

O SUJEITO ESTÉTICO NA CONTEMPORANEIDADE: UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO HUMANA DO PROFISSIONAL

Dra. Margaréte May Berkenbrock-Rosito

Universidade Cidade de São Paulo

Ms. Tiago Carzetta Marchina

Consultor Educacional

RESUMO: Neste estudo, estabelece-se, como objetivo, refletir sobre a possibilidade da instauração da Educação Estética, voltada para a formação humana na pós-modernidade. O material analisado é a Resolução CNE/CP, 3 de 18 de dezembro de 2002 e, como apoio a essa análise, o Parecer CNE/CP nº. 29/2002 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais de Nível Tecnológico que deu origem à Resolução CNE/CP 3/2002. Estabelece-se como pergunta norteadora: é possível, à luz da análise

hermenêutica das Diretrizes Curriculares Nacionais de Nível Tecnológico, uma Educação Estética visando à formação humana do profissional? O referencial teórico trata da fundamentação sobre o tempo presente e a formação no tempo liquefeito em que vivemos, as concepções de Educação Estética e uma aproximação entre os pensamentos de Freire (1987, 1996) e Schiller (2002), Bauman (1998) e Hall (2006).

PALAVRAS-CHAVE: Educação Estética; Formação Humana; Tecnólogo; Hermenêutica

THE AESTHETIC SUBJECT IN CONTEMPORANEITY: A PERSPECTIVE OF HUMAN PROFESSIONAL TRAINING

ABSTRACT: In this study, it is established, as an objective, to reflect on the possibility of the establishment of Aesthetic Education, focused on human formation in postmodernity. The material analyzed is CNE / CP Resolution 3 of December 18, 2002 and, in support of this analysis, CNE / CP Opinion no. 29/2002, which deals with the National Curricular Guidelines of Technological Level that gave rise to Resolution CNE / CP 3/2002. It is established as a guiding question: is it possible,

in the light of the hermeneutic analysis of the National Curricular Guidelines of Technological Level, an Aesthetic Education aimed at the human formation of the professional? The theoretical framework deals with the foundation on the present time and the formation in the liquefied time in which we live, the conceptions of Aesthetic Education and an approximation between the thoughts of Freire (1987, 1996) and Schiller (2002), Bauman (1998) and Hall (2006).

KEYWORDS: Aesthetic Education; Human Formation; Technologist; Hermeneutics



1 APRESENTAÇÃO

Este estudo apresenta uma abordagem sobre a formação humana do profissional no contexto da contemporaneidade na perspectiva da Educação Estética do sujeito. As questões da Educação Estética demandam tempo e preparo na formação humana. Formar para o pensar, para fazer com que os sujeitos se sintam responsáveis por si, pelo outro e pelo contexto, requer reflexão em seus diferentes matizes: sentimento, emoção, razão como essencial na maneira de viver, como processo de conscientização de ser e estar no mundo. Tal proposta encontra um grande desafio, uma vez que a contemporaneidade se caracteriza por uma preocupação às exigências do mercado de trabalho. Assim, a rapidez, a pressa e o imediatismo, suas marcas indelévels reverberam na adequação da formação profissional nos cursos graduação em Tecnologia.

Comumente tratado de forma impessoal, o “mercado de trabalho” deve ser entendido como uma estrutura, ou um sistema, criado por pessoas que, ao mesmo tempo, em que oprimem, são oprimidos. O mesmo acontece quando despersonalizamos o “capitalismo”, esses termos quando utilizado deste modo impossibilitam o pensamento de um diálogo e uma humanização, não é viável humanizar sistemas se não pensarmos que são formados por indivíduos que atuam como sujeitos de suas trajetórias.

Pensar formação humana só se faz imaginável se levarmos em conta a possível humanização dos sujeitos, se tivéssemos como pressuposto que os seres humanos já estão em seu estado acabado, de nada serviria pensar sobre sua humanização. A Educação Estética surge como possibilidade de caminho para pensar uma formação mais humana dos profissionais tecnólogos, sobretudo, tendo como contexto a sociedade líquida em que vivemos e as inúmeras possibilidades “de si” a que as identidades dos sujeitos são submetidas.

Esses aspectos são apresentados neste artigo, considerando que este estudo focaliza a análise das diretrizes para um curso de graduação no Ensino Superior dar-se-á atenção às informações referentes à formação. A análise busca o sentido



da formação humana na perspectiva da Educação Estética presente na concepção do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de tecnólogo, tendo como problemática: o sentido da Educação Estética nas Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível Tecnológico visando à formação humana do profissional tecnólogo.

2 FORMAR O SUJEITO EM TEMPOS LÍQUIDOS

As definições e diferenciações entre os termos contemporaneidade e pós-modernidade, pela perspectiva da sociedade atual regida pelas forças do capitalismo, são compreendidos neste estudo como expressões que demonstram as transformações e relações sociais da atualidade, sendo então concebidos numa mesma esfera do conhecimento que contribuirá para a compreensão do problema da pesquisa e para a contextualização dos discursos que serão analisados sob o enfoque hermenêutico.

