

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fundamentals of Esthetic Education in teacher training

Clóvis Trezzi

clovis.trezzi@lasalle.org.br

Margaréte May Berkenbrock-Rosito

margaretemay@uol.com.br

Resumo Abstract

A preocupação com a Educação Estética na formação de professores é foco deste estudo. A partir da concepção de Schiller e Freire, demonstramos a fundamentação de uma Educação Estética na formação de professores convergente com a concepção de Ricoeur sobre as narrativas no desenvolvimento da identidade pessoal dos sujeitos, proporcionando um encontro com a proposta de La Salle para a formação de professores. Este estudo tem como objetivo refletir a dimensão de Educação Estética visando à formação de professores mais humana e contribuir para o reconhecimento dos professores como sujeitos da própria história. Os resultados deste estudo apontam as narrativas como um elemento importante na escola, de maneira especial, na formação de professores.

Palavras-chave: educação estética; formação de professores; identidade narrativa.

The concern about Esthetic Education in teacher training is the focus of this study. Based on the Schiller and Freire's conception, we demonstrate the grounding of an Esthetic Education in teacher training in convergence with Ricoeur's conception about the narratives about the development of the individuals' personal identity, which is close to La Salle's proposal for teacher training. This study aims to reflect how aesthetic education contributes to a more humane and teaching that way with it teachers to be recognized subject of history.

Key words: esthetic education; teacher training; narrative identity.

Introdução

O presente trabalho apresenta um estudo sobre a formação inicial de professores na modalidade normal em Nível Médio, à luz da concepção de identidade narrativa de Paul Ricoeur. O material analisado foi o Parecer CNE/CEB 01/1999, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para este tipo de formação. O intuito do estudo foi de investigar o sentido de estética presente neste Parecer.

A pesquisa qualitativa, na abordagem hermenêutica, permite fazer uma interpretação baseada em Ricoeur, Schiller, La Salle e Freire, buscando estabelecer um diálogo para situar a identidade narrativa em Ricoeur no contexto da Educação Estética no Ensino Médio. As atribuições de sentidos e significados que emergiram da interpretação do documento apontam a narrativa nos processos formativos como a presença da Educação Estética, atuando como fundamento da formação da identidade, no curso de preparação de professores em Nível Médio.

O objetivo deste estudo foi apontar a estética como experiência que reverbera na identidade narrativa, a partir da concepção de Ricoeur, contribuindo para a reflexão da teoria e prática de formação de professores.

Assim, consideramos, neste estudo, duas visões sobre Educação Estética que, se por um lado, são distintas, por outro se complementam. A primeira visão refere-se à Educação Estética defendida por Schiller (2002), e à ideia de uma escola bonita, um espaço estético, de relacionamento entre professor e aluno, e de aprendizagem como obra de arte. Essa ideia tem como defensor Freire (1986; 2003).

Embora possamos dizer, concordando com Iser (2001), que a estética só teve um conceito definido por Baumgarten em 1735, como sendo a ciência de como as coisas podem ser conhecidas pelos sentidos, sabemos que a ideia de estética já era conhecida desde os tempos antigos. Estética deriva do grego *aisthesis* e tem o significado de sensação, sentido, liberdade. Encontramos esses vestígios em Aristóteles acerca da poesia, da música, das artes, ou, anos depois dele, na beleza explícita e implícita na obra de Santo Agostinho. Faltava definir uma palavra para isso, e depois conceituar a ideia; o que foi feito brilhantemente por Baumgarten. Na sua visão, estética não é apenas a ciência do belo, como dito por Hegel (1974). Ao dar a definição acima mencionada, ele abre caminho para a ideia de experiência estética, ou seja, a passagem de um pensamento puramente racional – ciência – para algo que pode ser sensorial – passa pelos sentidos.

A noção de experiência estética é importante, pois esta vai além do bom e do belo. É, dentro da definição dada por Baumgarten, aquilo que passa pelos sentidos. Quando a pessoa se coloca diante da obra de arte, por exemplo, é uma experiência estética, mesmo que não considere a obra necessariamente bela. Assim, por meio desta definição, pode-se falar em referência a algo vivido, que pode ser uma experiência, por exemplo, de medo, de solidão, de encontro, de alegria. Ou seja, são consideradas as emoções tanto positivas como negativas – embora não sejam, necessariamente –, reconhecidas como experiência estética.

