

ÉTICA, ESTÉTICA E EDUCAÇÃO: REDISCUTINDO ALGUNS DOS
FUNDAMENTOS DE UM PROJETO EDUCATIVO

Cledes Antonio Casagrande¹
César Fernando Meurer²
Euclides Fábio Casagrande³

Resumo

Este artigo objetiva problematizar alguns dos fundamentos teórico-práticos que sustentam um Projeto Educativo escolar. Parte do caso de uma instituição cujos educadores acentuam os componentes epistemológicos e metodológicos em detrimento dos elementos éticos e estéticos. Argumenta-se que a ética e a estética possuem potencial formativo imprescindível à educação das novas gerações, sendo necessário reposicionar a relação razão-ética-estética.

Palavras-chave: projeto educativo, ética, estética, formação humana, formação continuada.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo cuestionar algunos de los fundamentos teóricos y prácticos que sustentan un Proyecto Educativo escolar. Parte del caso de una institución cuyos maestros enfatizan los componentes epistemológicos y metodológicos a expensas de los elementos éticos y estéticos. Se argumenta que la ética y la estética tienen potencial formativo imprescindible para la educación de las nuevas generaciones, haciéndose necesario reposicionar la relación razón-ética-estética.

Palabras clave: proyecto educativo, ética, estética, formación humana, educación continuada.

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa focada nos assim chamados fundamentos teórico-práticos da educação. A pesquisa, que toma uma Rede de Ensino brasileira como caso de estudo, orienta-se pelo seguinte objetivo geral: *Identificar os pressupostos teórico-práticos que fundamentam as ações educacionais das Escolas de Educação Básica da rede La Salle, propondo novos e possíveis modos de atualização e de compreensão do fazer docente na atualidade.*

¹ Docente do Pós-graduação em Educação do Centro Universitário La Salle. E-mail: ledes.casagrande@lasalle.org.br.

² Doutorando em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: cfmeurer@yahoo.com.br.

³ E-mail: euclides.casagrande@lasalle.org.br

Tematizamos aqui um aspecto que consideramos fundamental para todo e qualquer projeto educativo de orientação humanista: o lugar e a importância das dimensões ética e estética na educação. O ponto de partida é concreto: constatamos, por meio de um questionário online, que os educadores e gestores da mencionada rede de ensino tendem a acentuar a importância dos elementos racionais, epistemológicos e metodológicos do Projeto Político-Pedagógico (PPP), em detrimento das dimensões ética e estética do processo de ensino-aprendizagem. Em uma das perguntas do questionário, uma questão do tipo múltipla escolha, os participantes apontaram a liberdade, a autonomia e a criatividade enquanto aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas na escola; em outra questão, também do tipo múltipla escolha, desconsideraram a dimensão estética enquanto elemento fundamental à formação humana e ao desenvolvimento da razão, da capacidade moral e de um autoentendimento.

Tomamos essa constatação como ponto de partida e nos perguntamos: é pertinente defender que a ética e a estética são também elementos referenciais de projetos educativos, assim como o são os elementos antropológicos, epistemológicos e metodológicos? Consideramos de antemão que sim. O que o esquecimento da relação razão-ética-estética representa em termos conceituais e formativos? É uma questão a ser examinada. Como recuperar, desde a perspectiva das práticas pedagógicas, a relação entre ética e estética, enquanto potencial formativo do ser humano?

Em atenção a essas inquietações, apresentamos nossa reflexão em três partes: primeiramente, contextualizamos a pesquisa, delineamos o que entendemos por Projeto Educativo, frequentemente denominado Projeto Político-Pedagógico (PPP) e sublinhamos a importância de existirem encontros, no contexto escolar, destinados a explicitar e problematizar os fundamentos teórico-práticos da ação educativa. Em seguida, na segunda parte, voltamos a atenção à histórica relação entre educação, ética e estética. Tratamos de buscar, na tradição ocidental de pensamento, elementos que podem iluminar e nutrir convicções educacionais do presente. Por fim, na terceira parte, ao modo de síntese teórico-prática, buscamos reposicionar a relação ética-estética sob a ótica da educação, ou seja, enquanto

dimensões constitutivas do processo de humanização e de formação do indivíduo. Vale dizer que sínteses teórico-práticas, como a que foi sinalizada, possuem certa fragilidade. Na melhor hipótese, ganham valor como dispositivos que levam à proposição de processos de formação continuada de educadores e gestores educacionais.

Contexto da pesquisa e dados parciais apurados

O pano de fundo de nossa discussão está na problematização dos fundamentos teórico-práticos que sustentam um Projeto Educativo. Por Projeto Educativo compreendemos o documento, oriundo de um processo coletivo de construção e de validação, no qual são explicitados os principais elementos da identidade institucional, do ideário educacional e das linhas norteadoras da ação pedagógica da escola, bem como as concepções de ser humano, de conhecimento e de práxis pedagógica que os envolvidos possuem e que, de algum modo, constituem o substrato que confere sentido a ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

É comum reconhecer a escola, e por consequência toda a educação formal, como uma instituição social com papel preponderante, centrado na formação dos novos membros da sociedade, mediante processos sistemáticos e intencionais de ensino e de aprendizagem. Isso denota que escola, enquanto instituição social, “representa uma resposta comum por parte de todos os membros de uma comunidade a uma situação particular” (MEAD, 1992, p. 261). Ou seja, a educação escolar consiste numa resposta organizada da comunidade humana concreta, fazendo parte do processo intelectual da mesma e, ao mesmo tempo, contribuindo com os processos de socialização e de aperfeiçoamento das instâncias democráticas. A escola, enquanto processo de educação, sistemático e intencional, consiste, por conseguinte, na possibilidade de uma sociedade específica oferecer aos seus novos integrantes formas de resolver os problemas concretos de seu mundo, tanto na esfera da cultura e da ciência, quanto da convivência e da participação democrática, bem como projetar um novo mundo a partir dos

processos de ensino e de aprendizagem que nela são vivenciados. Esses elementos levam Marques (1990, p.20) a afirmar que:

A ação educativa constitui-se em prática social porque, distinta do comportamento natural, espontâneo, constrói-se e orienta-se com intencionalidade manifesta. Essa tomada de consciência e esse direcionamento explícito é o que denominamos projeto pedagógico.

