SEFIC2017 UNILASALLE
A PESQUISA E O RESPEITO À DIVERSIDADE
16 A 20 DE OUTUBRO DE 2017
ISSN 1983-6783

A FORMAÇÃO ÉTICA E ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO

Ana Paula Oliveira, Cledes Antônio Casagrande (orient.)
Univerisdade La Salle

Resumo

Este artigo relata dados parciais da pesquisa de Mestrado "A formação ética e estética na Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica".Caracteriza-se por ser do tipo Estudo de Caso,de natureza exploratória.A coleta de dados está sendo realizada através de análise documental da instituição e de dispositivos legais abordados na legislação, que servirão como base para sistematização das ideias iniciais, e da aplicação de questionário *online*.Os dados serão analisados e interpretados a partir da técnica de Análise de Conteúdos de Bardin (2011).

Palavras-chave: *Ética, Estética, Educação.*

Área Temática: Ciências Humanas

1. Introdução - Propósito central do trabalho

Dentre os principais pressupostos teóricos da educação, presentes nos projetos educativos, pode-se elencar o conceito de educação integral, que supõe formar as novas gerações, considerando alguns pressupostos ou princípios do ato educativo, tais como: antropológicos, pedagógicos, epistemológicos, metodológicos, sociais, ambientais, éticos e estéticos. Ou seja, esta pesquisa tem como foco a investigação dos pressupostos teóricos dos processos formativos escolares, os quais norteiam a prática educativa de uma escola. Este projeto teve como tema a formação ética e estética na Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação básica.

Problematizando sobre a temática exposta, a questão do estudo que ocupou esta investigação é: Como ocorre a formação ética e estética na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Colégio La Salle São João e quais as possíveis decorrências desses processos formativos na ação pedagógica dos educadores neles implicados?

O objetivo central foi analisar como ocorre a formação ética e estética na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo a ótica/concepção dos educadores que atuam nessas etapas de ensino da Educação Básica, estabelecendo aproximações e distanciamentos entre tais concepções e o que preconizam os dispositivos legais orientadores da ação educativa no Colégio La Salle São João e os pressupostos dos autores que fundamentam a investigação.

2. Marco Teórico

No referencial teórico abordamos de forma mais aprofundada os conceitos de educação, ética e estética. No que se referiu à educação, ela foi entendida como processo amplo de formação, humanização e socialização, e a aproximamos com a aprendizagem e a construção

ISSN 1983-6783

de uma educação planetária. Em relação ao conceito de ética, ele se referiu à reflexão do comportamento moral que provoca a capacidade de julgar e agir com prudência.
Finalmente, no tocante à estética, relacionamos essa definição à sensação, sensibilidade e conhecimento sensível, uma vez que as questões de sensibilidade foram objetos de reflexão possibilidade de acesso ao conhecimento. Por fim, apresentamos a experiência estética como a condição para o desenvolvimento de uma educação harmônica, que ampliou a compreensão sobre nós e sobre o mundo, possibilitando pensar em outros modos de aprender, (co) existir e conviver.

Pensar a educação, na atualidade, requer refletir a questão educacional tanto do ponto de vista teórico, quanto de suas articulações práticas que se relacionaram com a vida social. Neste artigo, o termo educação foi vinculado com a ação formadora do ser humano e como ela se concretizou nas diversas situações históricas. Este olhar compreensivo, que se originou pela análise do contexto e da factualidade do fenômeno educativo, partiu de um exercício hermenêutico, direcionado a uma visão crítica da ação pedagógica.

De acordo com Casagrande, Meurer e Casagrande (2015, p. 46), "(...) 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". Ao mesmo tempo em que se humaniza, constitui-se a si mesmo e se socializa. Ou seja, se construiu e se reconstruiu na relação com o outro e com o mundo mediante a aprendizagem coletiva e evolutiva.

Mário Osório Marques (2000) entendeu a aprendizagem não como mera adaptação ao que existiu ou um simples acréscimo de conhecimentos e habilidades, mas a reconheceu a partir da reconstrução *autotranscendente*, do ser homem que se constituiu por meio de um processo formativo. O autor afirmou ainda que "a aprendizagem foi esse entrelaçamento da personalidade de cada um e do mundo sociocultural" (MARQUES, 2000, p. 29). Diante disso, a importância recaiu sobre os processos qualitativos que geraram a aprendizagem através do reconhecimento do outro, da contextualização dos códigos culturais, da capacidade de entender e resolver os problemas reais, de comunicar-se e compreender-se, decidir e agir com prudência e se desenvolver como humano.

