

**CONCEITOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESTÉTICA:
CONTRIBUIÇÕES DE SCHILLER E PIAGET**

**CONCEPTS ON THE AESTHETIC EDUCATION:
CONTRIBUTIONS OF SCHILLER AND PIAGET**

Roseli Kietzer Moreira

Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Professora do Curso de Artes da FURB

Ceramista e artista visual

RESUMO

Este artigo tem por propósito discutir conceitos sobre a educação estética e artística baseado no filósofo alemão Friedrich Schiller, que contribui para um suporte teórico que objetiva a plenitude da vida humana, caracterizada pela relação da sensibilidade com a racionalidade. O autor acredita que essa analogia possibilita viabilizar ao ser, uma humanidade necessária para promover mudanças sociais, ao proporcionar uma educação estética que supere as necessidades primordiais da natureza e se amplie por meio de uma cultura que revele a Beleza. Schiller assinala a arte como uma das premissas para favorecer a vivência, a percepção humana e a capacidade criativa em direção de uma consciência do eu, do outro e do meio. O artigo também revela uma proposta de prática pedagógica em arte-educação de natureza tridimensional sustentada pelos princípios de Schiller e com apoio dos estágios de inteligência formulados por Piaget.

Palavras-chave: Schiller. Piaget. Arte. Educação.

ABSTRACT

This article has as purpose to discuss concepts about aesthetic and artistic education based on Friedrich Schiller a German philosopher, who contributed for a theoretical support which objective is the human life fullness, characterized by the relation of the sensitivity with the rationality. The author believes that this analogy makes it possible to turn viable the being, a

necessary humanity to promote social changes, when providing an aesthetic education which overcomes the primordial nature need and its extends by means of a culture which reveals the Beauty. Schiller points out art as one of the premises to experience, the human perception and the creative capacity towards the “I”, of the other and of the environment conscience. The article also reveals a proposal of pedagogical practice in art-tridimensional nature education supported by Schiller principles and the support by Piaget worked out stages of intelligence.

Key words: Schiller. Piaget. Art. Education.

INTRODUÇÃO

Meu interesse pelo tema desse artigo surgiu durante minha participação nas atividades do grupo de pesquisa Filosofia e Educação - EDUCOGITANS do programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB e ao observar os estudantes em minhas aulas de Cerâmica e Escultura que sempre avaliam suas obras por várias perspectivas, olhando todos os lados. Esse comportamento me levou a perguntar quais os vários aspectos da educação que fazemos e que ainda podemos nos comprometer a fazer. Isto gerou a dissertação e em decorrência esse artigo.

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE SCHILLER

A educação é uma ação planetária desenvolvida pelos humanos para os humanos, com a finalidade de perpetuar as experiências que proporcionam bem estar, felicidade e prazer. Nesse contexto, o belo, o bom e o prazeroso se caracterizam como metas a serem alcançadas e se mostram como focos que são compartilhados entre os membros do grupo.

A estética e a ética de certa forma reúnem esses aspectos tão importantes e relevantes para a vida planetária com dignidade. Nessa perspectiva de criação humana, cabe destacar que em certo momento da história dos grupos humanos, destacam-se pessoas que foram capazes de reunir e sistematizar os anseios e as respostas construídas pelo grupo social e com elas, a sociedade avançou na superação de dificuldades e na acumulação de recursos que viabilizaram melhorias para a vida.

Friedrich Schiller (2002), poeta e dramaturgo, escreve uma série de cartas entre 1791 a 1793, que irão culminar no livro *Educação Estética do Homem*. Testemunha de sua época, o poeta questiona os princípios e os meios da Revolução Francesa (1789) e seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Schiller se apóia nesses referenciais e propõe uma via para a libertação do homem voltada para uma reunificação entre corpo e mente. Schiller busca a totalidade do homem e reconhece sua natureza dúbia: a racionalidade e a subjetividade. As origens de seu pensamento encontram-se no classicismo grego e no romantismo alemão.

Schiller relaciona universos de dimensões contrapostas como a razão e a sensibilidade, o universal e o particular, a pessoa e o estado, a alma e o corpo, o infinito e o finito, o uno e o múltiplo, o tempo e a eternidade, a forma e a matéria. Apesar da tensão existente entre opostos, ele acredita numa relação entre as partes criando uma terceira dimensão: o impulso lúdico que permeia a analogia entre razão tida como impulso formal e a sensibilidade tida como impulso sensível. Essa é a relação tridimensional de Schiller. Sua proposta se assemelha com o modelo de substância proposto por Aristóteles (1982) apud Monteiro (1998) que se constitui de forma, matéria e composto de forma e matéria. Uma não existe sem a outra.