Por conseguinte, podemos afirmar que o Projeto Político-Pedagógico consiste, idealmente, numa leitura sistemática e intencional da identidade, da missão e da visão que animam a instituição educativa. Ele traduz para o campo educativo os princípios e os valores institucionais, explicitando um olhar para o futuro e estabelecendo um horizonte comum de compreensão e de ação para os processos educativos e seus modos de efetivação no cotidiano escolar. Esse horizonte comum dá certa unidade às práticas educativas, tornando-se referência para todos os setores e integrantes da comunidade escolar, bem como “possibilitando unidade ao trabalho pedagógico e administrativo que ali se realiza” (BUSSMANN, 2001, p. 02).

Percebemos, em nossa investigação, que os Projetos Político-Pedagógicos normalmente apresentam os princípios antropológicos, pedagógicos, epistemológicos, metodológicos e sociais, como fundamentos do ato educativo. Mesmo que citados, os princípios éticos e estéticos são, de modo geral, relegados a um segundo plano. Isso denota que o ideal difundido – que a escola participa do processo de humanização e socialização, formando as crianças e os jovens integralmente para a vida em sociedade – pode sofrer interpretações distintas, desde a perspectiva dos referenciais que fundamentam a práxis educativa.

Em relação à legislação educacional vigente, observamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) cita a dimensão ética no artigo 35, que define as finalidades do ensino médio. Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a preocupação com a formação ética dos estudantes é tratada como tema transversal. Porém, o que as pesquisas sobre o assunto em tela apontam é que as iniciativas de incorporar no currículo escolar os temas transversais encontram algumas resistências, pois esses saberes “encaixam-se com dificuldade nas programações habituais e vão ficando, portanto, como elementos secundários mais do que como linhas fundamentais da educação” (SUBIRATS, 2008, p. 203).

As considerações dos parágrafos anteriores compõem, como frizamos no início da seção, uma espécie de pano de fundo. Tendo-as em conta, retomamos um aspecto do objetivo principal da nossa investigação, tal como anunciado na introdução, ou seja, identificar os pressupostos teórico-práticos que fundamentam as ações educacionais das Escolas de Educação Básica de uma rede de ensino. Para levar à termo esse aspecto, direcionamos nossa atenção para os gestores e membros das equipes diretivas (Diretores, Supervisores e Coordenadores Educativos) das Escolas da referida rede, conformando um grupo de 80 pessoas. A escolha desses sujeitos ocorreu por constituírem um grupo representativo, com poder de influência, liderança e decisão, em relação aos processos de ensino-aprendizagem e de gestão desenvolvidos nas escolas.

Coletamos dados com um questionário *online* – 20 questões, das quais 14 do tipo múltipla escolha e 06 descritivas – que foi encaminhado aos sujeitos da pesquisa via *Google Docs*. De um total de 80 convidados a tomar parte da pesquisa, retornaram 33 questionários respondidos, o que representa aproximadamente 41% das respostas esperadas. Dentre os respondentes há 14 coordenadores educativos, 09 diretores de escolas, 09 supervisores educacionais. Soma-se a isso 01 respondente que não informou a função que exerce.

Interessam, aqui, as respostas de duas questões de múltipla escolha, as questões 04 e 05, que passamos a apresentar.

Questão 04 – *Quais processos e ações fundamentais estão envolvidos na educação?* 27% - Formar as crianças e jovens para a autonomia, liberdade e criatividade; 26% - Socializar, humanizar e formar novos cidadãos; 26% - Formação integral e integradora; 10% - Ensinar valores; 5% - Preparar para o mercado de trabalho; 3% - Transmitir conhecimentos; 2% - Instruir para a sociedade digital e da informação; 1% - Outros.

Desses dados, podemos inferir, num primeiro momento, que o conceito de educação presente no público respondente está mais alinhado a uma compreensão humanista-social do papel da escola e dos processos nela desenvolvidos. Chamamos a atenção ao item que destaca-se em primeiro lugar, pois aponta a

autonomia, a liberdade e a criatividade como elementos fundamentais a serem desenvolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

Questão 05 – *Quais princípios podem ser incluídos na Proposta Educativa?*
22% - Princípios pedagógicos; 20% - Princípios antropológicos; 16% - Princípios epistemológicos; 14% - Princípios ético-morais; 12% - Princípios pastorais; 8% - Princípios sociais; 0% - Princípios estético-expressivos; 8% - Outros.

Na questão de número 05, chama atenção o fato de nenhum respondente ter assinalado a opção ‘princípios estético-expressivos’. Embora a pesquisa tenha destacado os princípios ético-morais em quarto lugar na preferência dos respondentes, o não reconhecimento do princípio estético, enquanto uma dimensão fundamental da educação e do desenvolvimento humano, questiona-nos e fornece elementos que merecem a nossa reflexão.

Entendemos que essas duas questões ajudam a *identificar os pressupostos teórico-práticos que fundamentam as ações educacionais das Escolas de Educação Básica da rede* em comento. Isso feito, é hora de retomar outro aspecto do objetivo geral da nossa pesquisa, já apresentado na introdução, ou seja, *propor novos e possíveis modos de atualização e de compreensão do fazer docente na atualidade*, que será objeto das próximas seções.