Hermann (2005) corroborou essa concepção afirmando que:

> 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).

Charlot (2006), ao discutir a educação na atualidade, reafirma a importância da integração social — a socialização — como uma de suas principais finalidades. Tal finalidade atuou como dissimuladora da realidade social, pois, ainda que marginalizada na estrutura social moderna, a criança sofreu, continuamente, um processo de socialização — desde o seu nascimento, até mesmo antes, no útero ou na própria história de sua mãe. Portanto, como afirma Charlot (2006), a criança foi um ser em constante socialização.

Segundo Morin, Roger e Motta (2003), este foi um grande obstáculo que a educação planetária, estruturada sob o paradigma da complexidade e não de um paradigma da simplificação, devesse conseguir transpor. A formação da identidade humana, aquilo que nos tornou humanos, o que nos uniu enquanto seres humanos não puderam ser ignoradas pela educação planetária. Enquanto indivíduos de uma mesma espécie, tivemos as mesmas necessidades. De acordo com Morin (2005), essas foram as três dimensões do ser humano: enquanto indivíduo, enquanto espécie e enquanto ser social. O autor percebeu que somente através de uma educação planetária podemos nos proteger enquanto espécie, enquanto ser social e enquanto indivíduos.

A definição de educação proposta por Hugo Assmann (1998) também contemplou a palavra aprender. Precisou-se, cada vez mais, estar em permanente (porque se dá no pulsar

ISSN 1983-6783

coletivo) estado de aprendizagem. Educar foi a mais avançada tarefa emancipatória que envolveu um papel transformador que não se pôde realizar de forma isolada.

Schiller (2002) apontou, ainda, que a educação foi um processo que permitiu o desenvolvimento e a inclusão na sociedade. O princípio da educação evidenciou uma meta de desenvolvimento pessoal em concordância com a vida social.

De acordo com a dimensão estético-expressiva ao se educar o gosto, educa-se a moral (como devo agir). Sendo assim, a educação não pôde preocupar-se unicamente com a técnica, e chamar de gosto o treinamento de habilidades. A estética não procurou formar seres treinados, mas sim seres equilibrados para que pudessem contribuir para que todos os indivíduos se realizassem de maneira integral. Educar a consciência foi fundamental, para que assim como o artista procura a beleza e encontra nela o prazer, o ético devia procurar o bem para sentir satisfação em suas criações.

Percebeu-se que a educação foi entendida pelos autores que escolhemos como o processo de formação humana, que atuou sobre os meios para a reprodução da vida bem como ela cooperou para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas, de modo que pudesse se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si mesmo, o mundo das coisas e os outros sujeitos.

No mundo dinâmico em que vivemos, a discussão sobre ética foi essencial, em especial quando esteve relacionada à prática educativa, onde a sua complexidade se apresentou. A reflexão sobre a ética possibilitou ao ser humano o questionamento dos princípios de um sistema moral estabelecido pela sociedade e a própria ideia do que é ser humano.

A palavra ética veio do grego *ethos*, que significou “modo de ser” ou “caráter”, uma forma de vida adquirida ou conquistada pelo homem. Ademais, segundo ABBAGNANO (2007) a ética foi entendida como a ciência que se referiu à conduta ou comportamento pautado por normas e que parte de duas concepções distintas. A primeira que a considerou uma ciência e para a qual a conduta dos homens foi orientada, sendo relacionada aos meios da natureza do homem. A segunda concepção apresentou a ética como a ciência móvel da conduta humana e procurou determinar tal mobilidade a fim de disciplinar essa conduta.

> Se queremos, portanto, contar com a conduta ética do homem como seus efeitos naturais, ela tem de ser natureza, e o homem já tem de ser levado por seus impulsos a um comportamento que só pode ser resultado de um caráter ético (SCHILLER, 2002, p. 27).

A educação voltada para a constituição de um ser humano responsável e solidário, comprometido com a inserção em seu tempo e espaço, aprendendo a ser, foi objetivo máximo e intrínseco da ação que educou e não só se limitou com a transmissão de conhecimentos prontos. A formação ética foi fundamental, porque a ética nasceu da reflexão dos valores morais e dos costumes, e orientou o agir humano para o bem viver, para a convivência, para a ação correta, intersubjetiva e solidária para com o outro.