Esse contexto é pano de fundo para a reflexão da hipótese de que as narrativas podem ser consideradas como uma obra de arte, e, assim, a formação da identidade narrativa pode ser trabalhada como Educação Estética, e contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do educador.

Schiller: o primeiro pensamento acerca da Educação Estética

No campo da Educação Estética, uma obra de grande referência é “A Educação Estética do Homem” (*Über die Asthetische Erziehung des Menschen. In Reihe von Briefen*), uma série de cartas escritas

por Schiller, por volta de 1795. Nelas, o autor defende a ideia de que existe uma educação para a estética, pois, para ele, a convivência com as obras de arte não é espontânea, tampouco é natural que o ser humano saiba o que fazer ou sentir diante delas.

Este autor compreende a estética basicamente como a arte do belo, aquilo que encanta o ser humano. Sua visão acerca disso não é inédita, pois ele parte de Hegel e de Kant, que já falavam de estética nesses termos. A novidade em Schiller é a possibilidade de se aprender a arte e a conviver com ela. De acordo com ele, só uma aprendizagem da estética pode provocar mudanças no ser humano. A essa aprendizagem ele dá o nome de “Educação Estética”.

Schiller tem como base para pensar essa Educação Estética o antigo princípio aristotélico do justo meio ou de que o equilíbrio encontra-se na metade, na medida certa. De acordo com ele, o conceito de beleza está situado em um ponto “entre sentimento e entendimento, entre forma e matéria” (TREZZI, 2010, p. 53). Para isso, ele aponta a existência, no ser humano, de dois impulsos, opostos, que chama de “sensível” e “formal”. Estes dois impulsos são as duas maneiras de encarar uma determinada situação, no caso a obra de arte.

O impulso sensível é, como o próprio nome diz, a dimensão da sensibilidade, ou seja, é aquilo que a observação ou a contemplação da obra de arte desperta na pessoa, o que pode ser em geral êxtase, indiferença ou repulsa. Já o formal refere-se ao outro extremo, isto é, à dimensão intelectual da contemplação da obra de arte. Nesse caso, é quando, ao contemplá-la, a pessoa procura dar explicações intelectuais, situando o autor ou a obra em determinada escola, buscando identificar esta ou aquela característica do autor ou da escola, que explique o porquê de o artista ter trabalhado a obra de tal maneira.

Ambas as situações são opostas, pois uma pode excluir a possibilidade da outra. A pura contemplação não permite uma explicação, e a busca por dados racionais não permite o espaço para que haja uma reação sensível. Os impulsos bastam-se a si mesmos, não deixando espaço para outros impulsos. É por isso que ele defende a ideia da necessidade de um terceiro impulso, ao qual chama de “lúdico”, que é exatamente o ponto de equilíbrio entre o sensível e o formal. Segundo Schiller, é fundamental que exista um terceiro impulso, porque

Não é suficiente, pois, dizer que toda a ilustração do entendimento só merece respeito quando refluí sobre o caráter; ela parte, em certo sentido, do caráter, pois o caminho para o intelecto precisa ser aberto pelo coração. (SCHILLER, 2002, p. 47)

A função do impulso lúdico é, então, servir de ponto de equilíbrio entre o sensível e o formal. É justamente para haver esse equilíbrio que, para Schiller, deve existir a educação estética. A dimensão do lúdico deve ser aprendida. O objetivo de aprender a conviver ludicamente com a arte é formar-se para a capacidade de, aprendendo a conviver com a estética, também aprender a conviver consigo mesmo, fugindo dos extremos.

Em Schiller, a estética e a ética estão ligadas, mas no sentido de que uma Educação Estética gera necessariamente uma ética, ou seja, a pessoa que se deixa educar esteticamente sofre mudanças na vida, e transforma-se numa pessoa melhor, e conseqüentemente o mundo num lugar melhor.

Considera-se, assim, que a Educação Estética vai formar o homem sensível, considerando este não como apenas portador de sensibilidade artística, mas no todo da sua existência:

Pela disposição estética do espírito, portanto, a espontaneidade da razão é iniciada já no campo da sensibilidade, o poder da sensação é quebrado já dentro dos próprios domínios, o homem físico é enobrecido de tal maneira que o espiritual, de ora em diante, só precisa desenvolver-se dele segundo as leis da liberdade. (SCHILLER, 2002, p. 114)

O homem sensível é aquele capaz de navegar entre a sensibilidade e a racionalidade, sem deixar que uma dessas opções anule a outra, buscando o equilíbrio entre as tensões. A este homem também poderíamos chamar de homem estético.