Aristóteles (1982), ao procurar um entendimento para o ser, usa uma metáfora em que é possível traduzir a idéia de materialidade aliada à imaterialidade, do objetivo aliado ao subjetivo, do corpo aliado à mente. Aristóteles propõe o modelo da substância em que se destacam a forma, a matéria e o composto que é a relação entre forma e matéria. Ele utiliza a metáfora da escultura de bronze para explicar essa relação ao dizer que a matéria representa o bronze, a forma se personifica na figura e a escultura é a afinidade entre matéria e forma. Essa relação tridimensional e a tridimensionalidade da escultura servem para ilustrar as partes fragmentadas, que reunidas formam a concepção de ser humano. Para Aristóteles, a forma revestida da mente e a matéria concebida pelo corpo e ambas reunidas, designam o homem consciente:

O problema ontológico de Aristóteles, o problema do ser, recairá necessariamente no problema antropológico. O ser que precisa ser dito remete-se, necessariamente, ao ser que irá dizê-lo, o Homem. Assim, o problema ontológico tem implicações antropológicas. A questão antropológica de Schiller requer a dimensão ontológica, pois traz à baila o fundamento primeiro do homem, a identidade do ser. Ademais, outro viés se ramifica das questões discutidas aqui por Aristóteles e Schiller: a possibilidade de darem uma 'resposta', cada um, a seu tempo (MONTEIRO, 1998, p.64).

A cultura grega era inspirada por uma forte expressão artística e pela filosofia. Provavelmente, esses aspectos artísticos e filosóficos fizeram o autor optar pela arte como meio de modificação humana. Schiller (2002), ao propor a arte e o belo como mediação para o impulso lúdico e para o ideal do homem, explica que essa não se corrompe, pois sempre terá a verdade e a justiça inserida em seus conceitos. A época vivida por Schiller foi movida pela revolução francesa e seus ideais de fraternidade, liberdade e igualdade. Questionando os meios da Revolução, Schiller acredita que a libertação tem de acontecer primeiramente no interior para se manifestar de maneira íntegra no exterior. Por isso, ele elabora os conceitos de impulso sensível, formal e lúdico e propõe a educação estética como meio para a conquista do homem ideal, o homem que domina sua natureza selvagem e busca a humanidade com ética. Schiller supera o modelo grego ao propor um caminho de ideal humano. Portanto, a hominização¹ não é um fim em si mesmo.

Colocar estes conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma idéia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. A mais alta obra de arte que o seu anelo se propôs foi a criação do Homem Vivo. Os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente (JAEGER apud MONTEIRO, 1998, p.15/16).

A transformação da sociedade só pode ser feita por meio de idéias, porém não basta a mudança, mas também sua perpetuação. Para tanto, se faz necessária a educação de indivíduos que perpassa pela estética, pela contemplação do belo. Para Schiller (2002), só dessa forma será possível o surgimento do homem ideal, como aquele que supera as necessidades primordiais da natureza e amplia-se por meio de uma cultura que revele a beleza. A razão aliada à sensibilidade seria o ideal para a transformação de uma sociedade que valorize a vida planetária e não apenas a vida humana.

Schiller propõe em “a educação estética do homem” uma complementação para as idéias de Kant. Enquanto Kant posiciona seu pensamento no eu, Schiller propõe a pessoa integrada ao mundo. Schiller justifica que não seria possível apresentar tais estudos sem que a filosofia kantiana tivesse favorecido os meios. Com o conceito de que a Beleza tem princípios na razão, Schiller desmistifica o belo como simples apreciação baseada na experiência empírica e propõe o belo como imperativo, de forma objetiva, com leis próprias.

¹ Hominização: consiste na perspectiva das ações humanas que se apóiam nos interesses humanos e que se caracterizam como ação voltada para refletir a dimensão humana.

