade do homem, ao qual pertencem, sob a coerção da lei, ou se coagem a sensibilidade do espectador. Nesse caso infundirão apenas *respeito*, mas não *favor*, nem *inclinação*; mero respeito humilha quem o sente (SCHILLER, 2002b, p.100)

Deste modo, se refletirmos acerca do trecho citado acima e relacionarmos com nossas experiências escolares mais remotas, lembraremos de vários professores que passaram por nossa trajetória escolar e, de algum modo, causaram certa impressão em nós, sejam estas pela via do medo ou da admiração. No entanto, é mais corrente e factível lembrarmos com mais riqueza de detalhes aqueles professores que nos inspiraram pela via da admiração, bem como é mais provável tomarmos seus gestos como modelos.

O próximo aspecto se relaciona diretamente com a dimensão apolínea de nossos mestres. De acordo com Nietzsche há em nossas tendências apolíneas o fetiche natural em tentar capturar para nós a verdade, utilizando como ferramenta para tal captura da verdade, a ciência. Há, segundo o filósofo, uma tendência que deve ser desaprendida pelos filósofos e por nós, educadores, de se pretender ser “ciência pura”, sendo esse mais um dos ensinamentos dados por Schopenhauer, onde ele mesmo *foi* o exemplo de como desaprender ou desprender-se da tentação de querer ser “ciência pura” (NIETZSCHE, 2011, p177). Tal atitude petrifica a possibilidade de se aventurar em novas e diversificadas formas de conhecimento, tornando a escola um fardo pesado e um muro intransponível para o educando que só recebe conhecimentos concretos que lhe cimentam os pés no solo rijo do conhecimento ou da ciência. Tal atitude também foi reconhecida por Schiller, ao falar da recepção do ingênuo (*naïf*) na escola e o que o conhecimento escolar guiado pela pretensão de ciência proporciona imediatamente ao seu sentimento de unidade:

Enquanto sempre receoso do erro o entendimento escolar prega suas palavras na cruz da gramática e da lógica; é duro e inflexível para não ser impreciso; é prolixo para não dizer demais, e de preferência diminui a força e agudeza de seu pensamento para não ferir o desavisado (SCHILLER, 1991, p.52)

Sofre grandemente o educando no primeiro ingresso à escola, por se sentir cerceado em suas potências criativas e sentindo o peso do aprisionamento de sua dimensão dionisíaca no solo cimentado da “ciência pura”. Ante isso, torna-se fundamental agora para nós, professores trágicos, mantermos a vigilância no desequilíbrio do binômio Apolo-Dioniso, pois, para podermos estimular a formação dos educandos como totalidade harmônica, é forçoso que primeiro tenhamos que harmonizar em nós a tensão entre o conflito entre Apolo e Dioniso e procurar restabelecer o sentimento de totalidade que a estética pode nos conceder. Em função disso, cabe ao educador tentar potencializar a força criativa dos educandos, cultivando as suas duas dimensões para estabelecer uma relação harmoniosa e localizar seus pontos fortes, incentivando a aprimorar esta virtude em conjunto com as demais, mas, mais que isso,

Este educador filósofo com quem eu sonhava poderia, não se deve duvidar, não somente descobrir a força central, mas também impedir que ela agisse de maneira destrutiva com relação às outras forças; eu imaginada que sua tarefa educativa consistiria principalmente em transformar todo homem num sistema solar e planetário que me revelasse a vida, e em descobrir a lei de sua mecânica superior. (NIETZSCHE, 2011, p168)

Encontrando o ponto forte, o educador poderia fundar ali o centro de gravidade em que harmonizaria este sistema complexo de movimentos e equilibraria o binômio apolíneo-dionisíaco, controlando a força destrutiva de um em detrimento de outro. Encontrar o ponto forte do educando e não deixar que esta força destrua as outras, significa reconhecer, por exemplo, que aquele aluno que é forte em matemática deve ser assistido com mais ênfase, nas disciplinas que ele não goste. A tarefa aqui é que ele não seja seduzido pelos ditames da fragmentação e especialização do conhecimento e acabe por cair na formação unilateral de suas forças,