Para Boutinet (s/d), existem diversas possibilidades de nomenclatura para esse momento social, e elenca possibilidades propostas por alguns autores:

pós-industrial (Bell e Touraine) para dizer que o parâmetro produtivo deixou de ser determinante; *anti-moderna* (G. Blandier), a anti-modernidade difundindo modos de protesto não revolucionários e favorecendo o reaparecimento de formas arcaicas de existência social; *super-moderna* (M. Auge se esta super-modernidade se deixa assimilar, pela criação de não lugares, isto é, de lugares sem memória), ou, simplesmente, *pós-moderna* (J-F. Lyotard que foi buscar o termo ao arquitecto (sic) americano Ch. Jenck) para significar esta nova era da paralogia dos autores.” (BOUTINET, s/d, p.53)

Outra possibilidade apresentada de nomenclatura é modernidade tardia, que significa um estado novo dessa mesma modernidade, “que não elimina algumas características que lhe são inerentes”(BOUTINET, s/d, p.54). Dessa forma, independentemente dos nomes que atribuiremos, tem-se que nunca um novo período elimina ou rompe na totalidade com o período que o antecedeu, contudo, novos paradigmas se estabelecem.



Uma característica da sociedade pós-moderna ou pós-industrial é o mal-estar pelo não reconhecimento, sobretudo no espaço do trabalho. Hoje, o trabalhador não se identifica mais com as empresas, ocupa, e sabe disso, um cargo temporário que poderá ser a qualquer momento extinto. Esse trabalhador, comandado por outros trabalhadores, igualmente sem identificação com as “instituições frias da era pós-industrial”, ignora o seu subalterno que se sente desnecessário àquela organização, fazendo com que se sinta desnecessário também para a vida, como esclarece Boutinet (s/d).

Bauman refletindo sobre os aspectos das empresas pós-industriais afirma que hoje as empresas tornaram-se um espaço de disputa pelo reconhecimento do chefe, existe a busca por um “aceno de aprovação”, de tal modo que as empresas deixaram de ser como no passado “estufas de solidariedade proletária na luta por uma sociedade melhor”. (BAUMAN, 2005, p.40)

Além disso, entendemos que a identidade do sujeito forma-se na relação social, mas, não apenas nela, pois, como Hall apresenta, a Identidade Cultural do sujeito dá-se no: “pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (HALL, 2006, p. 8). Podemos adicionar a essa afirmação do autor que a identidade do sujeito também é construída na sua relação com a educação e com o trabalho, sendo esses outros processos formativos que contribuem para a formação da identidade.

Neste viés, é importante considerarmos que a formação do sujeito para Ferry (1997) apresenta-se como um processo que pode ser visto de inúmeras maneiras: formação como dispositivo, ou seja, algo que se faz; formação como algo externo ao indivíduo, como algo a ser consumido, recebido por um indivíduo vazio que será moldado a semelhança do seu formador; formação como processo solitário do indivíduo, como inverso ao processo de modelagem.

Para o processo de formação ocorrer, o autor vê três condições básicas; “*condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad*”(FERRY, 1997, p.53-56). Neste sentido, é necessário haver um tempo e um lugar para a formação, para o indivíduo pensar sobre si mesmo, para trabalhar em si mesmo, para se deslocar



de sua realidade e representá-la de forma refletida, é no espaço e no tempo de formação que o indivíduo se dedica à representação de sua realidade.

Compreendemos que não apenas as instituições escolares são espaços de formação, na perspectiva apresentada por Ferry, mas sim as próprias relações com suas inquietações e aflições possibilitam ao sujeito espaço para formar sua identidade. A concepção de que a identidade do sujeito forma-se apenas na relação social, segundo Hall (2006) está relacionada com os pensamentos sociológicos, ou sujeito sociológico como denomina.

Vale destacar que o processo de formação de identidade é inacabado e constante, o adulto vive essa relação dialética entre estar maduro e imaturo ao mesmo tempo, já que “a identidade adulta é sempre frágil neste ponto de encontro entre a estabilidade de certos parâmetros percebidos e a mudança na percepção de si próprio”(BOUTINET, s/d p.170). Assim, a formação de identidade do adulto, para o mesmo autor, é dada através de um sentimento que surge na afinidade com os grupos que o sujeito se relaciona, como família, grupos sociais e outros, sendo esse conjunto de relações estruturante e formador para uma segurança da identidade de si. Por outro lado, aquelas experiências vividas e julgadas como únicas, também, contribuem para a criação dessa identidade, tornando-se paradoxal pela conjugação de dois sentimentos contrastantes.

Outras características da identidade do adulto e dos sujeitos na pós-modernidade são apresentadas nos pensamentos de Hall (2006), que analisa três concepções de identidade do sujeito através do processo histórico: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno, considerando essas divisões como generalizações, mas que contribuem para a compreensão de seus pensamentos.

