

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

TÍTULO: O ENSINO DA ARTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: TRABALHO,
INTEGRAÇÃO E ARTE

AUTORA: LUCIANA LIMA BATISTA

ORIENTADOR: PROF. DR. ROGÉRIO ADOLFO DE MOURA

Dissertação de Mestrado apresentada ao PPGE da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Campinas

2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
GILDENIR CAROLINO SANTOS – CRB-8ª/5447**

B32e	<p>Batista, Luciana Lima, 1980- O ensino de arte no ensino médio integrado: trabalho, integração e arte / Luciana Lima Batista. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.</p> <p>Orientador: Rogério Adolfo de Moura. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Arte. 2. Educação. 3. Ensino médio. 4. Integração. 5. Trabalho. I. Moura, Rogério Adolfo, 1966- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>12-188/BFE</p>
------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: The teaching of art in high school: work, integration and art

Palavras-chave em inglês:

Art

Education

High school

Integration

Work

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Rogério Adolfo de Moura (Orientador)

Lucia Helena Reily

Antonio Carlos Gomes

Cassiano Sydow Quilici

Ana Angélica Medeiros Albano

Data da defesa: 31-07-2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: lu-lima12@hotmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: O Ensino da Arte no Ensino Médio Integrado: trabalho, integração e arte.

Autor: Luciana Lima Batista

Orientador: Prof. Drº Rogério Adolfo de Moura

Este exemplar corresponde à redação final de Dissertação de Mestrado defendida por Luciana Lima Batista e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 13, 08, 12

Assinatura Orientador: _____



COMISSÃO JULGADORA:

Luís Heleno Pely
Juliana Góes

2012

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – A REDE IFES: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E CURRICULARES	16
1.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A REDE IFES NO ESPÍRITO SANTO.....	16
1.2 LEGISLAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS.....	27
1.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.....	27
1.2.2 Estética da Sensibilidade: debatendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Regular.....	29
1.2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.....	36
1.2.4 Decreto 5.154/04.....	42
1.2.5 Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005 – Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional.....	43
1.3 PROJETO POLÍTICO-INSTITUCIONAL DO IFES.....	43
1.4 PLANO DE CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO.....	48
1.4.1 Justificativa.....	48
1.4.2 Objetivos.....	49
1.4.3 Perfil do Profissional.....	49
1.4.4 Matriz Curricular.....	51
1.5 CARACTERÍSTICAS DO CORPO DISCENTE DO IFES.....	55
1.6 CARACTERÍSTICAS DO CORPO DOCENTE DO IFES.....	67

CAPÍTULO 2 – O ENSINO DA ARTE – DO CONTEXTO BRASILEIRO AO IFES.....	74
2.1 O ENSINO DA ARTE NO BRASIL.....	74
2.2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs) DO ENSINO MÉDIO – ARTE.....	79
2.3 O ENSINO DE ARTE NO IFES – ATIVIDADES EXTRACURRICULARES E A DISCIPLINA ARTE.....	85
2.3.1 – Música.....	86
2.3.1.1 Canto e Coral.....	87
2.3.1.2 As Bandas de Fanfarra a Orquestra Pop e Jazz.....	88
2.3.2 O Teatro.....	90
2.3.3 Dança.....	92
2.3.4 Artes Visuais	93
2.4 ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR - ARTE.....	97
2.5 O ENSINO DA ARTE NA ATUALIDADE.....	104
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS CATEGORIAS: TRABALHO, PERFIL DO TRABALHADOR, EDUCAÇÃO INTEGRADA E IMPORTÂNCIA DA ARTE.....	109
3.1 - CONCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO: COMPREENSÕES E VIVÊNCIAS.....	109
3.2 – PERFIL DO TRABALHADOR.....	120
3.2.1 O trabalhador na contemporaneidade.....	126
3.3 FORMAÇÃO INTEGRADA: INTERPRETAÇÕES E DESAFIOS.....	132
3.4 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE PARA A FORMAÇÃO INTEGRADA.....	146

CONCLUSÃO	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164
ANEXO	170

RESUMO

Esta pesquisa se destina a investigar qual é o entendimento, conceito, que gestores, professores e alunos do Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes, campus Vitória possuem sobre trabalho, formação do trabalhador, integração e arte pensando no caminho que poderia ser percorrido pelo ensino da arte embasado nestes entendimento elencados. Esta investigação é fruto da necessidade de se entender inicialmente qual seria a importância, ou função do ensino da arte neste contexto para futuramente poderem ser elaboradas metodologias para o ensino da arte que possam contribuir para a formação profissional e humana dos educandos dos institutos federais.

Palavras Chave: Arte, Ensino Médio, Trabalho, Formação Integrada.

ABSTRACT

This research is meant to investigate what is the understanding or concept that the management, teachers and students of the institution Ifes - Instituto Federal do Espírito Santo – which has a its campus in Vitória, have about work, workman training, integration and art, thinking about the path that could be taken by the teaching of art grounded in understanding listed. This research is the result of the need to understand first what the importance is, or function of art education in this context, so in the future, methodologies can be elaborated to facilitate the teaching of art in a way that it contributes for the professional and human training in the federal institutes.

Keywords – Art, Secondary Education, Work, Integrated Training.

“Aos de perto,

Aos de longe,

Agradeço por me ajudarem a ver e amar melhor.”

INTRODUÇÃO

A educação profissional brasileira, durante muitas décadas, se destacou por seu cunho assistencialista e relacionado somente com a formação da mão de obra qualificada. Em seu centenário de existência, essa rede de ensino federal passou por inúmeras mudanças que viabilizaram uma maior reflexão sobre a verdadeira função desse espaço formativo. Entre a separação e a integração dos conhecimentos e a valorização do saber técnico em detrimento dos conhecimentos propedêuticos, a rede federal, no limiar de suas transições, atualmente vista pelo poder político como um dos investimentos educacionais mais reconhecidos, passa por uma reformulação curricular. Ademais, em seus centros, enfrenta desafios formativos e educacionais que vêm sendo debatidos e novas propostas que têm sido construídas para elucidar os caminhos a serem percorridos em mais outros centenários que estão por vir.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) é uma instituição que visa à formação de técnicos voltada para as questões atuais de tecnologia, ciências e formação profissional. Nesses espaços dos institutos se vislumbram algumas esperanças do governo federal de almejar o desenvolvimento tecnológico e científico de ponta para poder competir com outros países em vários setores industriais e tecnológicos. É também nesses locais que se pretende formar trabalhadores das indústrias metalúrgicas, petroquímicas, eletrônicas e da área da construção civil e urbanismo, entre outros cursos técnicos ofertados em todo o Brasil pela rede Ifes. Associados ao sistema S, Sesi, Senai, Senac e às escolas privadas que oferecem a formação profissional, esses são os espaços em que o contingente tecnológico necessário para o desenvolvimento do nosso país está sendo formado.

No Ifes/*campus* Vitória são oferecidos cursos em diversas áreas que tendem a suprir uma demanda profissional explicitada pelo mercado capixaba. Os cursos são oferecidos nos modos concomitante, integrado ao ensino médio, técnico integrado ao ensino médio na modalidade de jovens e adultos (Proeja), subsequente, superior, pós-graduação e Educação à distância (EAD). No município, o Ifes é um centro de referência de formação de profissionais para as áreas de tecnologias e ciências, no qual, teoricamente, a arte não

estaria diretamente relacionada aos conhecimentos necessários para a formação desse trabalhador.