Freire: a estética na escola

Seguindo a reflexão numa linha um pouco diferente, mas que não é exatamente oposta à anterior, encontramos Freire. Pensador brasileiro, em suas obras transparece a necessidade de uma estética na escola, que não tanto precise ser ensinada, mas principalmente vivida.

Em Freire, de maneira especial nas suas obras “Pedagogia da autonomia” (2003), e em uma entrevista concedida a Ira Shor, publicada sob o título “Medo e ousadia” (1986), transparece a preocupação com a experiência estética na escola, mais que a aprendizagem da arte, embora esta última também seja importante manifestação estética, compreendida como linguagem, como forma de o homem expressar sua dor, alegria, opressão do sujeito. Nesse sentido, a estética vivida na escola apresenta elementos que são fundamentais para a compreensão da formação do educando e do educador.

Em Freire (1986) prevalece a ideia de que a estética acontece no cotidiano - no dia a dia da escola. “Decência e boniteza de mãos dadas”, afirma ele em Pedagogia da Autonomia (2003). Para este autor, a estética e a ética caminham juntas, sendo uma necessária para a existência da outra.

Para Freire, a educação em si é uma obra de arte, porque educar é um processo criador:

Ensinar é, assim, a forma como toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina, para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender. (FREIRE, 2008, p. 81)

A estética, para ele, começa “a partir do momento em que entramos na sala de aula, do momento em que você diz aos alunos: ‘Olá, como vão?’” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 146). Ou seja, ela acontece constantemente na escola e não apenas na sala de aula. A estética é aprendida na dimensão relacional. Está diretamente ligada à maneira como o aluno e o professor se relacionam com a escola. Uma escola bonita, bem cuidada demonstra sua estética e como esta ocorre na educação. Não apenas com a escola limpa ou cuidada, mas pode acontecer também uma relação estética a partir de uma escola suja e mal cuidada, onde a estética apresenta-se com um atendimento ruim, tendo em vista que a experiência estética não é apenas a da beleza.

A partir daqui, podemos demarcar algumas semelhanças e diferenças entre Schiller e Freire, no que diz respeito à educação estética. Além do que já colocamos como diferença na relação entre ética e estética, há uma semelhança no pensamento de Schiller e de Freire, no que se refere à educação como

arte que transforma a vida das pessoas. Em Freire¹, aliás, educação é essencialmente transformação, e isso aparece mais fortemente em “Pedagogia do Oprimido” e em “Pedagogia da Autonomia”.

Falar de educação estética em Freire é falar de um sujeito inacabado; e é a consciência do inacabamento que faz com que a formação vá sendo construída aos poucos. Ao sentir-se inacabado, o ser humano deixa-se trabalhar, transformando-se ao mesmo tempo em artista e em obra de arte. Essa também é uma diferença entre o pensamento de Freire e de Schiller. Enquanto para Schiller, a estética é ensinada na escola, tendo por um lado alguém que ensina e por outro alguém que aprende, para Freire ela é vivida na escola, em todos os momentos da formação, e educador e educando ensinam e aprendem, formam e são formados.

A beleza da educação está na educação em si. Esta relação é importante perceber em Freire. Não existe estética dissociada de qualquer elemento da vida.

O bem-estar e o compromisso com a coletividade estão intrínsecos à busca por uma libertação; a beleza da execução da função do educador está no compromisso com a estética, sendo esta o campo das possibilidades de contato com o sensível e com o humano. (MARCHINA, 2010, p. 56)

La Salle: preocupação com a formação de professores

La Salle (1997), educador francês nascido em 1651, e fundador de um instituto religioso destinado a dar educação gratuita para os pobres daquela região, o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, preocupou-se com a formação de professores.

Por ser de um período anterior a Schiller, La Salle não trabalhou com o conceito de Educação Estética, mas sim com a ideia. Apesar disso, é importante que seja recordado aqui, tendo em vista ser ele um dos precursores da escola organizada como conhecemos hoje².

