



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Lima Batista, Luciana; Cintra, Wagner

Estética da sensibilidade: debatendo as diretrizes curriculares nacionais para o ensino
médio regular

EccoS Revista Científica, núm. 36, enero-abril, 2015, pp. 119-127

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71541061008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE: DEBATENDO AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO REGULAR

AESTHETICS SENSIBILITY: DEBATING THE NATIONAL
CURRICULUM GUIDELINES FOR REGULAR HIGH SCHOOL

Luciana Lima Batista

Mestre em Educação UNICAMP. Professora de Arte
do Instituto Federal de São Paulo, Capivari, SP - Brasil
artifices14@gmail.com

Wagner Cintra

Doutor em Arte Cênicas USP. Professor do curso de Licenciatura
e Bacharelado em Artes Cênicas e do Programa de Pós-Graduação
em Artes do Instituto de Artes da UNESP, São Paulo, SP - Brasil.
wagcintra@terra.com.br

RESUMO: O trabalho procura debater temáticas acerca das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio regular no que tange aspectos acerca dos princípios norteadores, enfatizando o princípio da estética da sensibilidade. Neste contexto, pretende-se explanar sobre os entendimentos conceituais a respeito da finalidade do ensino médio e a importância da experiência estética para esta formação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino médio. Educação. Estética.

ABSTRACT: This work intends to debate subjects about the national curriculum guidelines for regular high school regarding aspects about the guiding principles, emphasizing the principle of aesthetics sensibility. In this context it is intended to explain the conceptual understandings about the purpose of secondary education and the importance of aesthetic experience to this formation.

KEY WORDS: High school. Education. Aesthetics.

O ensino médio, etapa final da educação básica, no Brasil passa por momentos de indefinição sobre a finalidade da formação oferecida aos alunos. A perspectiva educacional encontrada sobre o ensino médio indica a não compreensão dos conteúdos a serem trabalhados neste período. A proposta de um ensino voltado somente para os treinamentos e acumulação de conteúdos de forma bancária ainda persiste, mas vai de encontro a um outro momento do ensino médio regular integrado aos conhecimentos do mundo do trabalho.

Esta perspectiva de integração dos conhecimentos das áreas propedêuticas com as áreas tecnológicas traz uma nova perspectiva para o ensino médio e revela a necessidade de se debater a funcionalidade deste ensino. A perspectiva de ensino enciclopedista, voltada para as classes dominantes e a formação profissional para os trabalhadores e seus filhos constituem-se num dualismo que, na contemporaneidade, vai sendo superado. A educação de nível médio agora pretende-se ser voltada para uma educação integral, não dualista ou segregacionista.

Se limitado a uma instrumentalização conteudista para os testes de vestibulares, o ensino médio restringe suas possibilidades educativas a mero acúmulo de informação, e, se pensado somente como formação profissional, perde-se o sentido de formação humana, crítica e cidadã da juventude brasileira.

Nestes dilemas expostos, o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio regular traz alguns referentes de como se elaborar a formação dos educandos do ensino médio. Esta formação prevê três princípios educativos que seriam norteadores para a elaboração curricular, metodologias e práticas educativas a serem realizadas: estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade.

O debate aqui tratado pretende elucidar as perspectivas do princípio da estética da sensibilidade, que traça um estreito laço com as práticas educativas do ensino de arte. A estética é temática perpétua nas relações expressivas, criativas que permeiam o fazer artístico e, de acordo com Dewey (2010), fundamenta as experiências de vida e expressivas de todos os sujeitos. Toda experiência, aprendizagem é perpassada pela estética que aqui é delimitada em sua concepção etimológica grega como *aisthêsis*, que é perceber, sentir, conduzir o mundo para dentro. Seria perceber o derredor por meio dos sentidos e esse “sentido” “[...] abarca uma vasta gama de

conteúdos: o sensorial, o sensacional, o sensível, o sensato e o sentimental, junto com o sensual” (DEWEY, 2010, p. 88). A experiência estética é aquela que entende o homem como um ser do sentido, e não somente da razão.