A arte como disciplina se concentra nos cursos técnicos integrados com o ensino médio e nos cursos do Proeja. Ela é constituída de uma carga horária ínfima e lecionada somente no primeiro ano dos cursos, com duas aulas semanais, cujo conteúdo é estabelecido pelas matrizes curriculares que compreendem, em sua maioria, o ensino da História da Arte. Os alunos podem ainda optar pela participação nas oficinas do Coral e da Orquestra Pop Jazz que a escola mantém e que possuem grande prestígio na comunidade escolar e fora dela. Esses seriam os espaços a que a arte estaria destinada dentro do Ifes na atualidade.

A arte em um espaço de formação tecnicista geralmente é tida como uma disciplina que poucas contribuições traz para a formação do jovem técnico. No espaço escolar do Ifes, essa premissa não é diferente. Ainda permanece a percepção de que, nesses centros educacionais, voltados somente para a formação da técnica e prática, bem como para a execução de tarefas relacionadas ao curso técnico escolhido pelo educando, poucas relações seriam construídas com os conhecimentos ofertantes da arte.

Entretanto, no estudo das legislações vigentes sobre o ensino profissional brasileiro, verifica-se um coro uníssono em torno da necessidade de associar, na educação técnica, o pensar ao fazer, a teoria à prática, a mão que executa à cabeça que pensa. E, em meio a essas alianças, a sensibilidade do ser que trabalha também estaria acompanhada de um fazer e pensar. Nesses documentos estruturantes sempre estão aparentes menções da formação de um profissional criativo, ético, estético e político que saiba se relacionar consigo e com o outro que tenha habilidades e competências referentes à flexibilidade, inventividade e autonomia.

Ante essas habilidades e competências, será que, em algum momento, existiria uma relação de aquisição delas por meio do ensino da arte? Se entendermos o trabalhador como um ser uno e não fragmentado, a hipótese de fornecer uma educação dicotômica e polarizada não é mais cabível. O ensino da arte, como o de quaisquer outros conhecimentos técnicos e propedêuticos, é normativa básica para uma formação conhecida como integrada.

Nesse ínterim, o que deveria ser aparente nas salas de educação profissional integrada seria essa formação integral do ser trabalhador/cidadão. Porém, quando se trata da prática vigente nas salas de aula do instituto pesquisado, identifica-se que as fronteiras estão bem delimitadas e dificilmente serão transpostas se não houver um movimento voltado para o esclarecimento de tais questões pensando, de fato, em uma integração dos saberes.

Ser técnico para os que compreendem somente a formação para o fazer seria contemplar a aquisição de saberes que competem ao exercício de uma função: saber fazer e operar as particularidades inerentes a cada curso. Diante disso, o técnico não precisaria ser um exímio escritor, projetista ou entender de questões relacionadas às competências emocionais. Nessa perspectiva, a formação humana desse profissional não seria prioritária.

Já os patronos de uma formação mais humanizada defenderiam que o técnico a se formar seria aquele que deve saber se relacionar, possuir um perfil ético, estético, político no seu ambiente de trabalho e fora dele. O técnico é compreendido como um ser que pensa, e não somente que executa; por isso, a importância da formação humanística deveria ser prioridade para o futuro trabalhador.

À luz dessas impressões, a arte poderia ficar relacionada somente à formação humanística. Entretanto, se pensamos a educação profissional no sentido da integração dos conhecimentos, da politécnica, das relações entre fazer e pensar, pode-se afirmar que o ensino da arte deveria estar em consonância com o contexto da formação integrada, e não inserida em disputas polarizadas. Pensar o sentido do ensino da arte na relação entre os conteúdos seria uma premissa para que se visualizassem nessa disciplina contribuições importantes que ela pode trazer para a formação do técnico integrado.

Esta dissertação pretende demonstrar que a arte, a educação, a formação profissional, o ser humano e a vida não estão dissociados e todos esses elementos compõem uma formação integrada e integral. E, se esse é o intuito da formação a ser oferecida nos espaços dos institutos federais, a arte, como todas as outras disciplinas, deve ser entendida como elemento contribuinte para a formação do ser humano trabalhador. Este, além de fazer e pensar, deve tanto sentir quanto se relacionar consigo, com os outros e com o mundo. O

fazer, o pensar e o sentir são alguns elementos que necessitam estar juntos e inseridos nos currículos integrados do Ifes e dos demais cursos profissionalizantes por ele oferecidos.

Em busca de compreender a lógica vigente dos institutos voltados para a formação do trabalhador e as relações a serem construídas entre essa formação e o ensino da arte, foi necessário indagar àqueles que estão contidos nesse espaço quais seriam as delimitações compreendidas entre trabalho, formação do trabalhador e integração dos conhecimentos. Por meio dessas indagações, foi possível iniciar um delineamento das interseções em que o ensino da arte poderia ser contemplado. E, nesse viés, indo de encontro à situação colocada, quais transgressões, que também são pertinentes ao ensino da arte, poderiam estar presentes nesse espaço?

Esta pesquisa se destina a investigar qual é o entendimento, o conceito do Ifes sobre trabalho, formação do trabalhador e integração, pensando no caminho que poderia ser percorrido pelo ensino da arte nesse contexto. Essa investigação é fruto da necessidade de entender inicialmente a importância ou função do ensino da arte nesse contexto para que futuramente sejam elaboradas metodologias para ensinar arte que contribuam para a formação profissional e humana do educando.

Na tentativa de delimitar esse contexto, algumas reflexões sobre o trabalho, a formação e a importância da arte foram levantadas e enriquecidas por meio das falas dos participantes da pesquisa que expuseram as visões pessoais.

O capítulo inicial desta dissertação visa a elaborar um breve panorama sobre o Ifes no que se refere às suas características históricas; à documentação relacionada a questões pedagógicas; ao estudo das principais legislações vigentes para os cursos técnicos integrados; à análise da matriz curricular do curso de mecânica na modalidade técnico integrado regular; à descrição do perfil de alunos e professores que contemplam esse espaço. A função desse panorama é situar e delimitar o local de que trata e fala esta pesquisa e demonstrar as especificidades desse espaço, que possui peculiaridades distintas de outros espaços educativos. O contexto da instituição com suas especificidades foi importante, pois, se não fosse elucidado, acarretaria uma compreensão parcial da indagação ante o ensino da arte e as tensões existentes nesse espaço.

A escrita do capítulo subsequente trata das questões relacionadas ao ensino da arte no Ifes com base nas informações coletadas acerca do histórico da instituição e dos depoimentos dos professores de Artes que lecionam atualmente. Será feito um breve levantamento sobre a presença das linguagens artísticas, como artes visuais, teatro, dança e música na instituição ao longo de seu centenário, destacando cada uma delas e suas passagens pela história no Ifes. Também serão transcritas as entrevistas com os professores, trazendo seus relatos sobre o ensino/aprendizado da arte no instituto. O capítulo também traz uma análise da disciplina **Artes**, baseada na matriz curricular do Curso Integrado de Mecânica, verificando como a disciplina se dá no contexto atual.