Conforme Hall (2006) o próprio conceito de “identidade” é muito complexo e pouco desenvolvido para ser totalmente colocado à prova, contudo o que se tem nesse momento é uma crise da identidade do sujeito contemporâneo, afetando a sua identidade cultural e a “identidade de si”, abalando a ideia que temos de si mesmo, colocando em cheque se os processos de mudança e de descentralização



do sujeito representam, também, um momento de alteração da própria modernidade, vejamos:

Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento – descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo – constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo. (HALL, 2006, p.9)

Levando em conta que não é possível desconsiderar os aspectos sociais na construção da identidade e que as identidades dos sujeitos de uma sociedade também contribuem para a forma como essa sociedade se desenvolve, para Boutinet, essa construção ocorre entre o paradoxo da imagem de si, que considera o sentimento de identificação e de diferenciação e, também, o paradoxo entre o psicológico e o social, nas relações entre aqueles do mesmo sexo e do sexo oposto, da mesma geração, de gerações anteriores e com os mais jovens. Bauman (2005) também apresenta a importância de um pertencimento ou de uma aceitação social da identidade:

Quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável, a ‘identificação’ se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a que possam pedir acesso. (grifo nosso) (BAUMAN, 2005 p.30)

Ao relacionarmos a citação de Bauman (2005) com a fundamentação de Boutinet (s/d), podemos compreender esse “nós” apresentado pode estar associado aos grupos definidos por gênero ou por idade do sujeito sendo, “a idade e o gênero os dois elementos fundadores do sentimento de identidade”. Todavia, na atualidade há a “rejeição da idade”, ou seja, se quer ser sempre jovem, abrindo mão dos benefícios da maturidade, das experiências, das vivências e do distanciamento crítico; a rejeição da idade é “também a rejeição da experiência”. Concomitantemente, há uma rejeição do gênero, não necessariamente no sentido negativo, mas as funções, comportamentos e manifestações sociais começam a se perder e não são mais definidas pelo gênero da pessoa, nas organizações, nas



famílias, no governo, na moda, os homens e mulheres trocam e compartilham suas atividades e costumes, essas são características de uma sociedade pós-industrial, como aponta Boutinet (s/d, p. 168-170).

Já Hall (2006) distingue três tipos de identidade exemplificando o processo de modificação que as transformações da sociedade causaram no sujeito moderno, tal divisão contribui para entendermos o processo que constitui esse adulto pós-moderno, frágil e aflito.

Tentar mapear a história da noção de sujeito moderno é um exercício extremamente difícil. A ideia de que as identidades eram plenamente unificadas e coerentes e que agora se tornaram totalmente deslocadas é uma forma altamente simplista de contar a história do sujeito moderno. Eu a adoto aqui (em seu livro) como um dispositivo que tem o propósito exclusivo de uma exposição conveniente. (HALL, 2006, p.24)

A ideia do autor é expressar a forma como a concepção do sujeito moderno mudou em três pontos estratégicos e que esse sujeito como teve seu nascimento em um determinado momento histórico, passará por transformações e possivelmente morrerá.

Deste modo, a concepção do sujeito iluminista dá-se naquele “totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação”, entendendo que essa ideia surge em oposição à ideia do sujeito individual submetido a uma decisão divina sobre sua individualidade não sendo soberano de sua existência, sendo que “o nascimento do ‘indivíduo soberano’, entre o humanismo Renascentista do século XVI e o iluminismo do século XVIII, representou uma ruptura importante com o passado”. (HALL, 2006, pp.10-11;19-46)

Contribuíram para a concepção de indivíduo soberano, ou sujeito racional cientistas como Descartes que “colocou no centro da mente o ‘sujeito individual’”. Essa noção de sujeito individual vai se perdendo na forma como diversos sociólogos apresentam a relação do sujeito com a sociedade em que está inserido, não sendo ele completamente autônomo, estando subordinado, no caso do



pensamento de Marx, ao capital e aos donos dos meios de produção, esse sujeito reflete a “consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com ‘outras pessoas importantes para ele”, o sujeito sociológico ainda possui um núcleo o “eu real’, mas, este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem”, a identidade funciona como uma ponte entre o mundo interior e o mundo exterior (HALL, 2006, pp.10-11;19-46).

Essa concepção de sujeito sociológico alinha-se à concepção de Boutinet dos processos de formação de identidade que se dá na relação com os outros e nas suas experiências interiores, ou seja, no paradoxo entre o interno e o externo. Bauman (2005) ressalta dois pontos importantes do sujeito, a identidade e o pertencimento, esse último também é destacado por Boutinet (s/d), pois ao mesmo tempo em que queremos pertencer a um grupo, queremos nos diferenciar dele.

Para Hall (2006), o sujeito pós-moderno constrói uma história para justificar as modificações da sua identidade, esforçando-se para dar um sentido de unidade a ela e não de fluidez ou falta de centro. O sujeito pós-moderno já não apresenta mais um único centro ou um centro de referência que deve seguir, não há essa coerência de dever ser como alguém, embora a necessidade de pertencer a um grupo exista, para Bauman (2005 p. 33): “no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam”.