Segundo Hermann (2010, p. 68), “[...] o conceito de ética aqui se relacionou com a deliberação prudente, uma habilidade particular da razão prática que guiou as ações humanas – a *phronesis*, a excelência da sabedoria prática”, a experiência vivenciada das coisas humanas, cujo conceito racional não nos satisfez, mas foi explicitada pela sensibilidade.

A *phronesis* foi uma sabedoria prática, pois partiu de experiências particulares e, sendo assim, as ações humanas não foram pensadas e, sim, sentidas e compreendidas. “Quem toma uma decisão moral, delibera a partir de algo que aprendeu, e para agir moralmente também escolhe meios adequados a seus fins” (HERMANN, 2010, p. 81). Quando os princípios abstratos não se articularam com o mundo sensível, o estético emergiu, forçando os sentidos para a compreensão do agir moral. O estético trouxe o inovador e as tentativas de romper com a experiência sensível, criaram condições para que as ideias do bem viver passassem a considerar a fusão do sensível com o espiritual, expresso através do agir. As emoções ocuparam um papel decisivo no bem viver. Hermann (2010, p. 68) destacou que “o conceito de ética aqui se relaciona

ISSN 1983-6783

com a deliberação prudente, uma habilidade particular da razão prática que guiou as ações humanas – a phronesis, a excelência da sabedoria".

Portanto, a formação foi fruto de um trabalho de si mesmo, numa experiência dialética com o mundo, onde a liberdade e a autocriação tornou-se a condição indispensável. Significado este que levou consigo o sentido de uma formação harmônica do todo da personalidade em suas possibilidades entre a formação e constituição de si, na medida em que carregou consigo uma experiência estética, uma vida crítica, vigilante, que se preparou para as escolhas que nos constituíram como sujeitos. Diante disso, pôde-se afirmar que a sensibilidade assumiu um papel decisivo na nossa formação ética diante da excessiva racionalização, estetização da vida.

Nadja Hermann (2010) ampliou essa definição ao aferir significado às palavras sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível. A autora vinculou esses termos à ética, sendo eles decisivos na condução da vida, trazendo o sensível para o julgamento da moral, que nos auxiliou a avaliar e ponderar uma determinada situação.

Na vida humana, pode-se perceber que a estética esteve alicerçada no sentir, na percepção pelos sentidos, na experiência que envolveu o sujeito e seu processo existencial. O contexto semântico, no discurso contemporâneo, aproximou-se ao termo sensível, que envolveu todo o sujeito e denotou uma profunda inserção na totalidade da vida. Por meio da dimensão estética, abriu-se a possibilidade de contato com o mundo e com os outros através de outra perspectiva e sem ser somente pela razão ou pelo intelecto. A dimensão da sensibilidade pôde expandir as possibilidades de (re) conhecer o outro, as diferenças, os conhecimento e o mundo.

O fundamento estético da existência humana e do mundo alicerçou-se, sobretudo, na sensibilidade. Nesta perspectiva, a estética, valorizando a afetividade e o prazer, estimulou à criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, elementos essenciais para nossa convivência com a incerteza, o imprevisível e o diferente. Auxiliou, ainda, os sujeitos a reconhecer e a valorizar a diversidade cultural, a qualidade das produções humanas, seja em serviços, bens, ou conhecimentos, e a buscar o aprimoramento permanente. A estética também promoveu a crítica a qualquer forma estereotipada e reducionista de expressão humana.

O estético não proveio da cognição, mas se relacionou com os objetos, que envolveram todos os sentidos do sujeito e forçaram esse sujeito a lidar com as novas possibilidades geradas a partir da experiência. De acordo com Hermann (2005, p. 23), "a estética aparece sempre associada à possibilidade de reter particularidades que são irredutíveis ao pensamento racional". A experiência estética trouxe a inovação, o estranho e a pluralidade que não puderam ser desconsiderados no plano da interpretação e problematização do agir moral.

Sendo assim, a estética, sob uma ótica contemporânea, esteve voltada para as diferentes formas pelas quais a sensibilidade atuou sobre nós na vida prática. Surgiu, desta forma, a atualidade do estético, em que tudo tendeu a se configurar esteticamente, em que se misturou aparência, vida, arte, realidade e simulação. Desde os objetos até a estilização da biografia, tudo pôde ser encenado e potencializado pela imaginação e pelo desejo (WELSCH, 1995).