A análise das categorias depreendidas do discurso dos entrevistados será feita no fim da dissertação, no terceiro capítulo. A organização e análise dos dados foram preparadas com base no entendimento de cada instância (instituição, gestores/pedagógicos e alunos) em cada uma das categorias e foi estabelecida a comparação entre elas, suas similitudes e disparidades.

As indagações e questionamentos sobre a forma de lecionar **Artes** nesse espaço, o entendimento dos alunos e professores sobre a arte e sua importância para a formação profissional, a articulação entre a arte e a formação técnica, bem como dúvidas sobre o que e para que trabalhar **arte** no instituto, foram os fatores motivacionais para a realização de uma dissertação que versasse sobre esses espaços formativos onde o ensino da arte ainda é pouco pesquisado. E raras são as propostas pedagógicas e metodológicas elaboradas que estejam inseridas de forma mais condizente com esse local de formação profissional e humanística do jovem técnico.

Neste trabalho houve a intencionalidade de propiciar aos pesquisadores que estejam (ou estarão) inseridos no campo do ensino da arte, educação, formação profissional, formas ou estratégias de responder a algumas indagações. As especificidades encontradas por meio da pesquisa no espaço do Ifes foram tratadas com um olhar diagnóstico que poderão contribuir para o encaminhamento de critérios mais assertivos para o ensino-aprendizagem da arte nessas instituições.



A REDE IFES: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E CURRICULARES

CAPÍTULO 1 – A REDE IFES: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E CURRICULARES

1.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A REDE IFES NO ESPÍRITO SANTO

Na marcha incessante do progresso / Os corações vibrando de ardor,
Caminhamos, de par com o sucesso, / Trilhando a vereda do labor.
Formamos com luta e sacrifício / Desta terra, a vanguarda industrial,
Somos todos irmãos em ofício, / Ansiando um Brasil sem igual.
Grande forja de homens viris, / Impressora fiel de ideias sãs,
Celeiro imenso de almas febris, / Salve, Escola de jovens titãs!

(Hino do Ifes)

No início do século 20, o estado do Espírito Santo passava por um período de crise econômica devido à superprodução de café no estado e à desvalorização do preço do grão. Após esse incidente, pensou-se em implementar uma diversificação produtiva, contudo somente a produção madeireira teve incentivos verdadeiros. Essa produção trouxe consigo a necessidade de expansão industrial no setor, e foi Jerônimo Monteiro que criou políticas para a implementação industrial.

Em Vitória e Vila Velha, aumentou a construção de fábricas de tecidos, a produção de silícico-calcários e beneficiamento de mandioca, e, nesse contexto, constatou-se a falta de mão de obra especializada para trabalhar nesses setores. Pensava-se em suprir tal carência convocando operários de outras regiões, adultos e até crianças para trabalharem como mestres nessas fábricas.

Ao considerarmos esse panorama, constatamos como era importante a criação de uma Escola de Aprendizizes Artífices (EAA), 1910-1942, no estado para suprir a demanda industrial. A primeira unidade da EAA criada no estado do Espírito Santo foi instituída em 24 de fevereiro de 1910, contando com um contingente de 133 alunos. Tinha como diretor o filho do barão de Monjardim, Dr. José Francisco Monjardim, e fazia parte do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Eram ofertadas nesse período oficinas de carpintaria e marcenaria, alfaiataria, ferraria e fundição e eletricidade. Os primeiros alunos da EAA

eram oriundos de classes desfavorecidas, selecionados de forma aleatória, que cursavam o primário, o curso de desenho geométrico e industrial e uma das oficinas já citadas.

Algumas características pedagógicas advinham da influência de escolas alemãs e norte-americanas. Os alunos, ao fim de cada ano, expunham seus trabalhos, vendiam-nos, e a renda arrecadada era distribuída para os estudantes. Essa era uma forma de diminuir os números de evasão crescente que decorria da empregabilidade dos educandos depois de terem ingressado na EAA.

Por meio do Decreto 19.402, de 1930, as EAAs passam a ser vinculadas ao Ministério da Educação e Saúde Pública, criado no mesmo ano, e, posteriormente pela Lei 378, de 1937, a EAA passou a ser denominada Liceu Industrial de Vitória; em seguida, pelo Decreto-Lei 4.127, de 1942, foi batizada de Escola Técnica de Vitória (ETV), com novas perspectivas no ensino voltado para questões industriais.

Criadas em 1909 as EAA's encontram-se, naquele início do século XX, num contexto que se debatia a necessidade do ensino profissional como iniciativa voltada para à preparação para o trabalho, a fim de evitar, “nos segmentos mais pobres, a ociosidade, a desordem pública, sobretudo sobre a influencia de agitadores”. (...) “argumentava-se sobre a importância de adequar ao Brasil ao progresso que, em outras nações, se devia ao desenvolvimento industrial.” (SUETH, 2009, p. 49)

A Escola Técnica de Vitória (ETV), 1942-1965, teve sua nova sede construída no início de 1930 e inaugurada em 1942, cuja função era atender aos chamados “meninos-problemas”, advindos de reformatórios da capital. Também atendia os garotos vindos do interior, que mais se destacavam em suas escolas. Podemos ver que a escola possuía, em seu corpo discente, uma heterogeneidade de personalidades, vontades, buscas e sonhos.

A ETV, com uma postura de escola correcional, assistencialista e militar, possuía, em suas acomodações, gabinetes que atendiam às necessidades dos educandos: dormitórios, banheiros, assistência médica e dentária, enfermarias, refeitórios. Paralelamente a esse complexo, existiam salas e laboratórios de física, química, história natural, salas de

desenho, auditório e pavilhões de oficinas. A escola funcionava em regime de internato, externato e semi-internato.

A ETV disponibilizava para os estudantes uma infraestrutura proporcional às suas expectativas quanto à formação de técnicos de excelência em cursos de Alfaiataria, Artes do Couro, Marcenaria, Serralheria, Mecânica de Máquinas, Tipografia e Encadernação. Todavia, esses cursos ainda não eram reconhecidos como cursos técnicos, e sim cursos de formação de mão de obra para atender à demanda do mercado e dar assistência àqueles menos favorecidos. A formação na ETV não se categorizava nem como conclusão dos estudos das séries primárias. Consequentemente, os alunos egressos da escola não podiam entrar diretamente no ginásio.

Mesmo com os temerosos reveses da guerra e com a postura militar adotada, a rigidez e disciplina impostas, a ETV conseguiu nesse período evoluir como escola profissionalizante, destinando seus esforços à formação de jovens capacitados para o meio industrial. Na década de 1940, a escola também se voltou para montagem de aviões de pequeno porte para serem usados em bases de abrigo para vigiar a costa capixaba durante a Segunda Guerra.

Em 1943, foi fundado o Grêmio Rui Barbosa, que atua até os dias de hoje e tem como missão, entre outras, realizar reuniões para debater questões acerca da qualidade do ensino, de promoção de eventos culturais, artísticos e atléticos, propor viagens de intercâmbio e produzir informativos (jornais, revistas, rádio).

No período da Ditadura Militar (1964-1985), por meio da Portaria Ministerial 239, de 3 de setembro de 1965, a instituição fica denominada como Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES). Essa denominação se manteve no período de 1965 a 1999, quando se dá o processo de elevação dos cursos existentes paralelamente aos cursos técnicos nas modalidades de Aprendizagem Industrial, Ginásio Industrial, o Curso Técnico e os Cursos Especiais (destinados àqueles que já haviam concluído o científico e clássico).