No campo da experiência estética, Dewey enfatiza a questão do fazer como parte integrante do processo. A associação entre inteligência e emoção, padecer e fazer é inerentemente relacionável, não podendo estar estes processos em isolamento. Utilizando-se de uma metáfora imagética, Tarkovski (1998) desenha a cognição artística como um sistema de esferas, cada uma delas perfeita e dependente, mas sem anulação, sendo, verdadeiramente, enriquecidas mutuamente. Ou, então, poderíamos seguir o pensar deleuziano do rizomático, das redes, das conexões, que somente constroem o conhecimento por meio da interação, do axiomático, da relação do ser com o mundo. “A experiência estética é, portanto, uma experiência intersensorial, uma experiência do mundo vivido, do mundo indeterminado, do mundo fenomenal.” (CARBONELL, 2010, p. 109).

Neste contexto tenta-se identificar quais são as premissas destes documentos; o sentido de estética traçado pelas diretrizes do ensino médio regular e quais seriam as premissas nos discursos sobre a estética da sensibilidade.

Pretende-se com este artigo erigir uma discussão acerca da função do ensino médio brasileiro. Quais seriam suas possibilidades? As normativas das diretrizes vigentes que, mesmo sendo um embasamento para as políticas educativas, por que ainda não são contempladas e, muitas vezes, não são lidas ou estudadas pelos professores? Em meio a tantos desafios encontrados na educação de nível médio, por que não praticar uma educação valorativa, qualitativa, voltada para a formação política, estética e ética dos jovens cidadãos brasileiros?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB 15/98

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) são as definições a serem seguidas para a elaboração tanto de um curso de ensino médio regular quanto de um curso técnico articulado

ao ensino médio, baseadas nas finalidades do ensino médio trazidas pela LDB. Em suas disposições, compreendemos que as diretrizes são:

[...] um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, [...] tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (BRASIL, 1998, p. 3).

A diretriz é entendida como uma normativa que estabelece norteadores para as construções de projetos pedagógicos, currículos, metodologias e didáticas para o ensino médio. E sua premissa seria o estabelecimento das relações entre trabalho com princípio educativo e formação cidadã. Nota-se que, nesta definição das DCNEM, em nenhum momento é feita menção ao direcionamento dos estudos no ensino médio voltados para o vestibular ou treinamento dos educandos para simulados, ou a função de “cursinho”. Na dimensão das diretrizes, a função do ensino médio está voltada para a vinculação da aprendizagem com o mundo do trabalho e com a prática social a ser exercida pelo educando após a conclusão desta etapa final da educação básica.

Sobre questões voltadas para a organização curricular, a prática pedagógica e didática, as DCNEM trazem como princípios a identidade, diversidade, autonomia, onde entende-se por identidade o contexto encontrado nas instituições (identidade da escola, do educando, do professor), sendo a diversidade compreendida pelas características do meio social onde a instituição se insere e a autonomia se pauta na constituição única dos preceitos de cada instituição, não sendo necessária a submissão da escola a preceitos exteriores. A organização curricular, partindo destes princípios, deve levar em consideração as opiniões do corpo docente, discente, gestor e comunidade. O currículo deve ter como funções principais a preparação do aluno para a continuidade de seus estudos e a habilitação do mesmo para o exercício de uma profissão; desta forma, a articulação pretendida seria alcançada superando a dualidade citada anteriormente (educação enciclopedista e academicista X educação prática).

O currículo do ensino médio será dividido por áreas – linguagens e códigos e suas tecnologias, ciências da natureza e matemática e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias –, onde cada uma destas áreas possuem suas competências e habilidades distintas a serem trabalhadas com os educandos.