O pensamento de Schiller aborda a questão da natureza do homem. Ele acredita que o homem possa ir além de seu estado natural, da sua realidade física para um estado moral. A cultura não é suficiente para libertar esse homem. Muitas vezes, ela o priva da liberdade e cria carências. Somente com a intervenção de uma educação estética, é possível o surgimento de um homem moral e ideal. É a arte que pode ser o caminho para a humanidade, é ela que possui leis eternas e modelos imortais que não pertencem a um tempo certo e definitivo. “As leis da arte não são fundadas em formas mutáveis de um gosto de época contingente e amiúde totalmente degenerado, mas no que há de necessário e eterno na natureza humana, nas leis originárias do espírito” (SCHILLER, 2002, p.149).

O sentimento educado para a beleza refina os hábitos e recupera o homem da barbárie e da selvageria, que são atitudes inerentes à natureza humana. Na visão de Schiller, a razão é que proporciona ao homem a procura da justiça e da verdade, impulsionando-o na busca da perfeição e na superação de sua natureza selvagem.

Para Schiller, há tendências a dois impulsos: o impulso sensível e o impulso formal. O impulso sensível está ligado ao corpo, se expressa pelos sentidos e está ligado ao tempo. Ligado ao instinto e à sensibilidade, esse impulso também chamado de Vida, busca a forma que se encontra na razão, para que não se torne simples impressão da realidade. Para que o instinto não se transforme em fanatismo, precisa de personalidade. O impulso formal é a representação da mente e dos pensamentos, sendo a manifestação da racionalidade com aptidões de imutabilidade, por não pertencer ao tempo. Ele pede por unidade e permanência e busca conteúdo e sensibilidade para não reter a característica da dureza.

Para que esses dois impulsos inerentes ao homem possam se relacionar, é preciso intermediação do Belo, na forma de uma educação estética que condicione ao impulso lúdico; para Schiller, sinônimo de humanidade. É nesse estado que o homem se experimenta e é Forma Viva, como um conceito que assinala a Beleza:

Para isso seria necessário que sua forma fosse viva e sua vida, forma. Enquanto apenas meditamos sobre sua forma, ela é inerte, mera abstração; enquanto apenas sentimos sua vida, esta é informe, mera impressão. Somente quando sua forma vive em nossa sensibilidade e sua vida se forma em nosso entendimento o homem é forma viva (...) (SCHILLER, 2002, p.77/78).

Schiller propõe relacionar razão com sensibilidade. Porém, inúmeros indivíduos sequer possuem consciência de seus sentimentos e razão. No mundo desumanizado, inicialmente, se teria de resgatar os sentimentos reprimidos e viabilizar a razão e não a

racionalidade. Só depois se poderia conduzir essas questões para uma educação que possibilitasse ao humano a condição de desfrutar plenamente de sua liberdade, espiritualidade e autonomia. Mais uma vez, a arte e a educação são possíveis meios para o resgate da razão e da emoção reprimidos ou desvirtuados. A beleza pode ser o fio condutor para a esperança de resgate e um objetivo de luta pela liberdade. Para Schiller, a estética se encontra nos objetos e na natureza, considerando o Belo como algo objetivo e sua percepção como subjetiva. A reflexão do belo, somente pelo sentimento, não alcança o conceito e a reflexão do belo, somente pelo entendimento, não alcança o subjetivo da Beleza. O Belo não é limitação, mas infinitude, não é exclusão de certas realidades, mas é a inclusão absoluta de todas.

No estado físico, o homem capta o mundo de maneira passiva, apenas o sente. No estado estético, ele o coloca fora de si ou o contempla, sua personalidade se desloca, e o mundo surge diante de si. A contemplação, numa espécie de reflexão é a primeira relação liberal do homem com o mundo que o circunda, abrindo caminho de uma realidade comum a uma realidade estética e passagem dos meros sentimentos vitais a sentimentos de beleza. Para Schiller, a beleza é o reflexo da liberdade e um dos meios para o estado ético do homem. Pela dicotomia razão e paixão, Schiller propõe que tendo a arte e a beleza como meio e perpassando pela materialidade da realidade, retorna-se ao ideal humano com integralidade.

O homem não existe para retornar a uma unidade perdida, mas sim para conquistar uma autonomia antes inexistente que, a partir da alienação e fragmentação da vida terrena, tenta conquistar uma nova plenitude. Essa plenitude não permite o abandono do mundo; exige a sua transformação. A arte, em todas as suas extensões, é, nesse sentido, o caminho da realização do homem e da transformação da natureza como suporte da liberdade humana (VEIGA, 1994, p.154).