O currículo dos cursos era composto por disciplinas dos cursos científico e clássico com disciplinas das áreas técnicas. O estágio era obrigatório e se fazia pré-requisito para o recebimento do diploma. Os cursos com três anos de duração, criados nesse período, foram

os de Estradas (1961), Edificações (1962), Mecânica (1964), Agrimensura, Eletrotécnica e Eletromecânica (estes três últimos em 1967). Essas transformações se devem às exigências das companhias industriais e das novas tecnologias inseridas no estado.

Dois governos foram fundamentais para a promoção da industrialização no Brasil: o de Getúlio Vargas (1937-1945) e o de Juscelino Kubitschek (1956-1961). Nesses governos, pode-se identificar um grande interesse no fortalecimento do setor industrial e na organização do ensino industrial. Francisco Campos e Gustavo Capanema, na era Vargas, realizaram uma reforma no ensino secundário, mas com olhos voltados para a formação do trabalhador “visando preparar a mão-de-obra fabril qualificada” (SUETH, 2009, p. 73).

Durante o Golpe Militar de 1964, o perfil de formação na ETFES se voltava principalmente para o mercado de trabalho que estava para emergir no estado.

Após o golpe e nos governos dos generais Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) e Ernesto Geisel (1974-1979), o Espírito Santo ofereceu incentivos fiscais (visando a atrair investimento internacional) para as indústrias que aqui queriam se instalar e incluía no pacote a mão de obra barata em grande número existente no estado. Em consequência desse fato, dá-se a implementação de grandes campos industriais, como Aracruz Celulose, Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST, atualmente AcelorMittal) e a Samarco Mineração. Foram também ampliadas as instalações da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD, atualmente VALE) e a criação do Centro Industrial de Vitória (CIVIT).

A consequência dessa efervescência industrial foi o aumento de trabalhadores migrando para Vitória, em busca de vagas nessas companhias, a maior disputa pelos postos de trabalho e a caça aos trabalhadores qualificados (o que impacta naturalmente o papel da ETFES como formadora dessa demanda).

Nesse período, claramente verificamos um aumento populacional significativo de 68%¹, além de muitos que vieram com propósito de trabalhar. Os que já eram qualificados conseguiam seus postos, mas, à medida que as vagas reduziam, aqueles que não possuíam

¹ Dado encontrado em SUETH (2009, p. 84).

qualificação ficavam sem oportunidades. Na década de 1970, a ETFES se destinava à formação de técnicos de 2º grau profissionalizante, retirando assim o Ginásio Industrial.

Outras grandes empresas vieram para o Espírito Santo, entre as décadas de 1970 e 1980, como a Samarco, a Chocolates Vitória e Antártica, que absorveram mais de 905 dos técnicos formados pela ETFES. Os cursos passaram a ter a duração de quatro anos, e começou a ser cogitada a construção de novas Unidades Descentralizadas (UNEDs). As UNEDs de Colatina, Linhares, Serra e Cachoeiro do Itapemirim foram inauguradas entre 1993 e 2007.

A cobrança do setor industrial impulsionava o crescimento da escola e conseqüentemente determinava o perfil de profissional que cada uma delas podia absorver. E, nessas transformações do perfil de trabalhador, ocorreu também a mudança do perfil de entrada dos alunos nos cursos. A classe média² começa a ser inserida nesses espaços retirando o espaço dos menos favorecidos.

A excelência na formação profissional e pessoal do educando existente nos espaços da ETFES, a maior possibilidade de empregabilidade devido à conclusão dos estudos na instituição, a valorização da classe média capixaba (que se tornou classe média devido à inserção destas pessoas nas indústrias já referidas) com relação à ETFES, a cobrança das indústrias já citadas, a seleção feita por meio de provas e a divulgação midiática são fatores propulsores para a mudança do perfil de educandos da escola.

Qualquer pessoa que entre na Escola Técnica Federal sente, num primeiro contato, que esta diante de uma instituição de ensino diferente da grande maioria. Suas paredes brancas estão sempre limpas, raramente se veem papéis jogados pelo chão e suas salas de aula, laboratórios, bibliotecas e oficinas estão constantemente ocupadas por alunos e professores que dão vida à escola (...). Jornal A Gazeta 1988.

Que pai ou mãe não gostariam de inserir seu filho nessa instituição que possuía um alto nível de qualificação, baixo índice de reprovação, maior possibilidade de emprego,

² Esses alunos que entravam na ETFES, mesmo sendo de classe média em sua maioria, eram oriundos de escolas públicas, o que na atualidade já ficou descaracterizado pela maior parte de acesso dos alunos de escolas particulares à instituição.

infraestrutura impecável, atividades culturais e aulas em período integral (de manhã, atividades teóricas e, de tarde, atividades de oficinas) onde o aluno conseguia viver efetivamente os espaços que a escola oferecia? Os pais de classes sociais diversificadas gostariam de ter seus filhos estudando nessa escola, entretanto o aumento de qualidade significava aumento pela procura; aumento pela procura necessitava designar seleção; seleção determinava a entrada por colocação e, pela colocação, se iniciava o processo de exclusão.

Porém uma inclusão foi aparente, a de gênero. As mulheres começaram a entrar com mais significância na ETFES e representavam 26,6% do total dos estudantes. Se, na década de 1940, eram consideradas inaptas para trabalhar em oficinas (entendido este trabalho como uso da força, braçal não destinado às mulheres), na de 1970 começaram a ser aptas por meio dos movimentos e lutas sociais feministas bem como a necessidade de se contemplar o maior número de mão de obra especializada – masculina ou feminina. Em 1988, ter esse montante de mulheres se torna bem significativo. Atualmente, nas salas dos cursos técnicos integrados, vemos um grande percentual de jovens meninas, e, no pátio, o desfile de muitas com uniforme de companhias como VALE e Arcelor Mittal, demonstrando a ocupação delas nesses espaços ditos masculinos.

O período dos anos noventa do século 20 é aquele de transformações propostas pelo então presidente, Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), quando se caracterizava uma despersonalização do sentido básico das ETFs, traduzida pela separação entre o ensino profissional e o ensino médio regular por meio do Decreto-Lei 2.208/97. Em sua gestão, foram implementados o ensino médio regular de três anos, os cursos técnicos pós-médio e o Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores.

As privatizações das empresas efetivadas durante o mesmo governo reduziram o número de matrículas na escola, pois esse processo trouxe a desnacionalização das empresas e conseqüentemente a da mão de obra adquirida por elas.

É também nessa gestão que a Escola Técnica passa por mais uma modificação em sua nomenclatura, tornando-se, em 1999, Centro Federal de Educação e Tecnologia do Espírito Santo (Cefetes). Desde 2004, o Cefetes começa a ofertar cursos superiores. Em 2005, o

Ensino Médio de Jovens e Adultos Trabalhadores passa a ser o Técnico Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) e, em 2006, o ensino médio volta a se tornar integrado ao técnico, com duração de quatro anos.

No governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2011), muitas expectativas foram criadas devido ao discurso fervoroso de campanha em favor da valorização e expansão dos CEFETs em todo o Brasil para a melhoria da qualidade do ensino ofertado, o aumento da oferta de vagas, a inserção de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, a maior qualificação dos professores que hoje possuem programas internos, como MINTER e DINTER, para completar seus estudos em mestrados e doutorados, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e a promoção da inserção de todos nesses espaços escolares, visando a minimizar o gargalo hoje existente entre o ensino médio brasileiro e o ensino superior. Foi no governo Lula que o Cefetes, desde 2009, pela Lei 11.982, de 29 de dezembro de 2008, passou a ser denominado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes).

A presidente Dilma Rousseff (2011), no discurso para sua candidatura ao governo, também lançou mão do tema relacionado à ampliação e ao investimento nos IFs pelo Brasil, entendendo esse espaço de ensino como algo a ser valorizado, pois, por meio dele e de outros sistemas de formação de trabalhadores qualificados, o Brasil poderia alcançar maiores níveis de desenvolvimento industrial, econômico e social nos estados.

Atualmente, a rede Ifes conta com um total de 18 *campi* em 15 municípios distintos: Alegre, Aracruz, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Colatina, Guarapari, Ibatiba, Linhares, Nova Venécia, Piúma, Santa Teresa, São Mateus, Serra, Venda Nova do Imigrante e Vitória. Oferece os seguintes cursos técnicos integrados:

CAMPUS- ALEGRE

Turno	Curso	Código	Vagas	Duração
Integral	Agropecuária	301	120	3 anos
Integral	Agroindústria	303	40	3 anos

CAMPUS-ARACRUZ

Turno	Curso	Código	Vagas	Duração
Matutino	Química	551	32	04 anos
Vespertino	Química	555	32	04 anos
Matutino	Mecânica	553	32	04 anos
Vespertino	Mecânica	557	32	04 anos

CAMPUS-CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM

Turno	Curso	Código	Vagas	Duração
Matutino	Eletromecânica	601	32	04 anos
Matutino	Informática	603	32	04 anos

CAMPUS-CARIACICA

Turno	Curso	Código	Vagas	Duração
Vespertino	Administração	801	40	04 anos
Matutino	Portos	803	36	04 anos

CAMPUS-COLATINA

Turno	Curso	Código	Vagas	Duração
Matutino	Administração	247	72	4 anos
Matutino	Edificações	249	57	4 anos

CAMPUS-GUARAPARI

Turno	Curso	Código	Vagas	Duração
Vespertino	Administração	941	42	4 anos
Vespertino	Eletromecânica	943	40	4 anos

CAMPUS-IBATIBA

Turno	Curso	Código	Vagas	Duração
Matutino	Meio Ambiente	751	40	4 anos
Vespertino	Meio Ambiente	753	40	4 anos

CAMPUS-ITAPINA

Turno	Curso	Código	Vagas	Duração
Diurno	Agropecuária	201	80	03 anos
Diurno	Agricultura	202	40	03 anos
Diurno	Zootecnia	203	40	03 anos

CAMPUS-LINHARES

Turno	Curso	Código	Vagas	Duração
Matutino	Administração	703	36	04 anos
Vespertino	Administração	705	36	04 anos
Matutino	Automação Industrial	707	30	04 anos
Vespertino	Automação Industrial	709	30	04 anos

CAMPUS-NOVA VENÉCIA

Turno	Curso	Código	Vagas	Duração
Diurno	Edificações	651	30	04 anos
Diurno	Mineração	653	30	04 anos

CAMPUS-PIÚMA

Turnos	Cursos	Código	Vagas	Duração
Matutino	Aquicultura	963	40	4 anos
Matutino	Pesca	965	40	4 anos
Vespertino	Aquicultura	967	40	4 anos
Vespertino	Pesca	969	40	4 anos

CAMPUS-SANTA TERESA

Turno	Curso	Código	Vagas	Duração
Integral	Agropecuária	221	120	03 anos
Integral	Meio Ambiente	222	40	03 anos

- O(a) candidato(a) inscrito(a) para ingresso no campus Santa Teresa, deverá apresentar declaração da Secretaria Municipal de Agricultura, Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares do município de origem, INCAPER ou INSS, informando o vínculo rural do mesmo(a), para concorrer às vagas no regime de internato, caso tenha vínculo rural. A declaração deverá ser entregue no ato da inscrição ou enviada via correio para o endereço do Anexo I ou via FAX (027) 32597839.

CAMPUS-SÃO MATEUS

Turno	Curso	Código	Vagas	Duração
Diurno	Eletrotécnica	503	32	04 anos
Diurno	Mecânica	501	32	04 anos

CAMPUS-VENDA NOVA DO IMIGRANTE

Turno	Curso	Código	Vagas	Duração
Matutino	Agroindústria	901	40	04 anos
Vespertino	Agroindústria	903	40	04 anos
Matutino	Administração	905	40	04 anos
Vespertino	Administração	907	40	04 anos

CAMPUS-VITÓRIA

Turno	Curso	Código	Vagas	Duração
Vespertino	Estradas	065	38	04 anos
Matutino	Eletrotécnica	071	32	04 anos
Vespertino	Eletrotécnica	073	32	04 anos
Matutino	Edificações	081	40	04 anos
Matutino	Mecânica	095	38	04 anos

Localização geográfica dos Campi

- Campi em funcionamento
- Campus em implantação
- ▲ Polo de Ensino Superior a Distância
- Polo de Ensino Técnico a Distância