No horizonte desta pesquisa, a estética foi entendida como a reflexão filosófica sobre a beleza, a arte de educar, o desejo de saber e aprender, o sentir e como um significativo valor humano, uma dimensão humana inalienável e sempre presente em toda existência no mundo. Por isso, concordamos com a constatação de que "hoje tudo se configura esteticamente, e tudo tendencialmente vem a ser compreendido como estético" (WELSCH, 1995, p. 8).

Esse autor apontou, ainda, que a estética foi um assunto que esteve em pauta na realidade atual e abarcou desde as coisas mais usuais da vida cotidiana àquelas mais elaboradas no campo da cultura. Se tudo foi estético, precisou ser compreendido de tal forma. Incorporando a dimensão da sensibilidade humana, Wolfgang Welsch (1995) apresentou uma tipologia das diferentes espécies de estetização, uma explicação referida como "irresistível" da estética no tempo presente e uma problematização acerca das possibilidades de crítica a uma cultura que se formou estetizada.

ISSN 1983-6783

Diante disso, “a estetetização da realidade implicou processos que confrontaram os diversos níveis de realidade, na qual o lúdico, o embelezamento, a sensibilidade e o gosto tornaram-se referenciais para a vida quotidiana”. (CASAGRANDE; MEURER; CASAGRANDE, 2015, p. 38)

No campo da educação, tais sinais da estetização foram percebidos, claramente, nos desafios cotidianos de ensino e aprendizagem. A mídia influenciou a ação educativa, para que a mesma se tornasse cada vez mais prazerosa, atrativa, sedutora e que os aparatos tecnológicos pudessem tornar o ensino de conteúdos e a didática do professor cada vez mais interessante. Tudo indicou que na sociedade estetizada das redes e de velozes intercâmbios, a conquista da atenção foi uma tarefa árdua. Esta estetização superficial acabou por produzir sérias transformações nas representações feitas do que foram aprendizagem e saberes. Enquanto aprender, em uma sociedade organizada em torno de éticas racionalizadas, passava por um trabalho rigoroso de razão, com vistas ao “adequado”, as éticas estetizadas investissem na experiência sensorial e nos efeitos disso sobre as “performances” humanas (marcadas pela violência escolar).

Além disso, a estética, na atualidade, foi percebida como um modo de lidar com a pluralidade e uma realidade de finalidade aberta trouxe consigo os processos de estetização. “A experiência estética que aqui quer se destacar não se alinhou a uma estetização da realidade, enquanto mero orçamento” (HERMANN, 2005, p. 35). Viveu-se em uma sociedade de cultura de massas, em que a informação, a cultura, a imagem e o entretenimento difundidos pelos meios de comunicação adquiriram um peso muito significativo, pois constituíram uma esfera pública de consensos, de sentimentos e de gosto.

O sujeito contemporâneo esteve imerso nesse processo de estetização, porque as exigências das diferentes formas de vida que se manifestaram, local e regionalmente, não se entrelaçaram globalmente e a própria vida tornou-se estranha. Tudo foi realidade e a estética surgiu como uma forma de compensação.

Schiller (2002) apontou a experiência estética como condição para uma educação harmônica do ser humano, bem como para o desenvolvimento da autonomia moral. A experiência estética teve valor por si mesma, pelo inesperado que provocou, sendo, ainda, uma possibilidade de ampliar a compreensão sobre si e sobre o mundo, bem como pode aprimorar a capacidade de escolha.

A obra de Schiller (2002) resgatou a importância da estética para a formação humana e para educação e nos provocou com o conceito de experiência estética, que se formou na experiência e por intermédio dela. De nada adiantaria a convicção racional do respeito ao outro se não se desenvolvesse a sensibilidade para perceber o outro na sua individualidade, o outro concreto que esteve a nossa frente e conosco convive cotidianamente. A experiência estética orientou esse olhar para a singularidade, pressupôs a existência do outro e da alteridade como elemento formador da constituição da subjetividade. Nesse sentido, entendeu-se que considerar a ética das relações foi deixar-se mover por uma estética do pensamento, que abriu mão dos limites da ciência, da liquidez das relações e lançou-se na errância da criação.