Recuperando aspectos da histórica relação entre educação, ética e estética: em busca de horizontes compartilhados

As perguntas acerca de como devemos viver a vida e sobre o porquê da própria existência são recorrentes na história filosófica ocidental. Denotam uma preocupação ética, um questionamento acerca do sentido da própria vida e um modo de autoentendimento. São questões que trazem como pano de fundo os conteúdos e os modos como os processos de humanização, de socialização, de construção e reconstrução de si, de apropriação do saber cultural e dos valores morais se sedimentaram em nossa tradição histórica, bem como a forma através da qual o sujeito vai entendendo e construindo a própria história pessoal. Tratam-se, fundamentalmente, de questões que carregam certa preocupação pelo processo de subjetivação e, desse modo, nos desafiam a pensar acerca da formação das novas

gerações e, por consequência, nos processos pedagógicos que são colocados em prática também em nossas escolas.

Podemos supor que as questões expostas acima transitam no campo da relação entre a educação, a ética e a estética. Ou seja, se nossa argumentação estiver correta, o questionamento acerca da formação humana e, ao mesmo tempo, referente aos seus ideais e fundamentos, pressupõe uma compreensão do problema sob a perspectiva da filosofia prática e à uma retomada histórico-conceitual, a qual poderia ajudar-nos a preencher algumas lacunas do nosso tempo. Tal situação nos remete à perspectiva metodológica que Gadamer se impôs:

Venho seguindo há muito tempo o princípio metodológico de não empreender nada sem uma prestação de contas histórico-conceitual. É preciso prestar contas de nossa pré-conceitualidade para o nosso filosofar, na medida em que procuramos esclarecer a implicação dos termos conceituais com os quais a filosofia lida (GADAMER, 2007, p. 11).

Além dessa referência histórico-conceitual, entendemos que as questões relativas ao autoentendimento, à autoconstrução de si e às formas de ser e de viver em sociedade carregam, necessariamente, um problema de fundo que podemos denominar de pedagógico. Trata-se, pois, de uma questão eminentemente formativa, que engloba também a ética e a estética. Incluir a estética no rol dos elementos centrais para a formação humana não é nenhuma arbitrariedade. Welsch (1995, p. 08) reconhece que vivenciamos processos de estetização profunda em nossa sociedade, pois “hoje tudo se configura esteticamente, e tudo tendencialmente vem a ser compreendido como estético”. A estetização da realidade implica processos que conformam os diversos níveis da realidade, na qual o lúdico, o embelezamento, a sensibilidade e o gosto tornaram-se referenciais para a vida cotidiana. A flexibilização dos valores, das regras morais e das formas de construção de si também pode ser incluída neste quadro de estetização da realidade. Por conseguinte, uma vez que ‘gosto não se discute’, os padrões morais tendem a ser suavizados e a formação de si segue regras e padrões próprios, a exemplo da relação que o artista estabelece com seus materiais e com sua obra.

Entretanto, percebemos que outra face da questão se interpõe: ao mesmo tempo em que vivenciamos processos que identificamos como que de estetização profunda, observamos certo relativismo em relação às possibilidades de fundamentarmos um ideal de vida boa, de regras e de valores com justificativas universais. Diante de uma sociedade cada vez mais plural, emergem, constantemente, tendências ao irracionalismo, aliadas ao desprezo pela tradição e pelos conteúdos humanísticos que erigiram a sociedade e a cultura que herdamos.

O advento da questão da pluralidade e, ao mesmo tempo, do relativismo indicam um ponto de inflexão para a educação atual. A pluralidade traz à cena educacional “uma multiplicidade de normas e formas de vida, teorias e ideias, modos de fundamentação e filosofias” (HERMANN, 2001, p. 91) que, de um modo contundente, rompem com a tradição e o instituído. Já o relativismo, enquanto uma das tentativas de resposta aos conflitos éticos com os quais o homem se defronta, dado a renúncia ou abandono da ideia de um código moral universal, também implica questionamento e ambiguidade em relação aos valores e ao ideal de vida boa. Para Hermann (2001, p. 97), como consequência da pluralidade e do relativismo, “a verdade moral e a sua justificação não mais se fundamentam em um princípio único, mas, ao contrário, tornam-se relativas a fatores culturais e históricos contingentes”. Pluralidade e relativismo, numa perspectiva absolutizada e sem um necessário processo de questionamento e de reflexão, podem se tornar um problema quando compreendemos que a educação é feita de escolhas, opções, referências e fundamentos que nem sempre estarão de acordo com uma visão de mundo dominante ou com os desejos individuais de cada ser humano.

Por conseguinte, entendemos que cabe, no contexto deste artigo, uma retomada histórica do conceito de ética e de estética, bem como uma busca por elementos comuns desde a perspectiva dos processos de formação humana, como passamos a discorrer na sequência.

A ética nasce da reflexão acerca dos costumes, dos valores morais e dos fundamentos para o agir humano. Tem como tarefa principal a compreensão do agir humano com vistas ao bem viver e à ação correta no mundo. Possui

correlação estreita com a educação na medida em que é dimensão constitutiva do humano enquanto ser social. Etimologicamente, o termo *ética* deriva do vocábulo grego *ethos*, que possui dois sentidos primordiais. No primeiro sentido, *ethos* designa a casa, a morada do homem, o espaço seguro e protetor propício ao bem viver. Para Lima Vaz (2004, p.13), “a metáfora da morada e do abrigo indica justamente que, a partir do *ethos*, o espaço do mundo torna-se habitável para o homem”. É o ser humano, mediante sua ação no mundo, uma ação intersubjetiva e solidária, que constrói seu *ethos*, sua morada, criando, com isso, valores, costumes e leis. No segundo sentido, *ethos* designa um costume, uma ação ou um hábito, dizendo respeito ao “comportamento que resulta de um constante repetir-se dos mesmos atos” (VAZ, 2004, p.14). Nessa segunda acepção, o *ethos* pressupõe um domínio de si mesmo, uma disposição estável para agir de acordo com as exigências do bem, em suma, exige uma vida colocada em prática sob o signo da reflexão, da responsabilidade e da cidadania.