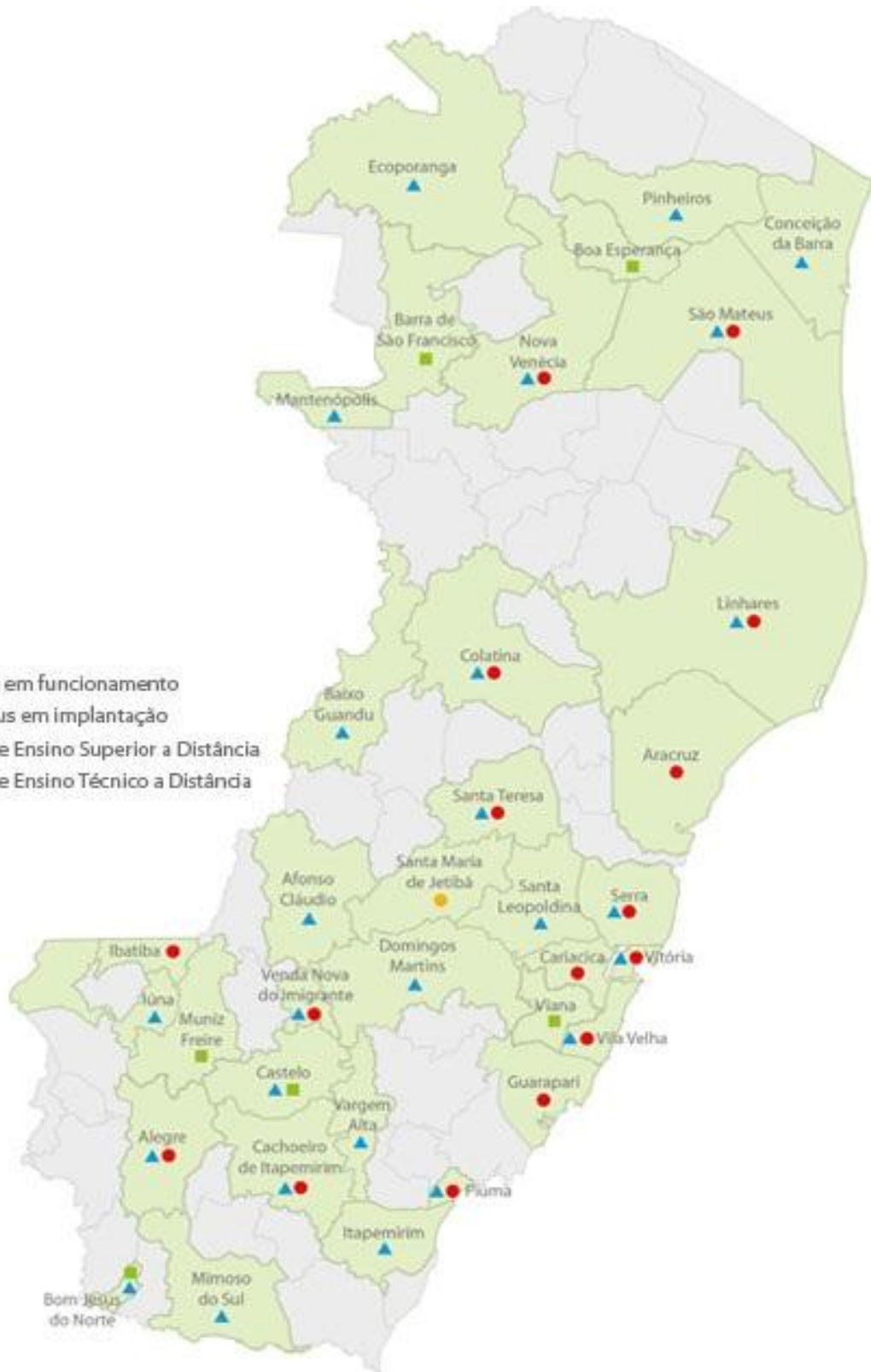


FIGURA 1 – Mapa de distribuição dos *campi* do Ifes no estado do Espírito Santo.

As informações para organizar os dados da história do Ifes no Espírito Santo foram retiradas de um livro comemorativo, escrito por SUETH, 2009, que conta a trajetória centenária dos eternos titãs, que ainda permanecem na atualidade com essa postura soberana no imaginário de muitos antigos alunos, novos alunos, não alunos e da comunidade.

A rede Ifes no estado do Espírito Santo é uma instituição de formação de excelência que há muito contribuiu e ainda tem muito que contribuir com os jovens que pretendem ingressar em carreiras voltadas para os setores industriais do Espírito Santo ou de qualquer outra localidade onde o educando deseje estar. O ensino é entendido como algo que vai além da formação do técnico – para sua formação humana –, constituindo-se assim um indivíduo pleno.

Nesta nova etapa de sua história, os titãs já mostram que têm tudo para formar não apenas profissionais que entendem do meramente técnico, mas também seres humanos que compreendem profundamente a sociedade e a cultura e que, por isso, atuam altamente comprometidos com o mercado de trabalho, mas sem serem por ele controlados, pois para os eternos titãs, o ato de pensar deve prescindir o ato de fazer. É o que se espera de profissionais que desenvolvem suas atividades na sociedade do conhecimento que vem caracterizando a aurora do século XXI. (SUETH, 2009, p. 157)

Com base no entendimento da trajetória da escola, podemos compreender os rumos para os quais ela caminhou e continua caminhando ante os desafios educacionais brasileiros. Os jovens titãs têm pela frente muitas batalhas a serem vencidas no que concerne à qualidade do ensino, ao pensamento do currículo, à postura dos profissionais da educação, à formação desses professores, às demandas que o mercado tende a ditar e à conciliação de tudo isso com uma educação que ainda prime pela qualidade, excelência e formação integral do ser humano.

1.2 LEGISLAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS

A legislação que rege a educação profissional técnica de nível médio na forma integrada segue as seguintes leis, decretos e pareceres:

- ✓ *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996* – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- ✓ *Parecer CNE/CEB 15/98, de 1º de junho de 1998, e Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998*, instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- ✓ *Parecer 16, de 5 de outubro de 1999, e Resolução CNE/CEB 04/99, de 22 de dezembro de 1999*, instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
- ✓ *Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004*, regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- ✓ *Parecer CNE/CEB 39/04, de 8 de dezembro de 2004*, aplica o Decreto Federal 5154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
- ✓ *Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005* – atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional.

Cada uma dessas resoluções e legislações traz novos adendos para a educação profissional e tecnológica ou regulamenta questões que ficaram pendentes ou se modificaram nas anteriores.

O entendimento de como se regimentam os cursos profissionais no Brasil é viabilizado por essas legislações. Será feito aqui um levantamento dos tópicos essenciais para a elaboração de um projeto pedagógico que formule um curso profissional técnico partindo de cada um dos decretos, leis, resoluções e pareceres.

1.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96

É na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394, de 1996, que podemos vislumbrar qual é o entendimento nacional sobre a educação, seus princípios e finalidades, os direitos e deveres, o modelo organizacional, os níveis e modalidades da educação, a distribuição dos

recursos e outras disposições que compõem a estrutura educacional brasileira. É nessa lei que encontramos também os norteadores para a construção curricular com vista a assegurar uma formação básica nacional. Nas considerações destinadas ao Ensino Médio, na seção IV da LDB, são definidas as finalidades desse período educacional que englobam quatro aspectos:

I - A consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental.

II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando.

III - O aprimoramento do educando como pessoa humana.

IV - A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

O currículo base do ensino médio deve obedecer a quatro diretrizes:

I - Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

II - Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes.

III - Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV – Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (Incluído pela Lei 11.684, de 2008).

As competências que devem ser aferidas ao fim do ensino médio seriam domínio dos princípios científicos e tecnológicos e o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Na Seção IV, a da LDB, encontram-se as disposições para a Educação Profissional de Nível Médio e nela se distinguem as formas como a educação profissional pode ser oferecida:

I- Articulada com o ensino médio – para aqueles que concluíram o ensino fundamental.

II- Subsequente – para aqueles que já concluíram o ensino médio.

III- Concomitante – para aqueles que já estudam no ensino médio.

A educação profissional articulada com ensino médio deve se dar de forma integrada entre os conhecimentos do ensino médio regular e profissionalizante. Porém, nesse momento, ainda não se tem o pensamento voltado para a formação integrada, que será definida posteriormente.

O capítulo III da LDB explicita as condições para a educação profissional e tecnológica, porém muitos artigos desse capítulo já foram reelaborados e regulamentados por decretos que complementam a escrita da lei. O art. 39 ainda permanece, e, no §1º, há a delimitação de que os cursos poderão ser organizados por eixos tecnológicos, o que possibilitaria a construção de currículos variados, contextualizados e interdisciplinares. Entende-se, assim, que cada instituição possui autonomia em sua construção curricular, pedagógica e metodológica.

1.2.2 Estética da Sensibilidade: debatendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio regular

No Brasil, o ensino médio, etapa final da educação básica, 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 preceitos a serem trabalhados nesse 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 outro momento do ensino médio regular integrado aos conhecimentos do mundo do trabalho.