La Salle escreveu, por volta de 1700, um livro intitulado “Guia das escolas cristãs” (*Conduite des ecoles chretiennes*). Neste livro, apresentou aquilo que para ele representava uma escola organizada e que funcionasse. Um de seus lemas preferidos era: “Para que a escola vá bem...” (cf. La Salle, 1997). Por isso, pensou tudo, desde a formação de professores até o dia a dia na sala de aula. Organizou um calendário escolar com 200 dias letivos (cf. Gallego, 1993). O “Guia das Escolas” servia de base para todas as escolas como um manual prático, no qual não há qualquer menção à formação dos mestres, o que leva a crer que era usado como complementação ao seminário de formação de professores.

Em La Salle, a preocupação com a estética estava mais na forma de conduzir a escola e na formação que era oferecida. O objetivo da escola lassalista era voltado para o crescimento pessoal e para a inserção da pessoa na sociedade. Por isso, eram oferecidas aulas de boas maneiras, geralmente era ensinado um ofício, os alunos aprendiam a ter responsabilidades. Deixou-se de ensinar latim (o que era obrigatório nas escolas católicas) porque La Salle entendia que, na sociedade, aprender francês era muito mais útil (cf. Morales, 2001).

Contudo, o que merece grande mérito em La Salle é a questão da formação de professores. Ele criou a primeira Escola Normal, chamado Seminário de Mestres, onde os professores viviam em comunidade e aprendiam a importância da docência. Viviam em regime de internato no próprio seminário, de onde saíam apenas quando o curso estava completo, diretamente para as escolas das aldeias. Isso, provavelmente, representou um avanço significativo na qualidade do ensino nas escolas rurais, uma vez que, se nem nas cidades havia mestres preparados, nas aldeias muito menos.

Ricoeur: a formação e a narrativa como obras de arte

Partindo dos autores acima citados, chegamos a outro que, embora não tenha falado especificamente em educação, nem em estética, é fundamental para que possamos tecer elementos para uma formação de professores com base na Educação Estética.

Ricoeur é um filósofo francês, falecido em 2005, que deu em seu trabalho uma ênfase muito grande à questão da identidade. Desenvolveu, já nos seus anos mais maduros, uma concepção muito própria que chamou de Identidade Narrativa, que é aquela identidade que o ser humano desenvolve a partir da narrativa. Para ele, todo ser humano tem em si mesmo dois tipos de identidade, uma chamada *idem* e a outra chamada *ipse*, ambas com significado semelhante: o mesmo. Contudo, a primeira representa tudo aquilo que permanece na vida das pessoas, que as identifica e faz com que sejam elas mesmas a vida toda. A segunda representa aquilo que muda, as características que são essenciais, mas que são variáveis, e nisso inclui o crescimento pessoal e o desenvolvimento da identidade.

Pois bem, conjuntamente com esses dois tipos de identidade, Ricoeur (1997) traz presente a narrativa com três movimentos ou, como ele chama, a “tripla *mimese*”³, que ele assim chamou: *mimese* 1 ou prefiguração; *mimese* 2 ou configuração; *mimese* 3 ou refiguração. Este triplo movimento está presente em todas as narrativas – a primeira *mimese* é aquilo que antecede a narrativa; a segunda é o próprio ato de narrar e a terceira é aquilo que sucede ao ato de narrar, ou seja, as mudanças que a narrativa opera na vida do narrador ou de uma sociedade (cf. Comte, 2007).

Ora, juntando-se a tripla *mimese* com os dois tipos de identidade, constrói-se aquilo que o autor chama de “identidade narrativa”. Tendo o ser humano em si mesmo algumas características que permanecem e outras que mudam, percebeu Ricoeur que as narrativas têm influência sobre aquilo que chamou de *ipseidade*, ou seja, a capacidade do ser humano de se desenvolver. A partir do momento em que o ser humano narra – e principalmente deixa-se narrar⁴ – ele é capaz de perceber quem é e assume, assim, sua tarefa como sujeito.

A identidade narrativa é, então, o cruzamento da tripla *mimese* com a questão da *ipseidade* e da *mesmidade*, que se reflete principalmente na refiguração, ou seja, no assumir a própria identidade a partir da narrativa. A assunção da identidade permite que o sujeito também seja portador da capacidade de mudança, assumindo também aquelas características que lhe são inatas e que permanecerão ao longo de toda a vida.