O termo *estética* deriva da palavra grega *aisthesis*, referindo-se à faculdade e ao ato de sentir. Trata-se de um termo equívoco que, de acordo com Hermann (2008, p. 18), significa, ao mesmo tempo, “sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial”. O significado atual está relacionado ao conhecimento sensível-sensorial e à percepção pelos sentidos, denotando uma experiência que envolve o sujeito e a totalidade de sua existência. Em relação à arte, o termo *estética* significa a experiência sensorial realizada mediante o contato com uma obra (pintura, música, escultura, peça teatral, ...). Trata-se de uma experiência, da degustação, da imersão numa situação existencial nova, acessível mais pelos sentidos do que pela razão. Nesse viés, podemos entender a *estética* como uma possibilidade de que os seres humanos tenham um contato com o mundo, com a realidade, mediado sob outra perspectiva além da razão. Por isso, segundo Hermann,

A experiência artística possibilita o conhecimento daquilo que é excluído pela lógica do conceito. Assim, pode-se dizer que a força subversiva da consciência estética atua como um turbilhão diante dos efeitos normalizadores da ordem social e moral e cria novas formas de compreensão do mundo (HERMANN, 2005, p. 31).

Entendida nesse viés, a dimensão estética faculta aos seres humanos outra modalidade de acesso à realidade. Além disso, depois de longo tempo de abandono, a estética ressurge no cenário das reflexões humanistas contemporâneas enquanto elemento central para entendermos os modos de subjetivação. Diante da contestação da força unificadora da razão, da pluralidade de orientações para o agir humano e do descrédito na univocidade do papel da moral, a estética emerge como “possibilidade de transcender as fronteiras racionais, criando formas de sensibilidade e experiências de subjetividade que exigem novos modos de tratamento ético” (HERMANN, 2005, p.11).

A categoria do estético consolida-se, historicamente, como um conceito oposto ao da ética. Com o passar do tempo, ocorre um processo gradativo de reconsideração do valor do estético para a reconstrução da ética. A partir de Friedrich Schiller, a estética é retomada como um modo de acesso à sensibilidade diverso do acesso rígido do racionalismo ou da razão teórico-instrumental. Posteriormente, podemos encontrar em Friedrich Nietzsche um forte apelo à estética como elemento referencial e aglutinador da existência humana.

A obra de Schiller explicitou, já no século XVIII, a força do estético para a formação humana. Nas *Cartas sobre a educação estética da humanidade*, ele identifica um limite para a razão prática e, ao mesmo tempo, para a razão teórica. Ambas não dão conta de unificar a natureza humana, cindida pela contraposição entre o impulso sensível e o impulso racional. Esse autor entende que é o impulso lúdico aquele que pode equilibrar a relação entre a razão e a sensibilidade.

O impulso lúdico, entretanto, em que os dois se conjugam, irá reger o espírito física e moralmente a um só tempo; pela superação da contingência ele irá superar, portanto, qualquer necessidade, libertando o homem tanto moral como fisicamente (SCHILLER, 1992, p. 87 [carta XIV]).

De acordo com Schiller, o objeto do impulso sensível é a *vida* em seu sentido amplo, o que incluiria os sentidos e seus dados. Já o impulso formal, teria como objeto a *forma* e suas relações com as forças do pensamento. O impulso lúdico unificaria os dois objetos, pois “o objeto do impulso lúdico, representado num esquema geral, é a *forma* (figura) *viva*; um conceito que denomina todas as

disposições dos fenômenos, tudo que entendemos no mais amplo sentido por *beleza*” (SCHILLER, 1992, p. 88 [carta XV]).

Podemos entender, consoante a Schiller, que através da arte a natureza humana seria reconciliada, uma vez que “é pela beleza que se vai à liberdade” (1992, p.39 [carta II]). A beleza é o símbolo da moralidade, uma vez que a ação moral não possui uma orientação exclusivamente racional e, incitada pelos sentidos e pelos sentimentos cumpriria os mais altos deveres. Desse modo, “a *bela alma* harmoniza eticidade e razão, obrigação e inclinação e eleva o caráter do homem” (HERMANN, 2005, p.67).

Nietzsche, no final do século XIX, também alertou para a centralidade da experiência estética. Em *O nascimento da tragédia*, ele afirma que “a existência do mundo só se justifica como fenômeno estético” (2006, p. 18). Ou seja, a existência, a vida e o mundo não podem ser justificados racionalmente, mas somente via estética, porque só a arte pode transformar o horror da existência em algo belo, atribuindo-lhe algum sentido. A arte, especialmente a tragédia, pode fornecer algum consolo à existência, visto que mediante a crítica, toda fundamentação metafísica ou transcendental perde o status de centralidade.

Nietzsche escreve que o homem é tomado, constantemente, por impulsos, paixões e vicissitudes. Essa concepção pode ser percebida quando ele nos apresenta o ser humano como um ser constituído a partir de dois princípios contrários e complementares: o impulso dionisíaco e o impulso apolíneo. Apolo é o deus da harmonia, do equilíbrio, do sonho. Sobre isso, ele afirma:

Apolo quer conduzir os seres singulares à tranquilidade precisamente traçando linhas fronteiriças entre eles e lembrando sempre de novo, com suas exigências de autoconhecimento e comedimento, que tais linhas são as leis mais sagradas do mundo (NIETZSCHE, 2006, p. 68).