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

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 de cidadão da juventude brasileira.

Em virtude desses dilemas expostos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio regular trazem algumas referências sobre como elaborar a formação dos educandos do Ensino Médio. Essa formação prevê três princípios educativos que norteiam 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 da arte. A estética é temática perpétua nas relações expressivas, criativas que permeiam o fazer artístico e, de acordo com Dewey (2010), fundamentam as experiências de vida e expressivas de todos os sujeitos. Toda experiência e aprendizagem são perpassadas pela estética que aqui é delimitada em sua concepção etimológica grega como *aisthesis*, 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. 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, p. 109, 2010).

Depois de buscar o recurso desses autores que contribuem com um pensamento vigoroso para pensar a importância da arte, da criação e da educação estética, tentar-se-á identificar as premissas desses documentos referentes à legislação educacional, destacando o sentido de estética traçado pelas diretrizes do ensino médio regular e as premissas nos discursos sobre a estética da sensibilidade.

Pretende-se, neste espaço, erigir uma discussão acerca da função do ensino médio brasileiro. Quais seriam suas possibilidades? Por que ainda não são contempladas e, muitas vezes, não lidas ou estudadas pelos professores as normativas das diretrizes vigentes, mesmo sendo um embasamento para as políticas educativas? 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 (DCNEMs) são as definições a serem seguidas para 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. (DCNEM's, 1998, p. 03)

A diretriz é entendida como uma normativa que estabelece norteadores para as construções de projetos pedagógicos, currículos, metodologias e didáticas para o ensino médio, cuja premissa é o estabelecimento das relações entre trabalho com princípio educativo e formação cidadã. Nota-se que, nessa definição das DCNEMs, em nenhum momento, é feita menção do 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 depois de concluir a etapa final da educação básica.

Sobre questões voltadas para a organização curricular, a prática pedagógica e didática, as DCNEMs trazem como princípios a identidade, diversidade, autonomia. A identidade é o contexto encontrado nas instituições (identidade da escola, do educando, do professor); a diversidade é compreendida pelas características do meio social onde a instituição se insere; 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 desses 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 habilitação dele para o exercício de uma profissão. Assim, a articulação pretendida seria alcançada superando a dualidade citada anteriormente (educação enciclopedista e academicista *versus* educação prática).

O currículo do Ensino Médio está dividido por áreas: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Cada uma dessas áreas possui suas competências e habilidades distintas a serem trabalhadas com os educandos.

Nas DCNs, o Ensino Médio tem 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 científico-tecnológicos dos processos produtivos” (1998. p. 8). Nessa 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. Nesse 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 DCNs.

Quando se trata das habilidades a serem adquiridas ao fim do ensino médio, a DCN delimita 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” (1998, p. 8). Já as competências do educando visam à “constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social” (1998, p. 11). Ademais, “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” (1998, p. 36). Novamente se retoma a intencionalidade de destacar as competências e habilidades para o desenvolvimento de uma educação para a cidadania, que, nas escolas de educação média, ainda não estão sendo contempladas.

As DCNEMs trazem as referências sobre a educação descrita no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI realizada pela Unesco: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Essas seriam as premissas para uma formação no ensino médio. O documento também dá a devida importância à articulação entre os conhecimentos adquiridos no ensino médio com o 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 e conciliando humanismo e tecnologia.

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

Na questão dos princípios estéticos, a DCNEM define:

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. (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. Esses elementos componentes de uma educação estética propiciam ao educando exercitar, também no meio escolar, suas competências de convivência, de iniciativa, de participação social e cidadã. A preocupação delimitada se volta para uma concepção de formação do sujeito que necessita, além dos conhecimentos disciplinares, de conhecimentos humanísticos em sua trajetória escolar. A escola, nesse contexto, 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.

Nesse raciocínio, em meio à necessidade de novos paradigmas educacionais, a questão é a necessidade de construir parâmetros que deem conta de uma época em que as coisas não são mais apresentadas de modo evidente. Nesse sentido, os fundamentos de um trabalho pedagógico, considerando as matizes estéticas que estejam alinhavadas com a contemporaneidade, podendo influenciar sobremaneira a instrumentalização técnica do educando, mas sem abrir mão do instrumental crítico/poético, próprio da formação estética.

A educação estética se sustenta em princípios humanísticos de promoção do conhecimento sensível, capaz promover a apropriação de questões universais e fundamentais do modo de ser humano e inseri-las em um contexto particular que visa ao 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.

Em consequência, o estudante necessita ser compreendido em toda a sua complexidade biológica, psicológica, antropológica, em seu constante e intenso vínculo com a práxis estética, que dialoga com a realidade social promovendo o acúmulo de conhecimento não por meio de ações programáticas, mas 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 se eleva como significante e significado do processo das inter-relações com os diversos campos do conhecimento.

Dessa maneira, os apontamentos aqui feitos, se postos 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 maquinal.

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 DCNEMs e transformam esse 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, são apresentadas as questões da interdisciplinaridade, da contextualização, do desbastar o conhecimento enciclopédico, o (res) 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 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” (1998, p. 23). Essa 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 a necessidade de criar um espaço de aprendizagem significativa para o educando.

As práticas e metodologias de ensino a serem desenvolvidas de acordo as DCNEMs superam a formação enciclopédica e tentam estabelecer 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, persistirá a má qualidade na formação da juventude e, conseqüentemente, maior número de evasões dos alunos desses espaços escolares desinteressantes.

1.2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico

A CNE/CEB 4/99 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, propostas pelo Ministério da Educação. Nela constam as informações norteadoras para a elaboração do currículo das escolas profissionalizantes partindo de competências gerais de cada área, os cursos existentes no Brasil e o perfil de trabalhador proposto para essa formação.

As instituições de educação profissionalizante são autônomas e possuem a incumbência de construir seus projetos pedagógicos, seus currículos, seus modos de certificação pautadas nessas diretrizes, de acordo com as demandas de mercado regionais para a oferta de determinados cursos.

Tal documento, em suas páginas iniciais, tece algumas considerações acerca da educação e trabalho, entendendo que a educação para o trabalho consiste em uma visão voltada para o desenvolvimento da sociedade brasileira. A visão anteriormente delimitada de educação profissional relacionada ao assistencialismo não é mais considerada como pertinente, pois o

trabalhador técnico agora deve ser dotado de capacidades e especializações cada vez mais seletivas, assim o perfil do ingresso na instituição segue também esta normativa de seleção:

Não se concebe, atualmente, a educação profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. (1999, p. 8)

A proposta defendida pelo documento é não sucumbir às demandas mercadológicas para a implantação dos cursos técnicos e a desvinculação do perfil do trabalhador técnico relacionado à formação somente das classes mais carentes. O questionamento da demanda mercadológica é uma proposição que infelizmente não é executada pelas instituições. As ofertas de vagas em cursos técnicos nos institutos estão primariamente vinculadas às necessidades do mercado de trabalho local. Na formulação dos projetos pedagógicos, a justificativa para a execução de um curso está sempre atrelada ao mercadológico.