Nas DCN, o ensino médio teria como finalidade

[...] a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; preparação básica para o trabalho e cidadania; aprimoramento do educando como pessoa humana e compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos (BRASIL, 1998, p. 8).

Nesta finalidade pretendida, a formação média seria promovida por meio da inter-relação entre formação humanística, formação para o trabalho e aquisição de conhecimentos tecnológicos. A preocupação é o desenvolvimento humano de cada indivíduo para saber se relacionar com as questões pessoais e profissionais. Neste contexto, a premissa de uma educação estética, entendida como a junção dos saberes oriundos da razão, interligados aos saberes da percepção, estabelece relações diretas com a formação humanística pretendida pelas DCN.

Quando se trata das habilidades a serem adquiridas ao fim do ensino médio, as DCN delimitam o domínio

[...] dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; conhecimentos das formas contemporâneas de linguagem; domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 8).

Já as competências do educando são contempladas:

[...] constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolhem e respeitam as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social (BRASIL, 1998, p. 11).

[...] ser capaz de continuar aprendendo, preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania, ter autonomia intelectual e pensamento crítico, ter flexibilidade, compreender os fundamentos científicos e tecnológicos e relacionar teoria e prática. (BRASIL, 1998, p. 36).

Novamente se retoma a intencionalidade de primar nas competências e habilidades para o desenvolvimento da educação para a cidadania, que, nas escolas de educação média, ainda não estão sendo contempladas.

As DCNEM trazem, em meio a sua escrita, as referências sobre a educação descrita no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da Unesco: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Estas seriam as premissas para uma formação no ensino médio. O documento também dá a devida importância para a articulação entre os conhecimentos adquiridos no ensino médio ao mundo do trabalho tentando assim superar a dualidade existente sobre a função do ensino médio: se este deve se destinar à formação básica ou à formação profissional. A articulação dos conhecimentos é o caminho a ser seguido pelas instituições ofertantes do ensino médio, propiciando o aprendizado por meio dos conhecimentos teóricos e práticos conciliando humanismo e tecnologia.

Na parte que trata dos fundamentos do ensino médio, a resolução observa que devem ser tidos em conta, na elaboração do projeto pedagógico das instituições, os princípios fundamentais: estéticos, políticos e éticos. Estes princípios estão determinados como: estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade.

Na questão dos princípios estéticos, as DCNEM definem:

I – a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e

fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável. (BRASIL, 1998, p. 13).

A delimitação de estética da sensibilidade também descreve habilidades e competências relacionadas à formação dos alunos. A premissa é estimular, por meio das práticas educativas, o desenvolvimento da criatividade, da invenção, da curiosidade e da afetividade. Estes elementos componentes de uma educação estética viabilizam com que o educando possa exercitar, também no meio escolar, suas competências de convivência, de iniciativa, de participação social e cidadã. A preocupação aqui delimitada se volta para uma concepção de formação do sujeito que necessita, além dos conhecimentos disciplinares, também de conhecimentos humanísticos em sua trajetória escolar. A escola aqui não é um espaço de depósito de conteúdos somente, mas um espaço de aprendizagem relacionada ao ser que vive, convive e se faz existir em uma sociedade.

Neste contexto, em meio à necessidade de novos paradigmas educacionais, a questão que se coloca é a necessidade de construção de parâmetros que deem conta de uma época em que as coisas não são mais apresentadas de modo evidente. Neste sentido, os fundamentos de um trabalho pedagógico, considerando as matizes estéticas, que esteja alinhado com a contemporaneidade circundante, deve intervir sobremaneira na instrumentalização técnica do educando, mas sem abrir mão do instrumental crítico/ poético, próprio da formação estética, e que, em uma época de confusão intelectual, a ideia de produtividade seja salvaguardada pelo aprendizado de meios concretos de interferência sensível na realidade concreta do mundo.