Dionísio, que vem do estrangeiro, é o deus da embriaguez, do delírio, do estranhamento e da fluidez. Em *Ecce homo*, Nietzsche apresenta o elemento dionisíaco do seguinte modo: “O dizer Sim à vida, mesmo em seus problemas mais duros e estranhos; a vontade de vida, alegrando-se da própria inesgotabilidade no sacrifício de seus mais elevados tipos – a isto chamei dionisíaco” (2004, p. 63-64).

Através da contraposição desses dois arquétipos, o apolíneo e o dionisíaco, Nietzsche coloca em dúvida as bases da subjetividade transcendental: certeza do conhecimento e retidão moral do sujeito autocertificado e autorreferente. Por conseguinte, a identidade do sujeito não mais poderá ser justificada através do modelo da razão subjetiva clássica. A identidade individual deixa de ser uma estrutura estável e imutável, com contornos e fronteiras bem delimitadas (como para Kant, Rousseau e outros pensadores clássicos da educação), passando a ser compreendida numa acepção mais flexível, em suas características de fluidez, de devir e de mudança, incluindo, sobretudo, os impulsos do elemento dionisíaco.

Além das contribuições conceituais de Schiller e de Nietzsche, outro elemento central para compreendermos a relação entre ética e estética consiste na análise do conceito de *experiência*, presente nas obras de Theodor Adorno e de Gadamer.

Adorno, num contexto de final da Segunda Guerra Mundial e numa profunda crítica à civilização e à racionalidade ocidental, relaciona a violência decorrente da guerra com um processo progressivo de retorno à barbárie, um processo intrínseco à própria estrutura da humanidade. Para Adorno (2000, p. 155), a barbárie refere-se a “uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição”, que atenta contra a existência humana. Além disso, Adorno entende que a barbárie tem entre suas causas a semiformação, e esta se identifica com a incapacidade dos sujeitos para realizarem experiência formativa. Ou seja, para Adorno (2000, p. 148) “os homens não são mais aptos à experiência”. Essa incapacidade não é algo externo à sociedade atual, mas constitui-se numa tendência objetiva imanente da mesma, especialmente nas suas formas de organização e de reprodução, que explicita-se numa aversão à educação.

Afinal, o que é isto, esta inaptidão à experiência? [...] Todas essas coisas não seriam simplesmente uma ausência de funções ou possibilidades. Mas elas seriam provenientes de um antagonismo em relação à esfera da consciência. Provavelmente em um número incontável de pessoas exista hoje, sobretudo durante a adolescência e possivelmente até antes, algo como uma aversão à educação. Elas querem se desvencilhar da consciência e do peso de experiências primárias. [...] Essas pessoas odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, porque são excluídos do mesmo e porque, se o aceitassem, isso dificultaria sua

orientação existencial. [...] Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas (ADORNO, 2000, p.149-150).

A experiência formativa se configura, para Adorno, como um processo formativo progressivo e emancipador, que eleva e qualifica o nível de reflexão. O tempo e a continuidade-progressividade são elementos centrais na sedimentação da experiência, confluindo para sua validade, efetividade e atualização. A experiência possui dois momentos constitutivos: o primeiro, o momento materialista, refere-se à experiência como disponibilidade ao contato com o objeto, como abertura aos sentidos, como retomada da própria sensibilidade; o segundo momento, o histórico, diz respeito à aprendizagem no transcorrer da vida, num tornar-se experiente mediante a elaboração do próprio processo formativo. Nesta acepção, caberia aos diversos sujeitos, mediante experiências continuadas, conferir um sentido à história e à própria existência.

Podemos ajuizar que, para Adorno, a experiência formativa emerge como um movimento constante de abertura dos sentidos à diversidade do real, pois educar para a experiência aproxima-se à educação para a imaginação e emancipação. A experiência formativa implica contato concreto com os objetos da realidade. Com isso, o conteúdo da experiência não se reduz aos dados formais do conhecimento ou da razão, mas implica modificação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto. Os pressupostos para tal processo são o tempo e a continuidade da experiência, que se opõem ao imediatismo, à fragmentação da razão instrumental e à lógica da padronização (redução à identidade) da indústria cultural.

Gadamer, por sua vez, trata da relação entre ética e estética a partir da análise do conceito de *phronesis*. Ele entende o saber ético como um modo peculiar de saber que contém em si certo tipo de experiência. Para Gadamer “o saber ético é verdadeiramente um saber peculiar. Abrange, de modo especial, os meios e os fins e com isso distingue-se do saber técnico. [...] o saber ético contém por si mesmo certo tipo de experiência” (2005, p. 424). Este saber distingue-se tanto do saber teórico quanto do técnico. Para estabelecer tal distinção, Gadamer recorre à Aristóteles. Aristóteles argumenta, na *Ética a Nicômaco*, que as ciências

podem ser classificadas em três grandes categorias: as *teóricas* ou especulativas (física, metafísica, matemáticas, etc.), as ciências *práticas* (ética e política) e as ciências produtivas ou *poiéticas* (as artes). Neste sentido, afirma:

A classe de coisas variáveis abarca tanto coisas criadas quanto ações realizadas. Mas o criar (fabricar) é diferente do fazer (realizar) – uma distinção que admitimos a partir de discursos externos. Assim, a qualidade racional concernente ao fazer (realizar) difere da qualidade racional concernente ao criar (fabricar) (ARISTÓTELES, 2007, p. 181 [1140a1]).