Ainda que o mundo como um todo grande, portanto, com a formação separada das forças humanas, é inegável que os indivíduos atingidos por essa formação unilateral sofrem sob a maldição desse fim universal. Ainda que o exercício ginástico forme corpos atléticos, somente o jogo livre e regular dos membros desenvolve a beleza. (SCHILLER, 2002a p.40)

A queda nesta formação unilateral, não permitindo o jogo livre entre as várias forças que compõem o ser humano, imprime em nossa natureza uma mutilação das belas disposições. De modo ilustrativo, essa formação unilateral seria como o

halterofilista que só exercitasse alguns membros de seu corpo, ou como aqueles pretensos fisiculturistas que, se preocupando em aprimorar as formas apenas de seu tórax, esquecem-se de trabalhar suas pernas, assumindo formas desproporcionais e bizarras. Só o jogo livre das forças, a harmonia da musculatura em conjunto expressa melhor a beleza da unidade.

Destarte, além de todas as indicações já citadas, uma das pertinências mais importantes do professor trágico está em tentar equilibrar a tensão entre as várias dimensões concorrentes que compõem o educando, auxiliando que elas se articulem pelas várias vias da disposição estética e impedindo que elas se mutilem e tornem-se desproporcionais entre si, impedindo o impulso lúdico de jogar livremente com razão, sentimentos e beleza, processo explicado por Schiller neste significativo excerto:

Como é de nossa destinação, mesmo com todas as limitações sensíveis, que nos orientemos pelo guia dos espíritos puros, o sublime tem de ser acrescentado ao belo para fazer da *educação estética* um todo perfeito, ampliando a capacidade de sentir do coração humano segundo a amplitude completa de nossa destinação, e para além do mundo sensível. Sem o belo, existiria uma luta ininterrupta entre a nossa destinação natural e a nossa destinação racional. (SCHILLER, 2011, p.73)

Por fim, fica claro que, muito além do que uma educação artística, a educação estética é uma conjugação de todos os elementos ligados a sensibilidade, elementos que, perpassamos de modo breve, tanto no primeiro interlúdio de estudo, quanto no segundo com as teorias estéticas de Schiller e Nietzsche. Nessa conjugação a arte tem um papel de destaque por permitir, com mais potência que qualquer outra, a irradiação necessária que nos possibilite atingir com mais desenvoltura o imo de nosso ser, justo por estar a arte desde sempre amalgamada à nossa existência. Tal potência não deve ser ignorada e deve ser respeitada por nós, educadores, caso queiramos formar seres para a liberdade, sempre vigilantes em nosso próprio equilíbrio interno da tensão Apolo-Dioniso.

## POSLÚDIO

Uma imagem nos ajuda a iniciar estes parágrafos finais deste percurso em construção que aqui nos propomos: a polêmica entre o ensaísta e crítico literário Fernando Pessoa e o camponês e pastor Alberto Caeiro. A polêmica entre essas duas partes do mesmo é a querela entre razão e sensação/sentimento, entre ingênuo e sentimental, entre Apolo e Dioniso. De um lado Fernando Pessoa afirma em dura prosa, “De todas as nossas faculdades, a razão é a mais alta, por-que é a única que a si é suficiente (*self-sufficient*)” (PESSOA, 1993b, p.195) e, tomado por um espírito cartesiano, afirma que a razão pode escavar certezas e o pensamento pode pensar tudo como ser, ou melhor, quase tudo: “A única coisa que o pensamento não pode pensar como não ser é ele próprio. É esta a base do *dictum* basilar de Descartes” (PESSOA, 1993b, p.46). No outro extremo temos Alberto Caeiro que, homem simples e ingênuo, nega quaisquer filosofias e racionalismos, prefere apenas sentir o mundo negando as complexidades da razão:

Sou um guardador de rebanhos.  
O rebanho é os meus pensamentos  
E os meus pensamentos são todos sensações.  
Penso com os olhos e com os ouvidos  
E com as mãos e os pés  
E com o nariz e a boca. (PESSOA, 1993b, p.39)