Somente no estado ético, em que o homem transformado pode transformar a sociedade em que vive, é possível revolucionar e perpetuar o estado ideal de liberdade, fraternidade e igualdade. Apesar da utopia aparente, Schiller é um pensador que inova por apresentar um ideal de superação humana, posicionando esse ideal como um devir, como um objetivo para a existência humana e com uma meta possível de ser alcançada.

FORMA VIVA DE SCHILLER E A TRIDIMENSIONALIDADE

A natureza cria formas. Nela se pode encontrar uma diversidade de formatos, simetrias e configurações que inspiram o homem e o artista a concretizarem suas aspirações.

Balzac, citado por Focillon (1980, p.12) já dizia: “Tudo é forma, até a própria vida”. Na perspectiva tridimensional, a forma é inerente à matéria e ao espaço. O seu princípio está na exterioridade. Ao ocupar e qualificar uma porção desse espaço acaba por definir um sentido intrínseco, que lhe é próprio, independente das acepções que se pode impor. Ao propor essas considerações a lógica recai numa distinção entre forma e conteúdo, porém Focillon (1980) alerta para não esquecer de que o conceito fundamental da forma é seu conteúdo formal. O interessante é a possibilidade de leituras que a forma fornece. Mesmo as formas mais definidas possibilitam variações: pode-se ter vários formatos para um sentido, ou ainda vários sentidos em torno de uma única forma.

O artista ao trabalhar a matéria, que já possui seu formato inicial, e dar a ela outra configuração, transmuta seu conteúdo formal, dando-a um novo corpo por meio do uso de instrumentos e de sua interferência. Com isso, acontece uma ruptura entre as matérias da natureza e da arte, pois a madeira da escultura não é mais a madeira da árvore, o mármore esculpido já não é o mármore da pedra; o vaso cerâmico nada tem a ver com a argila que lhe deu corpo. Os conceitos se alteraram, a matéria se encontra transformada. O que antes era inerte e bruto, agora ganha vida e movimento em um novo formato.

O espaço, nesse contexto, é um elemento importante da forma. Uma estrutura maciça, visualmente pesada, possui esse conceito ampliado com a ajuda do espaço, através da imobilidade. O espaço que penetra e prolifera pelos relevos cria movimento e se torna fluído. O espaço no interior das esculturas também pode ser relevante: o vazio interno existente nas esculturas ocas sugere a construção das formas ao redor do espaço. Para Focillon, esse momento seria designado como o espaço do meio, enquanto que a modelagem dos volumes estaria alicerçada no espaço limite, o espaço delimitado pela forma.

A ação do artista é outro aspecto importante ao se mencionar forma e tridimensionalidade. O contato, manual ou com a ajuda de instrumentos, no instante da ação vai revelando formas que se concretizam na finalização e geram uma espécie de permanência: a inércia e a ação se fazem presentes na obra. Partindo do exterior, busca a forma no interior da matéria, desbastando progressivamente até o encontro com a obra, ou por acréscimo na modelagem, a construção de volumes vai criando forma e composição à estrutura. Mesmo na simples escolha de objetos para uma instalação, na montagem ou reconstrução, o artista toca e percebe sua obra. O “toque” é complemento na percepção do artista e também para o observador. O artista produz e o observador contempla. Talvez, como menciona Focillon

(1980, p.73) “sejamos todos uma espécie de artistas sem mãos, o que define o Artista é que ele as tem e que permanece em luta constante com a forma e seus elementos”. A forma é ação, e mesmo antes de pertencer à matéria e ao espaço, já faz parte dela. Percebe-se então que matéria, forma e espaço formam uma relação tridimensional.

Esse texto descritivo sobre a forma, vem amparar a analogia entre a Forma Viva de Schiller (2002) e a tridimensionalidade. Schiller cita o estado da Forma Viva no homem como sendo a relação intrínseca da razão com a emoção mediada pelo Belo. Aproxima-se esse conceito da tridimensionalidade ao empregar uma metáfora utilizada pelo próprio Schiller:

Um bloco de mármore, embora seja e permaneça inerte, pode mesmo assim tornar-se forma viva pelo arquiteto e escultor; um homem, conquanto viva e tenha forma, nem por isso é uma forma viva. Para isso seria necessário que sua forma fosse viva e sua vida, forma (SCHILLER, 2002, p.77/78).