Para Aristóteles, a arte é um bom exemplo do criar (*poiésis*). Já a prudência (*phronesis*) ou sabedoria prática, correlaciona-se diretamente com a *práxis* ou o fazer, de acordo com o sentido anteriormente mencionado. A *phronesis* pode ser entendida enquanto “característica que pode ser atribuída ao homem capaz de bem deliberar sobre o que é bom e proveitoso para si mesmo” (ARISTÓTELES, 2007, p. 182 [1140a1]), não apenas numa acepção pessoal, mas como recurso ao bem-estar geral. Ao referir-se a esse problema em Aristóteles, Gadamer afirma:

É claro que este não é o saber da ciência. Nesse sentido a delimitação operada por Aristóteles entre saber ético da *phronesis* e saber teórico da *episteme* é muito simples, sobretudo se levarmos em conta que, para os gregos, a ciência, representada pelo paradigma da matemática, é um saber do inalterável, que repousa sobre a demonstração e que, por conseguinte, qualquer um pode aprender. [...] Ao contrário, em oposição a essa ciência “teórica”, as ciências do espírito fazem parte, estritamente, do saber ético. São “ciências morais”. Seu objeto é o homem e o que este sabe de si mesmo (GADAMER, 2005, p. 414 [319]).

O saber resultante do desenvolvimento de um raciocínio prático é a prudência (*phronesis*), uma sabedoria prática ou um discernimento moral ante ações e ideais conflitivos. A prudência não pode ser adquirida por ensino, consistindo numa experiência progressiva de deliberação e de criação de si mesmo. De modo geral, a *phronesis* é a virtude de saber que princípio ético geral pode e deve ser aplicado a uma determinada situação. Ou seja, a boa deliberação é um sinal da *phronesis* e esta é a união do bom juízo (discernimento) à ação consequente.

Educação, ética e estética: para reposicionar a questão da formação humana

Entendemos, no contexto da pesquisa que estamos desenvolvendo, que há necessidade de um movimento reflexivo amplo por parte dos profissionais e teóricos da educação em três dimensões: primeiro, numa retomada do conceito de formação e dos fundamentos da educação desde uma perspectiva ampla, de modo a contemplar a educação integral do ser humano [i]; segundo, através da ampliação do conceito de educação integral, incorporando a dimensão da ética e da estética enquanto elementos formativos de primeira grandeza, *pari passu* à dimensão lógico-racional dos processos formativos [ii]; terceiro, um processo de formação continuada dos gestores e dos educadores, que privilegie a discussão acerca dos fundamentos do ato de educar e leve à reflexão da intencionalidade subjacente às ações educacionais [iii]. Vamos comentar brevemente cada uma dessas três dimensões.

[i]

A educação sistemática, como a concebemos na atualidade, especialmente em sua acepção escolar, nasce como necessidade da sociedade humana manter e transmitir os elementos culturais, os valores sociais e os processos e modos de subjetivação. Ela surge enquanto processo cumulativo e progressivo com vistas ao desenvolvimento de algo que costumamos chamar ‘segunda natureza’. Tal natureza ultrapassa a dimensão epistemológica e racional, pois,

Pela educação e cultura, o homem constitui uma segunda natureza que não é apenas ética – enquanto torna-se criador de leis e costumes, mas também estética – enquanto produz uma realidade, uma natureza de produto como conhecemos na arte (HERMANN, 2005, p. 10).

Mediante a educação, enquanto processo amplo de formação, o ser humano humaniza-se, constitui-se a si mesmo, ao mesmo tempo em que se socializa. Trata-se, segundo Marques (1996, p. 51), de um “fenômeno primordial e básico da vida humana, congênere e contemporâneo da própria vida em todas as suas fases e situações”. No processo de construção e reconstrução de si mesmo e do mundo, a educação emerge como “ação proposital de um grupo humano sobre

si mesmo e sobre sua continuidade através das novas gerações” (MARQUES, 1996, p. 52). Como ser inacabado, o ser humano se constrói e se reconstrói na interação com o outro e com o mundo, mediante processos de aprendizagem.

A aprendizagem pode ser entendida, segundo Marques (2000, p. 10), “não como simples adaptação ao que existe, ou mero acréscimo de conhecimentos e habilidades, mas posta na ótica de concreta configuração, reconstrução autotranscendente, do ser homem singularizado entre os homens”. Nessa acepção de educação, enquanto constituição de si e do mundo, tornam-se decisivos processos qualitativos de aprendizagem que impliquem domínio de códigos culturais básicos, de competência comunicativa, de capacidade de explicitar entendimentos acerca de si mesmo e do mundo, de possibilidade de entender os problemas da realidade atual e, ao mesmo tempo, de capacidade de decidir e de continuar aprendendo e se configurando como humano.

Entendida pelo viés de um processo de subjetivação, de constituição de si e do mundo mediante aprendizagens progressivas, a educação correlaciona-se, necessariamente, com a ética e a estética. A dimensão estética, do mesmo modo que a dimensão ética, é parte constitutiva do humano e, como tal, não pode ser desconsiderada pelos processos educacionais. Sua importância relaciona-se à consideração da sensibilidade, do gosto e da diferença como elementos atinentes e centrais para a vida das pessoas e das comunidades humanas.

O reposicionamento do problema estético, como algo intrínseco ao ato educativo, revela que as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções concentram grande efetividade para a orientação do agir e aponta outro caminho, diverso daquele do racionalismo clássico e dos fundamentos puramente abstratos, para a fundamentação teórico-prático da moral. A estética aponta que a educação não é possível sem um *ethos* da diferença e da pluralidade, pois “a experiência estética traz o estranho, a inovação e a pluralidade que não podem ser desconsiderados” (HERMANN, 2005, p. 29).

A efetividade da dimensão estética para a formação humana também pode ser verificada na possibilidade de entendermos os processos de subjetivação como processos também estéticos. Ou seja, conceitos como ‘cuidado de si’, ‘estilística da

existência’ e ‘vida como obra de arte’ começam a fazer sentido a partir da assunção da singularidade, da diferença e do particular como noções inegociáveis dos processos de subjetivação do humano.