A educação estética sustenta-se em princípios humanísticos de promoção do conhecimento sensível que é capaz de apropriar-se de questões universais e fundamentais do modo de ser humano e inseri-las em um contexto particular que objetiva o conhecimento da própria condição humana. Desse modo, temos o restabelecimento dos liames entre o individual e o coletivo, entre as partes e a totalidade, contrariando a compartimentalização e a especialização tecnicista do saber em disciplinas estanques e inertes. Dessa forma, o estudante necessita ser compreendido em toda a sua complexidade: biológica, psicológica, antropológica, em seu constante e intenso vínculo com a *práxis* estética, que por sua vez dialoga com a rea-

lidade social, promovendo, desta forma, não o acúmulo de conhecimento por meio de ações programáticas, mas através de ações paradigmáticas, que são capazes de desenvolver a habilidade de organização do conhecimento e não somente o acúmulo de informações. O conhecimento sensível, que em geral é desprezado pelo ideal fragmentador de disciplinas rígidas e fechadas, estimula o pensamento acerca de uma *práxis* específica, interpretada nas suas inter-relações com a cultura, com a política e demais constituintes da realidade social e objetiva do mundo. Assim, a educação estética, como experiência sensível e cognoscível, mostra-se como um processo de conhecimento e desvendamento da realidade, plena de turbulências e inquietações em que o educando eleva-se como significante e significado do processo das inter-relações com os diversos campos do conhecimento.

Dessa forma, os apontamentos aqui feitos, se colocados em prática, possibilitariam uma sociedade brasileira constituída de cidadãos mais humanizados, preparados, criativos, inventivos, solidários, éticos e responsáveis. As escolas de ensino médio seriam verdadeiros espaços de aprendizagem voltados para a educação estética, política e ética, sendo os conteúdos adquiridos de uma forma autônoma e não autômata. Os jovens provavelmente seriam mais realizados sem a preocupação constante com o excesso de informações. Seus interesses estariam voltados para a descoberta de aptidões, conhecimentos e práticas, utilizando estas na melhoria de sua qualidade de vida. Entretanto, as escolas demonstram o avesso do que é proposto nas DCNEM e transforma este período em momento penoso e desinteressante para a maioria dos jovens do ensino médio que, infelizmente, acabam desistindo dos seus estudos.

Na própria proposição da organização curricular se traz as questões da interdisciplinaridade, da contextualização, do desbastar o conhecimento enciclopédico, o (re)significar os conteúdos, o trabalhar as linguagens, adotando estratégias de ensino diversificadas e o modo de saber lidar com os sentimentos como premissas no momento de se organizar um currículo do ensino médio. Pensa-se que “[...] a aprendizagem mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares, além das cognições e habilidades intelectuais” (BRASIL, 1998, p. 23). Esta perspectiva conceitua o currículo para além dos conteúdos a serem trabalhados. A relação que deve ser fortalecida na composição curricular é a valorização das relações entre conteúdo e vivência. Todos esses elementos que servem de base para a escrita curricular

corroboram com a necessidade de se criar um espaço de aprendizagem significativa para o educando. As práticas e metodologias de ensino a serem desenvolvidas de acordo as DCNEM superam a formação enciclopédica e deveriam tentar estabelecer mais relações com o contexto juvenil. Porém, a realidade identificada nas escolas é outra e, enquanto não houver um movimento voltado para a quebra do paradigma estabelecido, conteudista para o ensino médio, continuará a se verificar uma má qualidade na formação da juventude e, consequentemente, maior número de evasões dos alunos destes espaços escolares desinteressantes.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB 15/98*: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998.
- CARBONELL, Sonia. *Educação estética para jovens e adultos*: a beleza no ensinar e no aprender. São Paulo: Cortez, 2010.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em 30 mar. 2014 / Aprovado em 25 mar. 2015

Para referenciar este texto

BATISTA, L. L.; CINTRA, W. Estética da sensibilidade: debatendo as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio regular. *EccoS*, São Paulo, n. 36, p. 119-127, jan./abr. 2015.