Hall (2006) ainda afirma que a identidade desse sujeito pós-moderno transpassa o único centro, o contato com diversas possibilidades de centros, as inúmeras relações propostas e disponíveis no mundo contemporâneo abrem ao sujeito infinitas possibilidades de núcleo. Segundo o autor, a globalização tem importante contribuição nesse sentimento, não a globalização no sentido do senso comum utilizada vulgarmente para definir qualquer manifestação transnacional, mas sim uma globalização entendida como um complexo de processos e forças de transformação, pois os processos mundiais sempre foram globais, o próprio



capitalismo não respeita fronteiras. Contudo, percebe-se que após a década de 1970, os processos passaram a caracterizar-se de forma mais global, essas relações globais, para Hall influenciam na construção da identidade nacional do sujeito.

Neste sentido, Bauman (2005) assevera que a ideia de identidade nacional, assim como a ideia de identidade, é uma ficção e não foi naturalmente gestada e incubada na experiência humana, a ideia de identidade “surgiu da crise do pertencimento”. Assim, se alinharmos essa afirmação de Bauman com a crise do reconhecimento proposta por Boutinet (s/d) e a falta de centro proposto por Hall (2006), verificamos que o sujeito da atualidade tem a sua identidade colocada em crise, mesmo que essa identidade seja composta de modo ficcional, sobretudo, se considerarmos que o fenômeno da globalização da forma proposta por Hall permite que tenhamos contatos (no processo global) com outras infinitas possibilidades de identidades e dentro de um mesmo país as identidades se diferenciam e se distanciam aproximando-se muitas vezes de identidades de outras nações.

Esse fenômeno, conforme Hall (2006), apresenta três consequências em relação às identidades nacionais que são importantes elementos da formação da identidade cultural do sujeito, as identidades nacionais estão dando lugar a identidades globais; as identidades nacionais estão se fortalecendo como uma resistência à globalização; ou, as identidades nacionais estão dando lugar a identidades híbridas que ocorrem em uma relação espaço-temporal, tendo em vista que cada época trama relações com uma forma de tempo e espaço e essa influi nas suas representações do mundo (artes, comunicações, etc) e essas representações do mundo apresentam aspectos da e na identidade dos sujeitos.

Sintetizando os pensamentos apresentados, temos em Bauman (1998, 2005) que a sociedade atual não é organizada de forma linear e em Boutinet (s/d) que essa organização atual da sociedade cria aflições no adulto que se sente imaturo, o que pode impedir a liberdade do sujeito contemporâneo em escolher e tomar decisões.



3 FORMAÇÃO HUMANA: A DIMENSÃO ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO

A educação será analisada pela perspectiva de Freire e principalmente nas reflexões sobre Educação Bancária e autonomia. A educação bancária, na perspectiva de Freire, apresenta-se como um espaço de apresentação da realidade como algo estático, uma realidade distante da realidade do educando, a aula é sonorizada, são os sons das palavras que importam e não seu sentido, o educador é o único ativo no processo sendo o educando passivo para recebimento desses conteúdos sonorizados, não há o diálogo, condição inerente para a libertação, na perspectiva bancária da educação, tem como pressuposto que o “outro nada sabe e que apenas o saber do educador é importante impedindo, assim, uma constatação e um diálogo com a realidade ficando o educando a disposição do educador”. (FREIRE, 1987, p.33)

Refletir sobre a educação, na perspectiva de Freire, contribui para compreender a proposta de educação presente no documento que será analisado, sobretudo pelo autor apresentar completas reflexões sobre os aspectos da sociedade atual e os papéis que atuamos no cenário educativo.

A liberdade é essencial para a autonomia, porém, para ser autônomo preciso ter consciência da minha responsabilidade ética por meus atos. “A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas.” (FREIRE, 1996, p.40-41). Para Freire (1996):

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre com data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade. (FREIRE, 1996 p.41)

Tal pressuposto da pedagogia da autonomia está alinhado com a ideia que a educação é um espaço, mas, não só ela, para a formação do sujeito, pela tomada de consciência da opressão que o oprimido sofre, muitas vezes, ingenuamente acreditamos que essa tomada de consciência basta para a transformação, pura



ingenuidade, a transformação exige ações éticas e estéticas para assim atingir um outro bem estar. Tem-se ainda a ideia de que a formação humana transpassa o espaço da educação regular e se desenvolve na sociedade em um efeito multiplicador de atitudes éticas e estéticas, ou seja, de bem e beleza.

Ser professor, para Freire, exige também uma concepção de estética no sentido de compromisso com o belo:

Sou professor a favor da boniteza da minha própria prática, que dela some se não cuido do saber que devo ensinar se não brigo por esse saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado corre o risco de se amofinar (...). Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. (FREIRE 1996 p.40)

Percebe-se nessa afirmação uma relação entre a estética e a ética, ou seja, o belo apresentado na forma da boniteza das ações docentes e a estética da feiura, no amofinando corpo descuidado. Há ainda uma relação com o bem, pois o comportamento sem boniteza se apresenta como um comportamento anti-ético, uma vez que o professor ao abrir mão do compromisso com a beleza que sua profissão age de forma não ética, ao desdenhar dos alunos já se coloca em situação de superioridade.