A partir disso, podemos compreender que é central a inclusão de experiências estéticas diversificadas no seio dos processos de ensino e de aprendizagem. Tais experiências não se relacionam somente com o acesso ao acervo artístico e cultural da humanidade. Podem ser efetivadas mediante o contato e a apreciação da natureza, em participações esportivas, no desenvolvimento do gosto musical, na apreciação da cultura popular e, até mesmo, em rituais religiosos.

[ii]

A valorização da multidimensionalidade dos processos formativos escolares implica uma necessária reconsideração da dimensão ética e estética da formação humana. Entendemos que a educação e a ética possuem estreita correlação, pois a ética é dimensão constitutiva do humano e, tradicionalmente, a educação orienta-se por uma idéia de bem viver, de aprendizagem moral e de desenvolvimento de uma identidade subjetiva.

O ser humano, ser eminentemente social, para conviver harmonicamente com seus semelhantes necessita estabelecer normas morais, direitos e deveres. O desenvolvimento de um senso coletivo de pertença a determinada comunidade humana, de uma identidade subjetiva e de leis requer aprendizagens morais progressivas, uma vez que “os valores não podem ser ensinados da mesma maneira e com a mesma metodologia que as matérias instrumentais” (SUBIRATS, 2008, p. 203). Tais aprendizagens iniciam com o nascimento do indivíduo e perduram no transcorrer de toda a existência.

O processo de desenvolvimento moral depende de aprendizagens amplas, como a apropriação e a reconstrução do saber cultural e a participação em processos de socialização. Habermas (1983, p. 55), ao articular o desenvolvimento cognitivo, a capacidade de emitir juízos morais dos indivíduos e a estruturação de uma identidade pessoal, afirma que “o desenvolvimento moral é parte do

desenvolvimento da personalidade, o qual, por sua vez, é decisivo para a identidade do Eu”.

Além disso, entendemos que é pré-condição para o desenvolvimento moral a efetivação de um processo generalizado de aumento de racionalidade em todas as esferas da sociedade, bem como, de crescimento e de desenvolvimento de níveis mais elevados e descentrados de identidades morais dos próprios indivíduos. Nesse sentido, vale retomar a hipótese habermasiana de que, mediante o processo de individuação social ocorre “o acréscimo em singularidade, personalidade e o poder ser si mesmo” (HABERMAS, 2010, p. 212). Trata-se, de um processo amplo e, a nosso ver, revolucionário, pois abarca a totalidade da vida e da comunidade humana, e a escola pode colaborar de modo significativo para que isso aconteça.

Uma práxis pedagógica que almeja a inclusão da dimensão ética no campo educativo assume que os atores que dela fazem parte, educandos e educadores, sejam capazes de estabelecer situações de entendimento mútuo e de coordenação das suas próprias ações. Para que isso ocorra, faz-se necessário que os implicados tenham a capacidade de internalização de normas e que aprendam a agir, gradativamente, a partir da perspectiva do outro, de modo que consigam agir ‘com’ os outros e não ‘sobre’ os outros. Agir com o outro pressupõe reconhecimento desse ‘outro’ enquanto ser livre e distinto, dotado de direitos e de deveres. Exige certa saída de si mesmo, no sentido de aceitar as perspectivas e sentidos que o interlocutor tem a apresentar e testemunhar com a própria vida. Não se trata de acolher a verdade do outro, mas o direito do outro se expressar.

O ambiente escolar, ao romper com o núcleo familiar de relacionamentos, possibilita a emergência de novos parâmetros e de novas normas de interação e de convivência social. Na perspectiva da criança que adentra no mundo escolar, a figura de autoridade dos pais passa por uma dispersão e reordenação na relação com os colegas e com os educadores. A necessidade de entendimento e de diálogo para a resolução dos problemas faz com que a criança aprenda outros modos de relacionar-se e, aos poucos, descentre a perspectiva de olhar apenas a partir de si mesma. Esperar a vez para falar, escutar o outro, saber seguir uma orientação são atitudes que auxiliam na evolução da perspectiva da própria moralidade.

Na escola, as crianças aprendem que os conflitos quotidianos podem ser solucionados mediante mecanismos de coordenação da ação, como o acordo e o consenso, ao invés do recurso à força e às ameaças. O testemunho de vida dos educadores e o método como conduzem a práxis pedagógica serão elementos fundamentais para que esses mecanismos aglutinadores sejam assimilados e praticados. Nesse sentido, é premente que a ação educativa, enquanto ação social intencionada, encontre modos de desenvolver práticas pedagógicas que visem à formação para o diálogo e para o consenso na resolução dos conflitos, em detrimento do uso da violência ou de estratégias de manipulação, afinal o hábito de dialogar nasce de sua prática e do exemplo das gerações precedentes.

Sabemos que a escola não é a única responsável pelo processo de socialização e de internalização das normas do grupo social vigente. Entretanto, numa sociedade marcada pela relativização das regras de conduta, dos padrões morais e da banalização da violência como forma de resolução de problemas, a escola cumpre importante função social de auxiliar no desenvolvimento de uma identidade normativa nos educandos que dela fazem parte. Além disso, se a ação pedagógica escolar conseguir propiciar instâncias de discussão e de reflexão acerca da gênese das normas, dos seus significados e da sua importância para a manutenção da vida humana – uma vida pautada no ideal de um bem viver – estará facultando aos educandos a possibilidade de desenvolverem outras perspectivas da sociedade e de si mesmos, e os rudimentos de uma identidade pessoal autêntica e mais autônoma.

[iii]

Diante das mudanças culturais, científicas e tecnológicas de nosso mundo, a necessidade de que os educadores continuem aprendendo sempre, consiste numa premissa básica para que a escola cumpra com sua função social. Entendemos que a formação continuada dos educadores deve garantir conteúdos e processos que visem à formação pessoal, institucional, técnico-científica e macroestrutural. Além disso, necessita fornecer elementos que os habilitem a educar num contexto social plural e diverso.