Dessa forma, viu-se, ao longo deste estudo, que foi um requisito imprescindível educar a sensibilidade do ser humano, valorizando a dimensão estética da vida e do mundo. A dimensão estética possibilitou outro acesso à ética e, por consequência, à educação da moral e dos costumes, como se viu na sequência.

O princípio da educação evidenciou uma meta de desenvolvimento pessoal em concordância com a vida social e a realidade do mundo. Neste horizonte, o estético não se opôs ao ético. Ou seja, compreender como o sensível envolveu o sujeito, pode gerar renovadas formas de sensibilidade e uma profunda inserção na totalidade da vida. O estético, ao trazer a interpretação para a vida, gerou novos modos de integração ética.

Pensar a educação como processo formativo provocou a imprevisibilidade de se refletir sobre o espaço onde isto acontece: a escola. Quando se falou em escola, pensou-se em

ISSN 1983-6783

educação com excelência, mas a ideia delineada ao longo deste subcapítulo referiu-se à educação como acontecimento ou experiência.

O processo educativo pressupôs colocar o indivíduo em contato com os sentidos que circularam sua cultura, para que ele pudesse assimilá-los, nela viver e possibilitar suas escolhas através da capacidade de julgar. Isso não significa que estivesse assimilando todas as informações com uma atitude passiva, ao contrário, para que tivesse uma boa aprendizagem foi necessária uma atividade que fosse consciente, participativa e transformadora da realidade interna e externa do indivíduo.

Para Paulo Freire (2004), o conhecimento necessitou da curiosidade dos sujeitos, requereu a ação transformadora sobre a realidade. Assim, o processo de aprendizagem caracterizou-se por reinventar o que se aprendeu com o outro, pois a emancipação não se deu de forma individualizada, mas apenas na dimensão coletiva. Neste sentido, o desenvolvimento da sensibilidade foi trabalhado na escola, para que o ensino tivesse como uma das funções formar sujeitos sensíveis e competentes que continuassem se construindo, adquirindo autonomia e domínio do processo, fazendo aflorar, do próprio olhar, uma sensibilidade de ser – estar no mundo. Fez-se necessário que a educação de indivíduos perpassasse pela estética, pela sensibilidade. Só desta forma foi possível o surgimento do homem em sua alteridade, como aquele que superou as necessidades primordiais da natureza e ampliou-se por meio de uma cultura que revelou a beleza. A razão aliada à sensibilidade foi o ideal para a transformação de uma sociedade que valorizou a vida planetária e não apenas a vida humana.

Conceder espaço, na escola, para que as dimensões ética e estética fossem formadas dependeu das concepções teórico-práticas que organizaram o projeto educacional e que estiveram contidas no projeto pedagógico. Entendeu-se por projeto político pedagógico a própria organização da ação pedagógica da escola como um todo. A escola foi o espaço de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que se necessitou organizar as suas ações pedagógicas com base em seus estudantes. Com esta intencionalidade, a escola precisou assumir responsabilidades que lhe dessem condições necessárias para que a sua prática ocorresse de acordo com seus princípios norteadores, seu planejamento, sua intenção de se fazer realizar.

A existência tratou de uma sucessão de acontecimentos instantâneos e que acabou por refletir no cuidado descuidado com o Outro, sem preocupação alguma com o amanhã, com suas consequências. Ou seja, seguiu-se a compreensão de que o processo educativo, pautado nas questões ético-estéticas, tornou-se o caminho e o desafio para o entendimento dos valores de brevidade da vida, que, em geral, justificou os comportamentos, as ações frente ao contexto cultural no qual os indivíduos estiveram inseridos.

Ao assumirmos a necessidade de encararmos a aprendizagem como processo inventivo de si mesmo, como experiência ético-estética de autoconstituição, não se pôde deixar de nos defrontar com nossa herança cultural. A educação envolveu um processo emancipatório no qual foi preciso assumir o lugar de um herdeiro que se reconheceu pelas experiências às quais foi submetido, sendo alguém que escolheu e que decidiu o como com prudência. Para tanto, qualquer pedagogia da área tecnológica, das artes, da vida ou da constituição de si mesmo não poderia se afastar de trabalho reflexivo, da busca pelos fundamentos do ato de educar. Precisamos aprender outros modos de existir e conviver, eis o desafio que se apresentou quando nos reencontramos com a aprendizagem no horizonte da formação/criação da invenção de nós mesmos.

3. Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa exploratória, nos moldes de um estudo de caso. De acordo com Yin (2010, p. 32) “[...] o estudo de caso apresenta o estudo de um determinado objeto, uma unidade”, ou no caso deste estudo, uma escola de Educação Básica, o Colégio La Salle São João.

ISSN 1983-6783

Em relação à técnica de análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo, observando o que sugere Bardin (1988) nas seguintes etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Iniciamos a triangulação dos dados a partir da interpretação da análise documental e dispositivos legais e possíveis relações com o referencial teórico e com a aplicação do questionário, que direcionou-se aos docentes que compunham o quadro de Professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, totalizando 37 educadores. Justificou-se a escolha deste grupo específico de docentes da instituição por pertencerem ao grupo que acompanhei como Orientadora Educacional.

Os docentes que participaram desta investigação atuaram nestes dois níveis de ensino. A escolha deste público justificou-se, porque foram os responsáveis pelo processo de ensinoaprendizagem no que tange aos conteúdos e às metodologias. No La Salle São João, cada professor é responsável pela sua turma, ficando a seu cargo o desenvolvimento da ação pedagógica, planejamento e execução das aulas, o processo de construção do conhecimento dos alunos e o atendimento às famílias dos educandos.

Para esta pesquisa, a coleta de dados foi realizada através dos seguintes instrumentos:

a) Análise documental: Os documentos Lassalistas analisados foram o Plano Global do Colégio La Salle São João (2016), a Proposta Educativa (2014) e o Plano de Formação da Rede La Salle (2002). Somados a estes documentos, a investigação contemplou ainda os dispositivos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (2010), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Os focos de análise seguiram a temática discutida ao longo da pesquisa sobre como tais documentos abordaram as concepções de educação, ética e estética.

b) Questionário *on-line* via *Google Docs* (serviço de armazenamento e sincronização de formulários), ferramenta aproxima-se da forma utilizada, pela instituição, para auxiliar no planejamento.

Entendeu-se que a etapa mais relevante de uma pesquisa foi a análise de dados, definida por Bardin (2011, p. 3) como “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos diversificados”.

Desse modo, nesta pesquisa, a análise de dados foi realizada a partir da técnica da análise de conteúdo, tendo, como referência teórica, Bardin (2011). Na abordagem qualitativa, o pesquisador foi o principal responsável por coletar e analisar os dados que foram capturados, por isso, convinham a adoção de um padrão técnico para a análise de tais dados.

Na pré-análise, foi necessária ainda uma leitura criteriosa do material, denominada por Bardin (2011) como leitura flutuante, que se referiu a exploração do material, decorrente da pré-análise e consistiu em uma longa fase a ser percorrida pelo pesquisador. A principal característica desta segunda fase foi a forma de se tratar e interpretar dados coletados. Bardin (2011, p. 131) considerou que estando o pesquisador de posse do material, ele “pôde fazer inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos”. Nesta etapa, foi que se começaram as codificações dos materiais coletados, com vistas a representação de um conteúdo.

Na fase de tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos dados, a inferência e a interpretação sobre os mesmos foram procedimentos admitidos. Coube destacar ainda, que, ao analisar o conceito de inferência e interpretação proposto por Bardin (2011), pensou-se que a análise de conteúdo permitiu realizar abordagens indutivas e dedutivas do tratamento dos dados, cuja finalidade não foi generalizar ou testar hipóteses, mas compreender os fenômenos estudados, visto tratar-se de um estudo de caso.

Com base na analise documental e legislação, referencial teórico e questionário coubenos investigar se estes princípios está (ou não está) presente na concepção dos educadores da educação infantil e anos iniciais do Colégio La Salle São João. O desenvolvimento desta pesquisa nos levou a suspeitar que os docentes não possuíssem conhecimento acerca da

ISSN 1983-6783

estética, nem mesmo possuem consciência do referido principio como norteador da sua prática educativa. Inicialmente, a pesquisa nos revelou que pouquíssimos educadores possuem conhecimento sobre a estética como princípio filosófico-curricular. Os educadores que manifestaram através de suas respostas algum domínio sobre o tema atuam ou tem formação em área a fim das ciências humanas.