Na sociedade contemporânea, atribuem-se diversos significados à palavra estética. Conforme Amorim Neto e Berkenbrock-Risoto (2009), os significados atribuídos vão desde a representação mais popular de estética como o corpo belo proporcionado pelas “Clínicas de Estética” da sociedade do “homem *light*”, até a estética como o estudo da arte, como o belo, como consequência da ética.

A dimensão estética na educação, para Schiller (2002), autor do século XVIII, encontra-se na própria finalidade da educação, nos conteúdos disciplinares, na relação entre as pessoas, no mobiliário e arquitetura do prédio escolar, na arte pela arte. Assim, compreender a dimensão estética da educação permite assimilar a relação entre o sensível e a razão presente na formação, que engloba a hipótese de que toda produção humana possui uma estética.



Neste sentido, Perissé (2009) fundamenta-se na análise dos escritos de Baumgarten que é “considerado o criador da Estética como disciplina científica, pois cunhou a palavra com base nos termos gregos *aisthétukós* (“que possui a faculdade de sentir”) e *aisthésis* (“sensação)”. Ainda conforme o autor, a finalidade da estética é “levar para o reino das ideias claras as sensações confusas e obscuras que apresentamos diante da poesia e da arte em geral. A estética nos permitirá aperfeiçoar nosso conhecimento da beleza”.(PERISSÉ, 2009, p. 11). Ele aborda também a dificuldade de se definir a estética e afirma:

Nada garante que a leitura de dezenas de livros, escritos antes e depois de Baumgarten, faça alguém entender o que é a arte ou o que é a Estética. Por outro lado, se queremos compreender a natureza e o objeto da Estética, todas as leituras são bem-vindas. Contanto que saibamos conferir as palavras lidas com a realidade vivida. [...] A realidade artística necessita ser experimentada pessoalmente a fim de que se joguem luzes sobre as definições que buscamos com a razão... e o coração. (PERISSE, 2009, p.12)

Embora nenhuma leitura garanta a definição de estética, a aproximação entre os autores propicia reflexões acerca do belo em nossa própria sociedade e levanta questionamentos sobre os valores que atribuímos à sensibilidade e ao belo na educação.

Schiller com **A educação estética do homem**, numa série de cartas escritas ao príncipe Augustenburg, no final do século XVIII, diz o seguinte:

o caminho para o intelecto precisa ser aberto pelo coração. A formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento. (SCHILLER, 2002 p.47)

Schiller (2002) esclarece que encontramos dois impulsos no homem, que representam suas relações com a estética presente na arte, nas relações com pessoas, espaços físicos e com o conhecimento: o primeiro chamado de sensível e o segundo de impulso formal. O impulso sensível refere-se à necessidade de modificação da sensação que manifesta a existência física do homem, é o impulso



“ao qual se prende, por fim, toda a aparição da humanidade” e aquele que “desperta e desdobra as disposições da humanidade” e, também, aquele que torna impossível sua perfeição, é o impulso do imaginário, da emoção e da mutabilidade. O impulso formal “quer que o real seja necessário e eterno, e que o eterno e o necessário sejam reais”, ou seja, é mais racional quando define algo o toma como fixo, o primeiro impulso é mais sentimento e mutável. “São esses dois impulsos que esgotam o conceito de humanidade” (SCHILLER, 2002, p.63-65). O autor traz uma metáfora do aprisionamento que o homem moderno (em seu tempo) encontra-se:

eternamente acorrentado a um pequeno fragmento do todo, o homem só pode formar-se enquanto fragmento; ouvindo eternamente o mesmo ruído monótono da roda que ele aciona, não desenvolve a harmonia de seu ser e, em lugar de imprimir a humanidade em sua natureza, torna-se mera reprodução de sua ocupação, de sua ciência. (SCHILLER, 2002 p.37)

Para o autor, a beleza une os estados paradoxais de sensação e pensamento, isto é, promove o equilíbrio entre o que é razão e o que é emoção, criando a beleza:

A beleza, portanto, é objeto para nós, porque a reflexão é condição sob a qual temos uma sensação dela, mas é, ao mesmo tempo, *estado de* nosso sujeito, pois o sentimento é a condição sob a qual temos uma representação dela. Ela é, portanto, forma, pois que a contemplamos, mas, é ao mesmo tempo, vida, pois que a sentimos. Numa palavra: é, simultaneamente, nosso estado e nossa ação. (SCHILLER, 2002, p.127)

Neste viés, a Educação Estética, que objetiva humanizar, pressupõe a presença do belo que, para autor, surge:

Da ação recíproca de dois impulsos antagônicos e da combinação de dois princípios opostos vimos nascer **o belo**, cujo Ideal mais elevado deve ser procurado, pois, na ligação e no *equilíbrio* mais perfeito de realidade e forma. Este equilíbrio, contudo, permanece sempre apenas numa Ideia, que jamais pode ser plenamente alcançada pela realidade. Nesta restará sempre o predomínio de *um* elemento sobre o outro, e o mais alto que a experiência pode atingir é uma *variação* entre os dois princípios, em que ora domine a forma ora a realidade. (SCHILLER, 2002, p. 83)



Os pensamentos de Schiller contribuem para compreendermos a possibilidade formativa e de humanização que o belo representa e como o impulso lúdico, por ser o equilíbrio entre os impulsos formadores da humanidade do indivíduo. Em Freire (1987; 1996), a ausência de beleza na prática educativa, especialmente na prática docente, afasta a educação da humanização e a aproxima dos mecanismos dominantes de opressão.