Reconhecemos que nem todos os profissionais da educação estão aptos a colocar em prática uma pedagogia que considere a educação enquanto um processo formativo multidimensional e integral. Entendemos que essa tarefa demanda processos de formação continuada para gestores e educadores e a consequente aproximação entre teoria e prática.

Por conseguinte, consideramos a formação continuada como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que refletir, e pensar as próprias ações, pode significar uma ruptura daquilo que parece natural. A ação teórica, o refletir e o pensar sobre a própria prática, emerge enquanto processo social, humano e humanizador, através do qual o educador pode compreender melhor a si mesmo e ao mundo no qual vive. Nesse viés “o fato de teorizar forma parte do processo dialético de autotransformação e de mudança social: o processo através do qual os indivíduos reconstróem a si mesmos e, ao mesmo tempo, reconstróem sua vida social” (CARR, 1996, p.15).

Entendemos que uma opção para a formação continuada consiste na constituição de comunidades de aprendizagem, as quais podem ser compreendidas como a consolidação de grupos que partilham e constroem cumplicidades científicas, epistemológicas e pedagógicas (BRYDON-MILLER; MAGUIRE, 2009).

Considerações finais

Os desafios impostos às novas gerações pela sociedade atual – especialmente os relativos aos processos de estetização do mundo e os atinentes à necessidade de pensarmos a partir de novos motivos, com novas fundamentações para a ação moral – implicam a tarefa constante, por parte de educadores e gestores, de repensar o sentido e da importância da formação das novas gerações e, conseqüentemente, a função da educação escolar sistemática em nosso tempo. Diante da diversidade cultural, é premente que comecemos a discutir a possibilidade de elegermos novos princípios a partir dos quais podemos formar as novas gerações. Além disso, importa nos perguntarmos acerca de como formar para o agir correto, para a moralidade e para a necessidade constante de escolha, para o exercício da autonomia e da responsabilidade numa sociedade que exige

cada vez mais de seus membros capacidade de discernimento, autonomia e responsabilidade.

Uma das possibilidades que podemos aventar é a de formar as novas gerações para a sensibilidade e para o gosto, numa evidente acepção mais integral e integradora de educação. Entretanto, isso não basta. Aliada à dimensão estética, supomos ser importante a discussão dos pressupostos a partir dos quais poderíamos educar os novos cidadãos, formar as novas gerações, resguardando o que de melhor a tradição histórica nos legou. Entendemos que trata-se, fundamentalmente, de recuperar, na ação pedagógica, a relação da ética com a estética, de modo equilibrado e na sua justa medida.

Ética, estética e educação convergem, como temos visto, para um ponto comum: a criação de si. São dimensões intrinsecamente relacionadas, que denotam a existência de um espaço de criação do humano, um espaço de humanização. Perceber a ética, a estética e a educação como processos complementares de criação do humano implica numa ampliação e concretização de conceitos como o de liberdade, de autonomia e de subjetivação. Desse modo, tal qual um artista, é facultado ao homem, mediante processos progressivos de aprendizagem, torna-se criador de leis, de costumes e, ao mesmo tempo, produzir esteticamente um estilo de vida.

A educação, enquanto processo de humanização, pode contribuir para que os espaços de subjetivação, de constituição de si, sejam ampliados e diversificados, incluído além dos elementos epistemológicos, os elementos éticos e o acesso a experiências estéticas. Desse modo, será facultado às crianças e jovens de nossas escolas a possibilidade de percorrerem o caminho da constituição de si de modo autoafirmativo, inventando um novo eu e buscando identidades pessoais mais condizentes com o momento histórico e social atual.

A tarefa de criar-se e recriar-se constantemente não se resume a uma tarefa individual e solipsista. Trata-se, como vimos anteriormente, de um processo eminentemente intersubjetivo, de relação com os outros, consigo mesmo, com o mundo e com o acervo cultural já estabelecido e constantemente renovado da sociedade. É processo simbólico, para o qual contribuem fortemente experiências

peçoais e sociais, crescimento em autonomia e responsabilidade, formação do gosto e da sensibilidade, bem como crescimento na capacidade de julgar a partir de certa sabedoria prática adquirida mediante a experiência da vida.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 2.ed. Bauru, SP: EDIPRO, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 02 jun. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2014.

BRYDON-MILLER, M.; MAGUIRE, P. Participatory action research: contributions to the development of practitioner inquiry in education. **Educational Action Research**, v. 17, n. 1, p. 79-93, 2009.

BUSSMANN, Antonia Carvalho. **Projeto político-pedagógico de escola e o planejamento**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001. (mimeografado).

CARR, W. **Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Morata: Madrid, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**, vol. 1. 7. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.

_____. **Hermenêutica em retrospectiva: a virada hermenêutica**, vol. 2. Petrópolis: Vozes, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Obras escolhidas: fundamentação linguística da sociologia**, vol. 1. Lisboa: Edições 70, 2010.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

_____. Ética: a aprendizagem da arte de viver. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 15-32, jan./abr. 2008.

MARQUES, Mario Osorio. Projeto pedagógico: a marca da escola. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 5, n. 18, p. 16-28, abr./jun., 1990.

_____. **Pedagogia: a ciência do educador**. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 1996.

_____. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

MEAD, George Herbert. **Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo: como alguém se torna o que é**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. 2.ed. São Paulo: EPU, 1992.

SUBIRATS, Marina. A educação do século XXI: urgência de uma educação moral. In: IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 195-204.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Escritos de filosofia II: ética e cultura**. 4.ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2004.

WELSCH, Wolfgang. Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético nos dias de hoje. **Porto Arte**, Porto Alegre, v. 6, n. 9, p. 07-27, maio 1995.

Recebido em 10/08/2014
Aprovado em 01/12/2014