A relação tridimensional a que se faz referência é a Forma Viva, o homem e a forma-arte. O homem como ser tridimensional, que sente e pensa, tem esses sentidos reunidos e por meio da percepção e reflexão sobre a forma-arte que é matéria idealizada no Belo, chega à Forma Viva, que para Schiller é humanidade e se caracteriza como o ideal humano. Então pela contemplação, no prazer desinteressado (Kant) e pelo fazer artístico é possível chegar ao impulso lúdico. A obra de arte é uma espécie de vestígio desse processo (VEIGA, 2006). O fazer aliado à reflexão leva a um entendimento do Belo. O fazer atribui à teoria um significado maior que leva o indivíduo a uma completude em sua educação estética. Nessa parte cita Hegel ao dizer que: “aquele que constrói, constrói a si mesmo”. Tais conceitos sustentam também a prática artística promovida pela arte-educação sempre incorporada à formação de conhecimento.

PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ARTE-EDUCAÇÃO

Ao relacionar sensibilidade e racionalidade, surge uma proposta de prática pedagógica para arte-educação que se apóia nos quatro estágios da estrutura da inteligência proposta por Piaget: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e o pensamento formal. A prática visa uma analogia entre o sensível e o racional e a percepção e a reflexão, que são princípios formulados por Schiller nas quais apoiamos os estágios de Piaget, numa tentativa de aprimorar a inteligência pelo sensorial.

Inicia-se com uma introdução sobre os aspectos dos quatro estágios e suas respectivas características para depois integrá-las com a prática artística.

O sensório-motor é o estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados (PIAGET, 1973) e faz parte da inteligência da criança lactente, até 2 anos de idade e é anterior à linguagem e ao pensamento. O pré-operatório faz parte da criança dos dois aos sete anos aproximadamente e destaca a inteligência intuitiva e os sentimentos espontâneos, na qual a socialização estimula o início da linguagem e a formação do pensamento. Operatório-concreto marca a idade dos sete aos doze anos e é o estágio das operações intelectuais concretas (início da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (PIAGET, 1973). Coincidindo com o começo da escolaridade, ocorre uma mudança no desenvolvimento mental onde se observa o surgimento de novas formas de organização manifestas pela conquista da reflexão e o início da moral de cooperação e autonomia ao contrário da moral de heteronomia inerente às crianças de outras fases. O pensamento formal ocorre após os doze anos e marca a adolescência. É o estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (PIAGET, 1973). No livro *Os Seis Estudos da Psicologia*, Piaget formata cada estágio referente a uma faixa etária, porém acrescenta que tais estágios ocorrem durante toda a vida adulta, na forma de aprendizagem de qualquer conhecimento.

Com estes estudos parte-se para uma proposta metodológica em arte-educação com ênfase na tridimensionalidade por meio da modelagem em argila. A argila é um material bastante maleável que permite a confecção de objetos e esculturas, concretizando-se como uma prática educacional/artística que é viável à todas as faixas etárias, por propiciar o reconhecimento espacial, o desenvolvimento manual e permitir o contato com a matéria amorfa.

Ao iniciar com o sensório-motor, se propõe uma prática com a matéria argila, onde se permite conhecer o material através dos sentidos. Com o tato se percebe a maleabilidade, a temperatura, a textura. Com olfato se adquire o aroma, com a visão suas tonalidades, e com a gustação se descobre o gosto da argila. A afetividade pode se expressar com sentimentos primários referentes à experimentação da matéria. Pode-se explorar o pré-operatório com a busca instintiva do manuseio e confecção de pequenas construções. A manifestação de opiniões e de sentimentos pode ser estimulada pelo professor ou se apresentar de maneira