Pensar a formação humana do profissional tecnólogo em uma perspectiva estética se faz pertinente ao nos referendarmos em Schiller pela forma como o belo e a beleza sensibilizam e contribuem para a socialização do homem. Cabe esse pensar, também, na perspectiva freiriana de libertação e de opressão, o contexto atual de mobilidade social e fluidez se apresenta como espaço perfeito para pensar a estética da formação de profissionais que têm a busca pelo Ensino Superior como um projeto pessoal de desenvolvimento.

4 O SENTIDO HERMENÊUTICO DO ESTUDO

Para o entendimento da perspectiva da Educação Estética na formação humana do profissional tecnólogo, temos como documento a ser analisado, a Resolução CNE/CP 3 de 18 de dezembro de 2002 e como apoio a essa análise o Parecer CNE/CP nº.29/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais de Nível Tecnólogo, que deu origem a Resolução CNE/CP 3/2002, sob o enfoque hermenêutico, para o qual nos apoiaremos em Gadamer (2000). A hermenêutica filosófica não compete com a ciência, é possibilidade de pensá-la e também de fazê-la, quando nos colocamos a pensar sobre um determinado discurso há o contato com uma compreensão do que foi dito, e não uma compreensão asséptica, mas, uma compreensão e um significado contaminado pela leitura do interpretador, leitura influenciada pelo contexto que se lê o discurso e o contexto que foi escrito.



Dessa forma, é responsabilidade do leitor o resultado da sua leitura, a sua busca por compreensão não se dá isoladamente do contexto histórico, Gadamer (2000) aponta a compreensão como a função da hermenêutica, porém não um compreender ingênuo, e sim um compreender crítico, em que se busque algo além do apresentado na superfície do dito, um pensar e refletir sobre o discurso que se analisa, dessa forma:

Compreender significa que eu posso pensar e ponderar o que o outro pensa. Ele poderia ter razão com o que diz e com o que propriamente quer dizer. Compreender não é, portanto, uma dominação do que nos está à frente, do outro e, em geral, do mundo objetivo.(grifo nosso)(GADAMER, 2000, p. 23)

Ao lermos o trecho em destaque, temos as infinitas possibilidades que o pensamento humano abre ao ter contato com discursos. No caso da ciência, esse pensar exige um rigor e um embasamento, ou seja, não basta um pensar qualquer do senso comum, mas, sim um pensar embasado, para tanto, nessa pesquisa temos como embasamento teórico da análise do documento as concepções apresentadas de Educação, Ética, Estética e Formação Humana e os referenciais que contextualizam o momento de elaboração dessa pesquisa e da formulação do documento, sendo esses: Contemporaneidade, Pós-modernidade, Identidade Cultural.

Assim, o resultado da compreensão hermenêutica de um discurso adquire sentido no contexto apresentado. A partir da compreensão, posso partir para a interpretação e assim voltar para uma compreensão mais profunda, fechando, também, um ciclo. Para Gadamer (2000), o objetivo da compreensão é o acordo na coisa, portanto a hermenêutica cria um acordo que não existia ou estava incorreto. Compreender, para o autor, não é, em todo caso, estar de acordo com o que ou quem se compreende.

Nesta perspectiva, a compreensão começa quando algo nos chama a atenção. “Quem pretende compreender um texto está disposto a deixar que o texto lhe diga algo.” (GADAMER, 2000, p. 145). Esta é a principal das condições da hermenêutica, compreender significa apreensão de sentido. Desta forma,



pretendemos compreender o sentido da Educação Estética nas Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível Tecnológico, visando à formação humana do profissional tecnólogo.

O sentido, o conteúdo de uma compreensão, o uso da hermenêutica podem contribuir para encontrarmos as possíveis respostas às inquietações que originam este estudo, compreensão e sentido se apresentam, também, de formacíclica como a relação de entendimento da parte pelo todo e do todo pela parte apresentado por Gadamer sobre o círculo da compreensão da palavra ao conceito e do conceito à palavra num processo de espiral ou caleidoscópio.

5 FORMAÇÃO ESTÉTICA PROFISSIONAL NO CONTEXTO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE TECNOLOGIA

A Resolução CNE/CP 3/2002, que será chamada apenas de Resolução, institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. A análise dos termos dessa resolução que orienta a criação e a estruturação dessa modalidade de ensino superior se dará, como dito anteriormente, através da hermenêutica e dos conceitos de educação, formação humana e Educação Estética estudados e da contextualização da formação no tempo presente.