Se assumirmos a concepção de experiência estética como aquilo que é vivido e que traz algum tipo de influência na vida da pessoa, e se ainda afirmarmos que a narrativa é uma arte, fica fácil compreender que a identidade narrativa é uma experiência estética. Narrar é uma arte, reconhecidamente desde Aristóteles, que a descreveu em *Poética*. Como toda arte, precisa ser aprendida, provocando mudanças em quem aprende a conviver com ela. E, adotando a visão de Freire (1986), a vida e a educação são também obras de arte. Nesse sentido, existe um diálogo e elementos fortes de relação entre o pensamento desses autores, a ponto de, quando pararmos para refletir, percebermos que, como uma trama de fios, ligam essas ideias, e, como veremos, à guisa de fechamento, com a formação de professores.

O Parecer CNE/CEB 01/1999: a formação de professores em Nível Médio

A partir da LDBEN 9394/1996, estabeleceu-se no Brasil um esforço para que a formação de professores se fizesse basicamente em Nível Superior. Por isso, o antigo curso de magistério perdeu

validade, e foi criado o Normal Superior, curso que substituiria a formação em Nível Médio e teria o objetivo de formar professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Contudo, a mesma lei deu abertura para que a formação em Nível Médio continuasse existindo, o que fez com que fosse necessária uma regulamentação para esse curso, agora com o nome de Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Em janeiro de 1999, então, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em conjunto com a Câmara de Educação Básica (CEB), emitiu o parecer 01/1999, que estabeleceu as diretrizes curriculares para o referido curso. Este parecer foi regulamentado pela Resolução CEB 02, de 19 de abril de 1999.

Fazendo uma leitura da Educação Estética na formação de professores a partir do Parecer acima citado, percebemos que há avanços significativos que precisam acontecer, especialmente, quando se pensa em uma formação mais humana e coerente com aquilo que se quer dos professores.

É por este motivo que buscamos no documento que estabelece as diretrizes curriculares nacionais, para o curso de formação de professores em Nível Médio, o sentido de estética na identidade narrativa. Um documento que trate da formação de professores precisa deixar claro que tipo de relação o formando terá com a própria formação. Se for uma relação linear (horizontal ou vertical), a escola terá um determinado tipo de comportamento; se for uma relação não linear (labirinto; circular), será diferente.

No documento aqui analisado, percebemos que, embora sejam respeitados elementos como a história de vida dos formandos, a formação prossegue dentro de um padrão linear e horizontal, ou seja, os conteúdos não são impostos, cabendo a cada unidade escolar defini-los; contudo, as diretrizes curriculares não abrem demasiado espaço para uma formação que não seja técnica. A Educação Estética, por exemplo, tão cara a Freire e a outros autores, não aparece em momento algum.

O Parecer CNE/CEB n.º 01/1999 traz contribuições importantes para a educação no Brasil. Existe no texto uma riqueza grande, no que se refere à formação de educadores. O que se pode perceber é que o documento procurou seguir à risca o que a Lei 9394/96 trouxe de novo, ou seja, uma nova maneira de se conceber a formação profissional, entrando nessa nova visão também a formação de professores.

Desde o início, o texto procura reforçar a ideia de que bons educadores são aqueles que conseguem lidar com as situações mais variadas na sala de aula. Também afirma ser fundamental que o curso de formação de professores em Nível Médio tenha presente a vida dos formandos, e saiba como partir da vida deles para fortalecer a sua identidade enquanto professores.

Chama, aliás, a atenção o fato de, no documento, afirmar-se diversas vezes não ser o curso um ensino técnico adaptado. Essa identidade é importante porque mostra o tipo de curso que se quer. É de se crer que se deseje um curso, no qual os componentes curriculares consigam preparar os professores para enfrentar o mundo que os aguarda, após a conclusão do curso.

O perfil de professor que se espera, após a conclusão do curso, é comparável ao de um professor que concluiu o Ensino Superior: determinado, independente, autônomo, solidário, conhecedor dos alunos e sabedor de como resolver as dificuldades encontradas. Concordo plenamente com a necessidade de termos professores com essas características. O que parece mais problemático é saber se as escolas terão condições de oferecer um curso que prepare dessa maneira o professor, ou mesmo se terão interesse, pelo menos, as escolas privadas que oferecem o curso.