espontânea pelo aluno que passa por uma exploração e descobrimento até os limites do material e de suas capacidades manuais básicas. Já no operatório concreto, se apresentam técnicas de construção específicas da modelagem em argila. Orienta-se o aluno na questão técnica ao objetivar a construção de um objeto. Nesta fase o aluno aperfeiçoa suas capacidades e o professor direciona o aprendizado para questões inerentes da disciplina. Até este momento, o aluno já experimentou o material, já descobriu por si a maleabilidade e obteve o conhecimento de algumas técnicas. Agora é possível lhe proporcionar as características da inteligência formal por meio da criatividade e abstração. Sugere-se uma prática voltada à construção de um tema que pode ser figurativo ou abstrato, mas que o intuito seja a elaboração por parte do aluno de um objeto, estimulando a imaginação e a criação. Os temas podem ser voltados para o que instiga o educando, porém, é fundamental propiciar estímulo para a criação que pode ser por meio da indagação, prática também descrita por Piaget por meio do método clínico, desenvolvida com o propósito de compreender a organização e funcionamento da inteligência humana. Com perguntas dirigidas é possível verificar hipóteses e investigar determinadas situações que não são preenchidas pela simples observação. Este método sofreu alterações no decorrer de seus estudos, mas sua estrutura pode ser encontrada da seguinte maneira (CASTORINA, 1988): perguntas de exploração: propicia o domínio da noção que se investiga (Ex.: Como funciona?), perguntas de justificção: permite que o sujeito legitime seu ponto de vista (Ex.: por que funciona?), perguntas de controle ou de contra-argumentação: busca a coerência ou contradição das respostas dadas pelo sujeito (verificação das hipóteses). Durante todo o processo da prática de modelagem descrito até aqui é viável utilizar a indagação como meio de se perceber o desenvolvimento obtido.

O importante é favorecer ao máximo o aprendizado para o aluno, em que ele explore os sentidos, a percepção, a afetividade, a criatividade na busca de uma totalidade, numa proposta contra a fragmentação educacional e social. A cooperação e a autonomia são aspectos defendidos por Piaget, onde ser autônomo seria o máximo de um “socialismo utópico” que dispensaria inclusive o Estado. Para Piaget a cooperação permite a relação de acordos mútuos e desfavorece as relações de autoridade, numa vivência ideal que favoreça a libertação e uma aprendizagem humana e autônoma. Tais conceitos são reforçados por Piaget ao destacar que

(...) se o direito à educação implica que esta tenha em vista o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais, o que importa é compreender que semelhante ideal não poderia ser alcançado por qualquer um dos métodos em vigor. Nem a autonomia da pessoa, que pressupõe esse pleno desenvolvimento, nem a reciprocidade que evoca esse respeito pelos direitos e pelas liberdades de outrem, se poderão desenvolver em uma atmosfera de autoridade e de opressão intelectuais e morais; ambas reclamam imperiosamente, pelo contrário, para a sua própria formação, a experiência vivida e a liberdade de pesquisa, fora das quais a aquisição de qualquer valor humano permanece apenas uma ilusão” (1973,p.87).

Dessa forma a arte pode ser um dos meios que favorecem a autonomia do educando. Schiller reforça essa idéia ao relacionar sensibilidade e racionalidade. Com essa proposta pedagógica de prática aliada à reflexão, estima-se que o conhecimento também possa ser construído com expressão humana. A tridimensionalidade, assim, supera as dimensões de altura, largura e profundidade e se relaciona também com o mundo material, ao lembrar ao homem que também é um ser tridimensional, que ocupa um espaço e que é matéria e forma. Ao fazer parte do princípio da realidade, é ser histórico que pode interferir na planetaridade. A educação voltada a uma relação do sensível com o racional pode contribuir para essa conscientização do homem como ser interligado com o mundo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Trad. Valentín G. Yebra. Madrid: Gredos, 1982. 2.

BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar*. Petrópolis: Vozes, 1993.

CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix, 1997, 20.edição

CAVALCANTI, Claudia. *Companheiros de viagem: Goethe e Schiller*. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

COSTA, Cristina. *Questões de arte*. A natureza do belo, da percepção e do prazer estético. São Paulo: moderna, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GARDNER, Howard. *O Verdadeiro, o Belo e o Bom*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

KEIM, Ernesto Jacob. A complexidade do saber. In. BOHN. Hilário I (org.). *Faces do Saber*. Florianópolis: Insular, 2002.

MONTEIRO, José Dimas D'Avila Maciel Monteiro. *Friedrich Schiller em a Educação Estética do Homem: entre razão e sensibilidade; entre o ideal e o realizável; entre Platão e Aristóteles*. (dissertação) 107 p. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 1998.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

PIAGET, Jean. *Seis estudos da Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1967

PIAGET, Jean. *Para onde vai a Educação?* Rio de Janeiro: Oympo, 1973

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

VEIGA, Marcelo. *Da “Teoria do Belo” à “Estética dos sentidos”*, reflexões sobre Platão e Friedrich Schiller. Anuário de Literatura. Florianópolis, UFSC, V.2, p. 147-155.1994.

YUS, Rafael. *Educação integral – uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2001.