A Resolução apresenta em seu Artigo 1º:

Art. 1º A educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias. (BRASIL 2002b)

Destacamos aqui a preocupação da resolução em focar tal nível de ensino e suas relações com Trabalho, o conhecimento e domínio das Tecnologias e a relação desses dois aspectos com a Ciência. Tais aspectos apresentam-se na forma das



seguintes expressões: Processo Tecnológico (Art. 2°); Mundo do Trabalho (Art. 2°, Art. 5°); Identidade Profissional (Art. 2°); Inovações científico-tecnológicas (Art. 2°); Condições de Trabalho (Art.2°); Mercado de Trabalho (Art. 3°); Perfil Profissional (Art. 3°, Art.6°, Art. 9 §1, Art.10); Competências Profissionais (Art. 1°; Art. 2°, Art. 4° §1, Art. 5° §2, Art. 6°, Art. 7°, Art. 8°, Art. 9°); Qualificações Profissionais (Art. 5° §1); Fundamentos Científicos e Humanísticos (Art. 6° §1).

Ao selecionarmos essas expressões e palavras acreditamos que por trás delas há conceitos que não estão expressos no espaço da resolução, a única delas a que é dedicado espaço para definição é Competências Profissionais, talvez por ser aquela que mais aparece, vejamos:

Art. 7° Entende-se por competência profissional a capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico. (BRASIL 2002b)

Nessa afirmativa temos, como em quase todo o parecer, o foco no trabalho, sinalizando que essa formação abrange apenas esse pedaço da vida do sujeito, como se formar-se para o trabalho não tivesse relação com o formar-se para a vida, dividindo o que é momento de formação profissional do momento para a formação do ser, reafirmando a fragmentação do homem. Assim, é comum ao homem submeter-se apenas à sua profissão, mas não deveria caber à formação profissional aprisionar o homem ao seu ofício.

Deste modo, pensar essa formação fragmentada do homem, na perspectiva de Schiller, é aprisioná-lo a um fazer sem sentido. Contudo, o autor afirma que essa fragmentação não se apresenta unicamente como uma mazela, ela possibilitou ao longo da história o desenvolvimento de conhecimento e evoluções, porém, cabe ao homem se reintegrar em uma totalidade para se re-humanizar.

Neste sentido, o espaço da educação deve apresentar-se como esse espaço de re-humanização e não como um espaço desumanizador, além das competências profissionais a educação não é espaço para a criação de competências para a vida? Para a compreensão dos papéis de opressores e



oprimidos que representamos? Caso contrário, a educação afirma-se, como indicado por Freire (1987; 1996), em instrumento de opressão.

Para não apresentar afirmações injustas acerca do documento, principalmente por acreditarmos na importância social e na expressividade do curso superior tecnológico, tomaremos algumas outras citações que apresentam as possibilidades para formação humana desse profissional e sua dimensão estética.

Destacaremos o entendimento apresentado pelo texto por “Perfil Profissional”, acreditamos ser o Art. 6º o que melhor possibilita essa compreensão:

Art. 6º A organização curricular dos cursos superiores de tecnologia deverá contemplar o desenvolvimento de **competências profissionais** e será formulada em consonância com o **perfil profissional** de conclusão do curso, o qual define a **identidade** do mesmo e caracteriza o compromisso ético da instituição com os seus alunos e a sociedade. (grifo nosso) (BRASIL, 2002b, p.2)

O perfil profissional nos é apresentado como a identidade que o sujeito obterá quando da conclusão do curso, ou seja, com o que ele se parecerá ao final de seus estudos, essa identidade será formada a partir das competências profissionais desenvolvidas ao longo dos estudos. No item VII do Artigo 2º temos como objetivo dos cursos: “VII - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular.” (BRASIL, 2002b, p.1)

Ao aproximarmos o pensamento sobre identidade dos pensamentos de Bauman (1998; 2005) e do papel que a formação continuada tem para o adulto aflito apresentado por Boutinet (s/d), o ensino tecnológico pode tornar-se uma saída para a obtenção de uma identidade que não diz respeito ao aluno, uma falsa identidade que ele acreditará ser a dele. É sabido que os profissionais devem possuir conhecimentos condizentes com a área que atuarão, esse fato é pressuposto ético para a execução de qualquer atividade profissional, assim, espera-se que o uso da palavra identidade seja no sentido de conjunto de saberes e não no sentido de “consciência de si”.



No Art. 5º, há o uso da expressão “Qualificações Profissionais” como a aptidão para executar algo, tais qualificações tornam-se presentes no Certificado de Qualificação Profissional de Nível Tecnológico, entendemos que o sentido da qualificação é de apresentar o que esse profissional saberá fazer para “agradar” ao mercado de trabalho.