Para Alberto Caeiro a existência é mais simples e o mundo é menos complexo, pois tudo está simplesmente definido pelos sentidos que o integram à natureza. Assumindo postura extremista no combate ao pensamento, Caeiro assevera que pensar é fechar os olhos, é cerrar as cortinas da janela, levando-o a negar toda filosofia que se lhe apresente:

Eu não tenho filosofia: tenho sentidos...  
Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é,  
Mas porque a amo, e amo-a por isso,  
Porque quem ama nunca sabe o que ama  
Nem sabe por que ama, nem o que é amar...  
Amar é a eterna inocência,  
E a única inocência não pensar... (PESSOA, 1993b, p.39)

Eis num só homem o grande conflito entre um ser que se julga mais razão e outro que se admite puro sentir. Uma dicotomia que sabemos agora, após ter perpassado Schiller e Nietzsche, ser insolúvel por meio da simples fragmentação ou separação



absolutas de ambas. Com efeito, se imaginássemos que realmente se tratava de duas pessoas discutindo e refutando-se contrariamente, talvez nos fosse mais natural aceitar esta contradição, pois estamos há muito cultivados a aceitar concepções contrárias vindas de fontes diferentes. No entanto, aceitar que estas concepções diametralmente opostas tenham vindo de um mesmo e único ser, não se coaduna com nossa formação pautada no princípio de identidade que não admite contradições num mesmo círculo. Justamente por esse motivo, Pessoa/Caeiros é a imagem escolhida para mostrarmos uma das possíveis manifestações de um ser estético pleno que, harmonizando os contrários em si mesmo, sente a liberdade de jogar livremente entre razão e o sentir, engendrando a partir desta mesma contradição que o forma uma percepção mais plena da existência.

Esta imagem era necessária para pensarmos que, assim como Fernando Pessoa encontrou uma forma de vencer a fragmentação do contexto que lhe cercava, nós também podemos encontrar uma forma para “driblar” os ditames da educação pautada na verdade apolínica, cedendo espaço às demais partes suplantadas. É importante que se diga que esta forma de “driblar” ou contornar essa formação mutilada, não carece ser exatamente idêntica à solução encontrada por Fernando Pessoa, ou pela forma encontrada por Schiller, ou pela encontrada Schopenhauer, Nietzsche, Salvador Dalí, Jane Austen, Rodrigo Amarantes, ou qualquer outro que tenha percebido a necessidade de unificação desses contrários. Cada um pode encontrar uma maneira própria, com os materiais e recursos que lhe forem peculiares, para tentar desenvolver esta tarefa de unificação. O que nos foi oferecido por Schiller e Nietzsche foi a compreensão da profundidade do problema e indicações conspícuas de por *onde* deveríamos atacar o problema, e não de *como* exatamente fazê-lo. O *como* fazê-lo, como já dissemos, cabe a cada um de nós. Tendo sempre a franca ciência de que é difícil, senão improvável, uma ruptura radical da ambiguidade de ter que criticar o racional tomando como ponto de partida os próprios materiais que a própria racionalidade nos concedeu. Aparentemente, pode parecer que este texto escorrega nessa ambiguidade de uma estética que visa romper com o estritamente racional, utilizando para isso elementos de uma análise racional. Contudo, voltamos a repetir que proposta não é a da “ruptura”, mas, em verdade, a da reconciliação, pois entendemos que ruptura seria uma postura diversa da proposta do afloramento desta natureza estética suplantada.

Com efeito, uma das principais apostas desta pesquisa, que se propôs a construir um interlúdio entre dois pensadores e poetas distintos e interlocutores do pensamento filosófico ocidental, está na tentativa de darmos relevo à dimensão estética

há muito relegada a segundo plano em nossa formação. No percurso que trilhamos nossa primeira meta foi tentar espriar o sentido e a compreensão do termo estética, destacando alguns conceitos que estão intimamente ligados a ela, tal como arte, beleza, sensibilidade, sentir. Esta primeira aproximação com o termo estética nos possibilitou compreender que o belo estético, não se refere apenas ao simétrico, perfeito, mais ao assimétrico, ao feio; compreendemos, também, que a esfera das sensações e do sentir são parte importante na formação, justamente por serem os primeiros canais acessáveis do ser humano. Estas compreensões foram cabais para construirmos o entendimento a estética não pode ser tomada por mero sinônimo dos conceitos que se ligam a ela, sobretudo, no que diz respeito à arte, porquanto, a compreensão da relação entre arte e estética nos levou a perceber que o recurso à arte não é a única forma possível de perpetrar uma educação estética.