A crítica aqui ao documento, contudo, refere-se à ausência de referências à dimensão estética na formação dos professores, e a uma quase apagada referência às histórias de vida. No que se refere às narrativas, a omissão também é total. O texto menciona as histórias de vida como elemento importante

na formação da identidade, mas não se pronuncia a respeito de o currículo do curso utilizar as histórias de vida como método.

Apesar de trazer uma contribuição, no sentido de ter boas reflexões e de insistir na formação de um professor bem qualificado e com consciência de sua tarefa como educador, o documento assume o risco de passar despercebido. Embora eu não tenha material de observação nos diversos cursos que existem no País, nem isso seria possível, no curso do qual eu era coordenador, ao começar o Mestrado em Educação, o documento é citado no plano de curso, mas apenas citado. No restante do plano, segue-se a linha tradicional, de formação técnica de professores. Mesmo estabelecendo diretrizes curriculares, carece de suporte teórico e de elementos práticos para as escolas.

Concluindo: a formação de professores como Educação Estética

Uma concepção humana de formação de professores não pode desconsiderar os elementos que acima citamos, a começar pela dimensão da *ipseidade* e da *mesmidade* desenvolvida por Ricoeur. O professor, como ser humano, tem características essenciais que permanecerão com ele, não importando o quanto se esforce para mudar. Contudo, sempre haverá aspectos que poderão mudar, necessitando, para isso, de ajuda dupla, a sua própria, com a abertura para a mudança, e aquela de quem trabalha na sua formação.

As narrativas, tomadas como narrativas de si, são elementos fundamentais nesse processo de amadurecimento e desenvolvimento de sua capacidade de mudança. A partir do momento em que o professor é capaz de narrar a si mesmo, ele também será capaz de compreender o seu papel enquanto educador e enquanto sujeito, e assumi-los.

Contudo, é necessária, como em todo processo formativo, a dimensão do encontro, ou seja, que haja narrador e ouvintes, e um mediador no processo. O encontro é um processo de troca, no qual narradores e ouvintes intercambiam as suas próprias histórias e aprendem com elas.

Enquanto processo formativo, a Educação Estética tem um valor muito grande na formação de educadores. Desde a ideia schilleriana do lúdico, enquanto capacidade de percorrer caminhos entre o sensível e o formal; passando pela ideia lasalliana de preparação dos professores para que a escola vá bem e cumpra seu papel de preparar o sujeito para a inserção na sociedade; continuando com o ideal freiriano de uma educação, na qual estética e ética caminhem sempre juntas, de mãos dadas, sempre num círculo relacional escola-professor-aluno-escola; até a dimensão ricoeuriana de ser humano capaz de desenvolver-se a partir da própria narrativa, que conduz a um processo de crescimento na identidade pessoal; percebemos que, se a escola levar a sério a dimensão estética da educação, poderá formar pessoas mais conscientes de seu ser-no-mundo.

Um curso de formação de professores em Nível Médio, que deseje formar professores que tenham condições de assumir de verdade a sua missão, precisa levar em consideração a dimensão da personalidade do formando. Há diferentes formas de fazer isso. O importante é que o formando seja ajudado a reconhecer a própria capacidade de ser um ser-em-construção-no-mundo, e, com isso, resgatar na própria história a dimensão vocacional do seu ser pessoa e de seu ser educador.

É importante perceber que o curso de formação de professores em Nível Médio possui um caráter legal, ou seja, está amparado na LDBEN 9394/96, e também possui diretrizes curriculares, o que ajuda e muito no seu reconhecimento. Uma vez que possui esse amparo, as escolas que adotam esse curso para formar professores podem e devem buscar recursos e fazer com que ele seja o mais humano

possível. Muito embora, como podemos perceber, nos documentos que dão suporte à existência do curso, ele não perca as características técnicas que marcaram o antigo Curso Normal e, principalmente, o Magistério. É possível buscar, nos próprios formandos, material humano para isso.