É no Artigo 2º, sobre os objetivos dos cursos tecnólogos, que temos o primeiro uso da expressão “Mundo do Trabalho” no sentido de: “II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;” (BRASIL, 2002b, p. 1). No Artigo 5º, temos também: “Os cursos superiores de tecnologia poderão ser organizados por módulos que correspondam a qualificações profissionais identificáveis no mundo do trabalho.” (BRASIL, 2002b, p.2)

Cabe previamente à análise da compreensão da expressão “Mundo do Trabalho”, apresentarmos o contexto que surgem outras duas expressões: “Condições de Trabalho” que aparece no “Art. 2º. Item V - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação” (BRASIL, 2002b, p.1). E “Mercado de Trabalho” que surge no “Art. 3 item I - o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade”. (BRASIL, 2002b, p.2)

Essas três expressões são apresentadas de formas despersonalizadas, todavia é nossa função ampliarmos a compreensão e entendermos que tanto o mercado, como o mundo e as condições de trabalho são dados em contextos históricos iguais, um está entrelaçado ao outro. Afinal, se na atualidade o profissional tem a sensação de estar constantemente em situação de fragilidade (BOUTINET s/d) e é oprimido pela forma como se relaciona com conhecimento, os outros e com a libertação (FREIRE 1987, 1996) reflete e é reflexo simultaneamente da sociedade e do mercado de trabalho, esse um fruto da sociedade que dela subordina o impulso formal ao impulso sensível como vimos em Schiller (2002), o impulso sensível é mutabilidade e o formal é a tentativa de tornar real o imutável,



é esse desequilíbrio entre os dois impulsos que impede a estética na forma do impulso lúdico.

Pensar que o mercado, mundo, condições estão sempre em constante mudança, não tendo nada fixo, é essencial, sempre confinado ao movimento de mudança, o que exclui desse processo educativo a sua beleza de estabelecer algo sólido no sujeito e que a partir dessa coisa sólida ele possa autonomamente criar mudanças. Essas expressões Mercado, Mundo, Condições são concentrações de sujeitos que co-habitam um mesmo tempo social, se o encararmos apenas como sistema, como coisa e não como humanos fica impossível pensar em humanizá-los. A natureza possui beleza, transformações (mutabilidade), fixações (imutabilidade), mas, não é humana. Para ser humano é necessário possuir a tomada de consciência da possibilidade de aprender o sensível, de ser sensível e de viver o sensível, também, de forma racional.

É necessário destacar que há na Resolução a preocupação com o entendimento do mundo pelo sujeito, sendo esse, pressuposto para a humanização, como vemos no item I do Art. 2º: “I - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da **compreensão do processo tecnológico**, em suas causas e efeitos.” E, também, no §1 do Art. 6º:

§ 1º A organização curricular compreenderá as competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, incluindo os **fundamentos científicos e humanísticos** necessários ao desempenho profissional do graduado em tecnologia. (BRASIL, 2002b p.2)

A “compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos” é essencial para que o sujeito egresso da educação tecnológica não se torne escravo da tecnologia e a exalte acima de tudo, transformando-a em mecanismo de alienação e opressão, que ao possuir o conhecimento da tecnologia e de seus impactos tenha capacidade de usá-la de forma benéfica e não utilizar o seu saber como vantagem em relação aos outros e, assim, transformar-se em opressor. Essa compreensão dos impactos da tecnologia da sociedade demonstra uma



preocupação ética e estética com o bem estar coletivo, com o todo em que está inserido.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que “os conhecimentos científicos e humanísticos”, embora apreendidos utilitariamente para o uso no trabalho, sejam absorvidos e replicados, também, em suas práticas sociais, ser-humano é uma forma de formar-se, que vai além do escolher um lugar para utilizar. Se sou humano, o sou sempre em todas as minhas ações, no trabalho, na família, em casa, com os outros, comigo mesmo, ou seja, em todas as minhas práticas e relações, tomo consciência do meu espaço no mundo e do espaço do mundo em mim.

As afirmativas destacadas da Resolução apresentam possibilidades de se pensar uma educação mais relacionada com o que entendemos por Educação Estética e formação humana, porém, nota-se que não há clareza na definição desses objetivos.

Faz-se necessária uma leitura muito cuidadosa para poder encontrar o sentido da Educação Estética na formação humana do profissional tecnólogo. Logo, o suspiro de esperança surge ao pensarmos que o processo educativo é sempre espaço para humanização.



8 REFERÊNCIAS

AMORIM NETO, R.C. e ROSITO, M. M. B. **Ética e Moral na Educação**. São Paulo: Wak. 2009.

BAUMAN. Zygmunt. **O mal-estar da pós modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOUTINET, Jean-Pierre. **A imaturidade da vida adulta**.

BRASIL, Conselho nacional de educação, Câmara plena, **Parecer 29**. 03 de dezembro de 2002. Disponível em:



<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer292002.pdf>. Acesso: 21 set. 2010.

_____. **Resolução 3.** 18 de dezembro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_resol3.pdf> Acesso: 21 set. 2010.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la Formación.** Buenos Aires: Novidades Educativas, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. Da Palavra ao Conceito. In: ALMEIDA CUSTÓDIO, Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica Filosófica:** nas trilhas de Hans Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PERISSE, Gabriel. **Estética & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem** numa série de cartas. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

Recebido em: 07/12/2017
Aprovado em: 29/06/2018