Afastando-nos de uma consideração de estética como mero acessório, ferramenta auxiliar e propedêutica, em verdade, seguindo as veredas do encontro do pensamento estético-filosófico schilleriano e nietzscheano, vemos na dimensão estética não um simples auxílio à formação humana por meio da arte, mas uma das condições sem a qual não se pode pensar uma formação humana plena que conjugue pensar e sentir e vice-versa. Trata-se, portanto, de uma dimensão que possibilita, além de embelezar o mundo por meio da arte, nos permite sentir o mundo e seus constituintes com plenitude. Isto implica coexistir com as diferentes nuances estéticas que nos constituem, o belo e o harmonioso, o feio e o desarmonioso, sentindo as semelhanças e as diferenças nas coisas e pessoas que nos cercam.

E aqui insere-se, talvez, umas das principais tarefas para nós, educadores. Nas variadas áreas e formações docentes, os formandos são convidados a pensar o mundo sob os mais variados prismas das ciências e áreas de conhecimento, pensar o mundo pela matemática e nossas relações com os números e cálculos, pela física e a observação de fenômenos, a observação estática de uma língua cheia de normas, a fisiologia da vida e das coisas pela biologia, os percursos e fatos do passado como uma ciência, dentre vários conhecimentos cristalizados apresentados. O objetivo aqui não é ignorar a importância do conhecimento, mas sim, ressaltar o fato de que não somos convidados neste percurso formativo a sentir o mundo, ou a sentir aqueles a quem estamos compartilhando tais conhecimentos, nossos alunos. Vemos que, quase sempre, deixamos de concatenar o conhecimento com o mundo vivido, e que nossa formação é eminentemente burocrática neste aspecto, pois que, ao lançarmo-nos na docência, como

também reconheceu Nietzsche, por vezes somos tragados pela pesada e enorme quantidade de demandas da sala de aula, fato que nos leva a considerar os alunos como pequenas gavetas de depósitos de verdades e modos já convencionados de explicar o mundo.

Quando Schiller afirma que os gregos tinham em suas atitudes um senso de unidade estética e que, de alguma forma, compreenderam intuitivamente os mecanismos da inter-relação plena dos vários saberes, atesta também que perdemos esta característica, mas, mais que isso, preconiza também que devemos retomá-la. E a recomendação feita por Schiller parece ser endereçada a nós, educadores, pois que, em nossa formação é inevitável o ideal de separação e fragmentação imposto pelos ditames científicos. E isto se observa com bastante força no Ensino Básico, onde as disciplinas, muito bem definidas, com muita relutância cortejam umas às outras. Isso fica mais visível e constrangedor quando, por exemplo, temos uma atividade interdisciplinar ou, então, uma atividade transdisciplinar, onde cada professor apresenta sua parte, numa divisão bem similar àquela utilizada por nossos alunos em suas apresentações de trabalhos em grupo, onde cada um estuda e apresenta “sua parte” e sempre tem aquele que por não ter estudado ou não ter se interessado, apenas segura o cartaz enquanto os outros tentam explicar.

É bem claro que nossa proposta de pensar uma educação estética pautada nas considerações de Schiller e Nietzsche não é a da formação “enciclopédica” configurada nos “filisteus” do conhecimento, mas a de uma perspectiva estética educativa firmada no reencontro entre arte-ciência, sentir-pensar, conjugando as potências criadoras do ordenamento dos saberes à embriaguez artística, o apolíneo e o dionisíaco, sem hierarquias e sem divisões necessárias, uma perspectiva de conciliação entre arte-conhecimento, onde o educador-aprendiz que procura saber um pouco mais não seja considerado um intruso, imiscuído ou presunçoso, mas sim, um amante do saber, um “amante da filosofia”, como os antigos gregos o foram. Tampouco a de sugerir uma metodologia da educação estética, com preceitos e procedimentos específicos de como nos transmutarmos em seres plenos.