A partir dos dados e, após a leitura flutuante dos dados, elencaram-se as quatro categorias: Educação e formação humana, Formação ética e bem comum, Estética e imaginação e por fim Ética, estética e prática pedagógica. Atualmente, a dissertação está proporcionando a pesquisadora um "entrecruzamento", ou seja, promover uma conversa entre olhares éticos e estéticos, entre teóricos e docentes, a fim de confirmar ou distanciar o que, anteriormente, eram apenas hipóteses.

4. Considerações Finais

Durante a análise inicial das concepções dos educadores, tínhamos a suspeita que eles não teriam o conhecimento objetivo da Estética, o que veio a se confirmar em muitos casos. Também suspeitávamos que os educadores, mesmo sem ter a devida consciência do fato, revelariam receber influência direta ou indireta da Estética da Sensibilidade, uma vez que se trata de um princípio que deve delinear todas e quaisquer ações no campo educacional, uma vez que está citado na proposta educativa lassalista. Supúnhamos em conversas iniciais junto ao orientador que os educadores não possuíam a Estética da Sensibilidade como elemento norteador de suas concepções educacionais, mas que tais elementos estavam intrínsecos na prática educativa da escola. Exceto em alguns momentos específicos, as concepções dos educadores estão arraigadas ao modelo de educação moral e estética da modernidade capitalista. Em suas respostas evidenciou-se declarações sobre o desejo de se formar cidadãos críticos.

A experiência estética oferece elementos para a constituição de cidadãos comprometidos, em primeiro lugar, com a promoção da vida e reencontro com o outro, que se dá como fundante de novas relações educativas, novas relações econômicas, sociais e políticas. Também, tal experiência formativa oferece ainda a oportunidade para que sujeitos se constituam dialeticamente, assumindo uma postura de não-identidade, essencial para o fortalecimento de uma cultura de resistência diante dos ditames da Indústria Cultural sobre os sujeitos. Outro indicador importante é que o plano global da escola não aborda o princípio da Estética da Sensibilidade. Uma vez que demonstra que o mesmo não tenha sido compreendido desde as pessoas que atuam nas instâncias superiores da educação. Neste contexto, a formação de educadores se mostra cada vez mais necessária e necessita de um alinhamento com os dispositivos legais e marcos reguladores.

Esta pesquisa apontou para novos rumos e despertou algumas questões, tais como: como desenvolver um currículo de formação, considerando as novas formas de ser da sociedade contemporânea? Como desenvolver um processo formativo emancipatório das consciências, promovendo a constituição de sujeitos que assumam um *ethos* comprometido com a vida, com o combate à injustiça e com a não violência? Que currículo e processo formativo auxilia o despertamento dos sujeitos na construção da cidadania?

Por fim, espera-se que essas questões continuem sendo refletidas e concluímos estas considerações finais, na esperança de que esta pesquisa contribua para reflexões sobre a formação de educadores na sociedade contemporânea, deixando um alerta acerca da condição existencial dos profissionais da educação, que são responsáveis por parte essencial da formação dos novos modos de ser, estar e viver na contemporaneidade.

ISSN 1983-6783

Referências

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, Vozes, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.
BRASIL**. Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p.

CASAGRANDE, Cledes; MEURER, César Fernando; CASAGRANDE, Eucledes Fábio. Ética, estética e educação: rediscutindo alguns fundamentos de um projeto educativo. **Revista Sul Americana de Filosofia e Educação**. n. 23, nov. 2014-abr. 2015, p. 32-54.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 31, jan.-abr. 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERMANN, Nadja. **Ética e Estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

_____. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: UNIJUÍ, 2010.

MARQUES, Mario Osório. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.**

ISSN 1983-6783

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.**

MORIN, Edgar; ROGER, Emílio Ciurana; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
PROVÍNCIA LASSALISTA BRASIL-CHILE. **Proposta educativa:** Projeto Político Pedagógico. 2014.

_____. **Plano de formação do educador lassalista**. dez. 2013.

_____. **PERLA**: Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano. 2011.

_____. **Plano Global.** Colégio La Salle São João. mar. 2016.

_____. **Proposta Educativa Lassalista**. 2014.

_____. **Assembleia Internacional da Missão Educativa Lassalista**. dez. 2014.

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

WELSCH, Wolfgang. Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético nos dias de hoje. Porto Alegre/RS. **Porto Arte**, v. 6, n. 9, p. 7-22, maio 1995.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.