Notas

- 1 Falamos em Freire de uma maneira geral, sem citar especificamente nenhuma de suas obras, pois esse pensamento de que a educação tem o caráter de transformação está presente no seu pensamento como um todo, e não apenas em algumas obras. Quando falamos de Educação Estética, citamos especificamente as obras “Medo e Ousadia”, “Pedagogia da Autonomia” e “Pedagogia da Esperança”.
- 2 La Salle foi, reconhecidamente, o primeiro a fundar e manter uma escola normal para formação de professores para as aldeias da França. Este mérito é reconhecido por autores de renome como Saviani (2005), Justo (2006), Vieira e Gomide (2008), Chartier (1997). Essa escola, denominada “Seminário de Mestres”, tinha o objetivo de preparar professores para atuar nas escolas, tendo em vista que, naquela época, não havia formação específica de professores. Isso mostra a sua preocupação com uma escola que fosse organizada e cumprisse seu papel.
- 3 A palavra *mimese* é extraída de Aristóteles. Em “Poética”, ele coloca a poesia como *mimese* ou imitação da realidade. A narrativa teria, então, essa função de imitar a realidade que cerca o narrador, fazendo, então, com que ficção e realidade se fundam numa mesma narrativa, seja ela histórica ou fictícia.
- 4 A partir daqui, a palavra “narrativa” será vista de maneira especial com a narrativa de si ou autobiográfica, a partir da concepção de Josso (2004).

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB 01/1999*. Brasília, 1999. Disponível em <www.diariooficial.hpg.ig.com.br/fed_parecer_cne_ceb_01_1999.doc>. Acesso em: 22 dez. 2010.

_____. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/19394.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

CHARTIER, A. M. *Alfabetização e formação dos professores da escola primária*. Caxambu, 1997. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_03_ANNE-MARIE_CHAR-TIER.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2010.

COMTE, R. *A identidade hoje*. Porto Alegre: Província Lassalista de Porto Alegre, 2007. (Coleção Cadernos MEL 25).

CORREIA, C. J. A identidade narrativa e o problema da identidade pessoal. Tradução comentada “L’identité Narrative” de Paul Ricoeur. *Arquipélago* 7, 2000, p. 177-194. Disponível em: <metafisica.no.sapo.pt/ricoeur.html>. Acesso em: 12 dez. 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia da esperança*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 36. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HEGEL, W. F. *Estética: a idéia e o ideal*. Tradução Orlando Vitorino. São Paulo: Abril Cultural, 1974a.

_____. *Estética: o belo artístico ou o ideal*. Tradução Orlando Vitorino. São Paulo: Abril Cultural, 1974b.

ISER, W. O ressurgimento da estética. In: ROSENFELD, D. L. et al. *Ética e estética*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

44

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JUSTO, H. *La Salle: patrono do magistério*. 5. ed. Porto Alegre: Salles, 2003.

LA SALLE, J. B. *Guía de las escuelas cristianas*. Lima: Distrito Del Peru, 1997.

MARCHINA, T. C. *Educação estética e contemporaneidade: um estudo da formação humana no curso superior de tecnologia*. São Paulo, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MORALES, A. *Pedagogía Lasallista*. Lima: Distrito Del Peru, 2001.

RICOEUR, P. A Identidade Narrativa. In: CORREIA, Carlos João. A identidade narrativa e o problema da identidade pessoal. Tradução comentada de “L’identité Narrative” de Paul Ricoeur. *Arquipélago* 7, 2000, p. 177-194 Disponível em: <metafisica.no.sapo.pt/ricoeur.html>. Acesso em: 12 dez. 2010.

_____. *Percurso do reconhecimento*. Tradução Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. *Tempo e narrativa*. Tomo I. Tradução Marina Appenzeler. Campinas: Papirus, 1997.

_____. *Tempo e narrativa*. Tomo III. Tradução Maria Appenzeler. Campinas: Papirus, 1997.

SAVIANI, D. *História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos*. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem*. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

TREZZI, C. *A educação estética na formação de professores em nível médio: um estudo sobre a contribuição de Ricoeur*. São Paulo, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Clóvis Trezzi

Mestre em Educação pela UNICID, graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília, membro da diretoria da Associação Brasileira de Educadores Lassalistas.

Margaréte May Berkenbrock Rosito

Doutora em Educação pela Unicamp/SP, Mestre em Supervisão e Currículo pela PUC/SP, Especialista em Alfabetização e graduada em Pedagogia-Supervisão Escolar pela UFSC. Professora no Mestrado em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID).

Recebido em 22 de dezembro de 2010

Aprovado em 12 de janeiro de 2011