Do estudo da relação das concepções filosóficas com as teorias educacionais de ambos os pensadores, pudemos depreender que a dimensão estética, entendida sempre como formação, não pode ser tomada como produto cosmético de mentes eruditas, mas deve ser estimulada a funcionar como asas para os alunos, como liberdade no fenômeno, um componente de mentes libérrimas. Nesta perspectiva, ficou claro que o

significado de educação estética vai muito além do que apenas conhecer as belas-artes, ter gosto refinado, ser polido e distinto. Pois, por ir muito além de simplesmente conhecer, a educação estética é também sentir. É sentir a arte, perceber a arte e assimilá-la como parte de si, agregando-a a nossa própria fisiologia. Contudo, este “sentir” e “perceber” não diz respeito apenas à arte, mas também, e principalmente, ao mundo e seus componentes.

Assim, de modo amplo, podemos ver, sobretudo em Schiller, que o desenvolvimento estético do ser pleno, deve levar em conta também a capacidade de sentir o mundo e escutar a voz do coração. Ter essa capacidade auditiva se relaciona com a beleza no trato, o bom-tom, que se expressa na capacidade de ter aquele bom senso que não faz parte necessariamente do moral nem do legal, mas que nos faz perceber o que é conveniente e o que é inconveniente em nossas relações com os outros e como mundo, aquilo que Nietzsche menciona como “nos tornemos suportáveis e, se possível, agradáveis uns aos outros” (NIETZSCHE, 2014:150-HDH, §174). Aquele elemento que equilibra a balança entre sentimento e razão, natureza e cultura. Quanto a isso, Schiller, num apanhado peculiar, ao falar do poeta, acaba por descrever de modo universal aspectos da condição humana e o ideal de harmonização com a natureza, suscitado com ênfase já desde as considerações de Rousseau, onde afirma o filósofo-dramaturgo alemão que,

Enquanto ainda é natureza pura, quer dizer, não é natureza rude, o homem atua como indivisa unidade sensível e como todo harmonizante. Sentidos e razão, faculdade receptiva e espontânea ainda não se cindiram e muito menos estão em desacordo. Suas sensações não são o jogo informe do acaso, nem seus pensamentos o jogo sem conteúdo da faculdade de representação (...). Se o homem entrou no estado de cultura e a arte nele pousou a mão, suprime-se a harmonia sensível, e ele ainda pode manifestar apenas como unidade moral, ou seja, empenhando-se pela unidade. A harmonia entre seu sentir e pensar, que no primeiro estado ocorria realmente, agora existe apenas idealmente (SCHILLER, 1991, p.60-61).

Essa completude perdida é o que nos ministra com mais plenitude a capacidade de ver o outro, não como mera aparência, como uma mera gaveta, mas como um coração que bate, que sente, percebendo que o outro tem sentidos e razões. Isto também faz parte do exercício de sentir o educando. Quando mencionamos “sentidos” e “razões” estamos pensando figurativamente em “explicações” e “motivos”. Como exemplo, imagine-se a seguinte situação hipotética: o professor todos dias trata cordial e respeitosamente seus alunos e, diariamente, por eles é retribuído, até que um dia, exclusivamente neste dia, um desses alunos que retribuía com graça a cordialidade

dispensada pelo professor, tratando com inexplicável grosseria. Imagine-se agora, uma bifurcação nas atitudes tomadas por esse professor: numa primeira medida ele age negativamente ante a atitude do aluno, resultando em toda sorte de represálias, em nome de sua autoridade. Numa segunda atitude, o professor após passado o fato, pergunta ao aluno ocorreu, e este lhe explica que foi desproporcional em suas atitudes pois tinha suas “razões” pessoais de estar chateado naquele dia, mas que reconhecia ter se expressado da forma errada com a pessoa errada.

Este pequeno adendo, serve para explicar que uma das tarefas que também urge na educação estética é a cultivar nossa sensibilidade e nossos sentimentos. Contudo, o difícil deste exercício é saber como retomar essa sensibilidade, há muito suplantada pelo ideal de razão instrumental e pelas demandas da docência. Nossa aposta, com Schiller e Nietzsche, é de que seja possível retomar esta relação de simbiose entre razão e sensibilidade com o auxílio da arte, seja qual for esta arte, catalisador que não pode ser ignorado neste processo.

Vimos neste estudo, que a educação estética não pode ser confundida ou tomada como educação artística ou educação para a arte. Contudo, é inevitável que consideremos a arte como um dos principais pilares da formação estética, pois que, por sua intrínseca relação com o ser humano, a arte é capaz de se relacionar com todas as formas de compreensão da estética e expressá-las de modo formidável. Vimos que uma das grandes dificuldades geradas pela confusão na compreensão de educação estética, levou a alguns equívocos em disciplinas de arte adotadas em escolas de Educação básica.

Um desses equívocos que quisemos evitar aqui era o de considerar a educação estética, sobretudo para os professores de outras áreas, como de filosofia, por exemplo, como a necessidade do professor de ter um amplo conhecimento enciclopédico das obras de arte produzidas pelo gênio humano ou armazenadas nos museus, relacionando esse “conhecimento estético” com sua própria disciplina de estudo. Tampouco corresponde à utilização forçosa de obras de arte em nossas aulas. E com isso, não estamos negando que tais práticas “artísticas” não sejam, de certo modo, viáveis na prática educativa, mas sim, sugerindo que só isso não seja suficiente, já que a via da arte precisa ser um caminho vivo, provocador do sentir, pensar, criar, não se trata de uma mera obrigação curricular a ser cumprida. Destarte, a sugestão que aqui deixamos é a de acionar uma atitude estética pedagógica de nos aproximarmos com maior sensibilidade de variadas formas de arte e que, do amor ao belo e harmonioso,

mas também ao feio e grotesco, possamos sobretudo amar a arte sob todas as suas formas e potências criadoras, de modo a incorporá-la em nossos modos de pensar-sentir, em que a docência seja uma dessas atitudes a receber a jovialidade de sua graça.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARISTÓTELES. **Poética (Col. Os Pensadores)**. 1ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

BARBOSA, Ricardo. **A educação do homem e a educação estética do homem** In: HUSSAK, Pedro & VIEIRA, Vladimir (org.). **Educação estética: de Schiller a Marcuse**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: NAU/Edur, 2011.

BAYER, Raymond. **Historia de la Estetica**. Trad. Jasmin Reuter. 3ª ed. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1980.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: SCHILLER, F. **Cultura estética e liberdade**. São Paulo: Hedra, 2009.

\_\_\_\_\_. Fragmentos de um “ateliê filosófico”. In: SCHILLER, Friedrich. **Fragmentos das preleções sobre estética do semestre de inverno de 1792-93**. Trad. e introdução Ricardo Barbosa. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. **Introdução A correspondência entre Schiller e Körner em janeiro e fevereiro de 1793**. In: SCHILLER, F. **Kallias ou sobre a beleza**. Trad. Ricardo Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2002.

BACKES, Marcelo. **Apresentação de Além do bem e do mal**. In: NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. Trad. Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2015.

BENCHIMOL, Márcio. **Apolo e Dionísio: arte filosofia e crítica da cultura no primeiro Nietzsche**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2002.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche e a música**. Ijuí, RS: editora UNIJUÍ, 2005.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche educador**. 3ª ed.. São Paulo: Scipione, 2003.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 10ª ed.. Campinas, SP: Papirus, 2008.

GARVEY, James. **Uma introdução aos vinte melhores livros de filosofia**. Trad. Rogério bettoni. São Paulo: Edições Rosari, 2009.

GIACÓIA JÚNIOR, Oswaldo. **Apresentação de Apolo e Dionísio**. In: BENCHIMOL, Márcio. **Apolo e Dionísio: arte filosofia e crítica da cultura no primeiro Nietzsche**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2002.

GONÇALVES, Danúbio. **Princípios básicos da pintura**. Porto Alegre: AGE, 1996.

- GORENDER, Jacob. **Introdução à Ideologia alemã**. In: MARX, K. A ideologia alemã. Trad. Luis Cláudio de C. e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- HAAR, Michel. **Vida e totalidade natural**. Trad. Alberto M. Onate. Cadernos Nietzsche Nº.5, p. 13-37, 1998
- HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o Humanismo (Col. Os Pensadores)**. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- HEIDEGGER, Martin. **Nietzsche I**. Trad. Marco A. Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- JAPIASSU, Hilton & MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- LACERDA, Nair. **Grandes anedotas da História**. São Paulo: Ed. Circulo do Livro, 19??.
- LYONS, John. **Linguagem e Lingüística:uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- MACHADO, Roberto. **O nascimento do trágico: de Schiller a Nietzsche**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- MIRANDA, Orlando (Org). **Educação pela arte: depoimentos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Teatral, 2011.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Trad. de Antônio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo**. Trad. Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Escritos sobre educação**. Trad. e notas Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Fragmentos póstumos I**. Trad., intro, notas Luis E. Guervos. Madrid: Ed. Tecnos, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Fragmentos póstumos II**. Trad., intro y notas Manuel Barrios y Jaime Aspiunza. Madrid: Ed. Tecnos, 2008a
- \_\_\_\_\_. **Fragmentos póstumos IV**. Trad., intro, notas Juan L. Vermal y Joan B. Llinares. Madrid: Ed. Tecnos, 2008b
- \_\_\_\_\_. **Genealogia da moral**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: companhia das letras, 1998.
- \_\_\_\_\_. **La filosofía en la época trágica de los griegos**. Trad. Luis F. Claros. Madrid: El club Diógenes, 2003.



- \_\_\_\_\_. **Obras incompletas**. Trad. Márcio Suzuki. São Paulo: Ed.34, 2014.
- \_\_\_\_\_. **O nascimento da tragédia, ou helenismo e pessimismo**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: companhia das letras, 1992.
- NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte**. São Paulo: Ática, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Hermenêutica e poesia: o pensamento poético**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- PESSOA, Fernando. **Poemas de Alberto Caeiro**. 10ª ed. Lisboa: Ática, 1993a.
- \_\_\_\_\_. **Textos filosóficos, vol. 1**. Prefácio António de Pina Coelho. Lisboa: Ática, 1993b
- SCHLEGEL, August W. **Doutrina da arte: Cursos sobre Literatura Bela e Artes**. Trad. Marco Aurélio Werle. São Paulo: Edusp, 2014.
- SCHILLER, F. **A educação estética do homem: numa série de cartas**. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 4ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Cultura estética e liberdade**. Org. e trad. Ricardo Barbosa. São Paulo: Hedra, 2009.
- \_\_\_\_\_. **De la gracia y la dignidad**. 1ª ed. Buenos Aires: Elaleph, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Fragments das preleções sobre estética do semestre de inverno de 1792-93**. Tradução e introdução Ricardo Barbosa. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Kallias ou sobre a beleza: a correspondência entre Schiller e Körner, janeiro-fevereiro 1793**. Trad. Ricardo Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2002b.
- \_\_\_\_\_. **Poesia ingênua e sentimental**. Trad. e apresentação Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Teoria da tragédia**. Trad. Flávio Meurer. São Paulo: Editore Herder, 1964.
- SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e representação, 1º tomo**. Trad. , apresent. e notas Jair Barbosa. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- SÜSSEKIND, Pedro. **Schiller e a atualidade do sublime (posfácio)**. In: SCHILLER, F. Do sublime ao trágico. Organização e tradução Pedro Sússekind e Vladimir Vieira. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- SUZUKI, Márcio. **Apresentação à Poesia ingênua e sentimental**. In: SCHILLER, F. Poesia ingênua e sentimental. Trad. e apresentação Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1991.

VIEIRA, Vladimir. **Os dois sublimes de Schiller (prefácio)**. *In*: SCHILLER, F. Do sublime ao trágico. Organização e tradução Pedro Sússekind e Vladimir Vieira. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VOLTAIRE. **Dicionário filosófico**. Trad. Ciro Mioranza; Geraldo da Silva. São Paulo: Editora escala, 2008.

WOJNAR, Irena. **Estética y pedagogia**. Trad. Carlos Gerhard. Ciudad del México: Fondo de Cultura Econômica, 1967.