A segunda proposta de desvincular a associação entre formação para o trabalho voltada somente para a classe menos favorecida é um fato que, contrariamente ao anterior, já está sendo observado nos institutos. Devido ao processo de admissão e seleção, poucos são os que conseguem ingressar na instituição, dos quais muitos são oriundos de famílias de classe média, média alta. No histórico descrito sobre os institutos nas diretrizes, verifica-se um intenso debate sobre a quebra do paradigma de que a educação técnica deveria ser oferecida somente para os menos favorecidos. O assistencialismo não deveria ser entendido como premissa da educação profissional. Surge, então, a indagação: no entendimento de que até a educação profissional pública de qualidade é destinada aos filhos da classe média e que educação de nível médio está sendo oferecida aos outros jovens que precisam ser inseridos no mercado de trabalho?

O que se defende seria uma educação pública de qualidade, com igual acesso a todos aqueles que dela necessitem, sem processos seletivos eliminatórios e com políticas de permanência para os jovens estudantes conseguirem concluir seus estudos. Enquanto não forem garantidos o acesso e a permanência dos jovens no ensino médio técnico de qualidade, esse processo separatista ainda permanecerá e inviabilizará o acesso dos que precisam aos espaços das instituições federais.

Após as considerações históricas e legislativas, as diretrizes entram diretamente em questões voltadas para a estruturação da educação profissional de nível técnico na qual se define como deve ser a educação nesses espaços.

A educação profissional pretendida deve ser articulada ao ensino médio regular, sendo responsabilidade dos conteúdos do ensino médio regular dar subsídios à educação geral. A preparação básica para o trabalho (competências básicas que dão suporte à educação profissional e aos conteúdos dos cursos técnicos) fica sob a responsabilidade da formação profissional de acordo com a área profissional escolhida pelo aluno.

Nos princípios para a organização curricular articulada entre a educação profissional e o ensino médio, aparecem alguns valores já contidos nas diretrizes do ensino médio regular: valores estéticos, políticos e éticos. E a esses são acrescentados outros princípios: o desenvolvimento de competências para a laborabilidade, a flexibilidade, a identidade dos perfis profissionais, a atualização permanente dos cursos, currículos e a autonomia das escolas na construção do projeto pedagógico.

No contexto dos princípios e respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, continuam se destacando as questões pautadas nos princípios estéticos. Nesse documento, o discurso acerca da estética da sensibilidade traz algumas diferenciações das diretrizes do ensino médio regular.

A estética é tida ainda como sinônimo de sensibilidade e tem como referências a essa sensibilidade o fazer e os valores humanos. Valorizam-se aqui as questões relacionadas ao ser-fazedor que transforma o mundo pelas suas ações envoltas em questões estéticas. Entretanto, a estética desse ser-fazedor, na educação profissional, se relaciona diretamente com questões voltadas aos conceitos de qualidade e de observância às necessidades do cliente, do ser para quem se trabalha. Põe-se, em primeiro plano, a sensibilidade do trabalhador relacionada às suas atividades laborais. Entende-se que o trabalhador apertador de parafusos está obsoleto e o que se procura é um trabalhador que saiba relacionar seu trabalho a processos cognitivos e afetivos.

O princípio da estética da sensibilidade no documento deveria valorizar a diversidade de trabalhos, produtos e clientes, favorecendo pensamentos empreendedores, construindo no trabalhador a flexibilidade para lidar com o risco e com as mudanças diárias no seu campo de trabalho e promovendo, assim, uma postura de iniciativa para o gerenciamento. Procura-se desenvolver nesse trabalhador a criatividade, a polivalência e a ousadia formando um técnico com multifaces, capaz de lidar com diversas áreas, situações e ações em seu trabalho (esse princípio romperia com as características antes compreendidas sobre trabalhadores das eras fordista e taylorista que exerciam suas funções de forma repetitiva, automática, mecânica, sem o uso de suas capacidades criadoras, e eram desqualificados para a execução de outras tarefas). De acordo com as diretrizes, podemos dizer que a formação profissional agora é baseada em uma proposta toyotista³ de perfil do trabalhador.

Nas diretrizes da educação profissional, a educação estética se volta para o desenvolvimento da sensibilidade para o trabalho:

A educação profissional, fundada na estética da sensibilidade, deverá organizar seus currículos de acordo com valores que fomentam a criatividade, a iniciativa e a liberdade de expressão, abrindo espaços para a incorporação de atributos como a leveza, a multiplicidade, o respeito pela vida, a intuição e a criatividade, entre outros. Currículos inspirados na estética da sensibilidade são mais prováveis de contribuir para a formação de profissionais que, além de tecnicamente competentes, percebam na realização de seu trabalho uma forma concreta de cidadania. (1999, p. 27)

Essa descrição vai ao encontro do pensamento inicial das diretrizes para o ensino médio regular, que também prevê o desenvolvimento das potencialidades criadoras e de ações autônomas, a pró-atividade do jovens, a valorização da experimentação, a preocupação com as relações interpessoais e com o desenvolvimento afetivo e cognitivo do educando. Entretanto, o que difere as duas propostas seriam os direcionamentos dados a essas

³ Toyotismo, sistema de fabricação da Toyota elaborado por Taiichi Ohno (1912-1990) que se utiliza da força laboral e mental dos trabalhadores valorizando a ação e as ideias de cada um deles. Utilizando-se de recursos, como gestão compartilhada, automação, e dos conceitos de *just-in-time* e do *kanban* reengenharia, trabalho em equipe, buscam por trabalhadores flexíveis capazes de inovar, de serem criativos em suas ações e polivalentes e de intervir no processo de produção por meio do seu pensamento, raciocínio, *savoir-faire*, sensibilidade e todos os demais campos que captem assim a subjetividade humana para utilizar nas necessidades do trabalho. Ver ANTUNES, 2009.

habilidades desenvolvidas: aqui as potencialidades, a criatividade, a autonomia e a capacidade relacional estão diretamente ligadas ao mundo do trabalho e às atividades laborativas a serem realizadas.

Certamente a visão mercadológica e capitalista também está inserida no discurso apresentado, mas o que se evidencia seriam as relações existentes entre trabalho e criação.

Entender valores estéticos pautados nos princípios somente utilitaristas e relacionados ao capital acaba limitando a compreensão e propiciando o entendimento desse conceito como somente mais um produto que deverá ser embutido na formação do trabalhador: conceitos estéticos como mercadorias a serem vendidas. Sendo esse o caso, a submissão das aptidões laborais, cerebrais e sensíveis do trabalhador seria totalitária ao seu trabalho. Mesmo compreendendo que, na contemporaneidade, muitos dos esforços dedicados estão voltados para atividades demandadas pelo trabalho, as relações humanas são sempre necessidades e prerrogativas do ser humano, que é um trabalhador, cidadão, pai ou mãe de família, amigo. A estética, mesmo no contexto da educação profissional, deve ser relacionada a questões de convívio, criatividade, autonomia e sensibilidade necessárias tanto para a formação do trabalhador quanto para a formação cidadã.

No contínuo do texto das diretrizes, está descrito qual seria o entendimento sobre competências para a laborabilidade e flexibilidade que devem ser desenvolvidas nos jovens trabalhadores: “capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (1999, p. 33). Essas competências estão necessariamente relacionadas ao saber, saber fazer, saber ser e conviver, ultrapassando a questão da formação mecânica e maquinal dos técnicos.

Cada instituição deverá levar em consideração as competências descritas na elaboração da estrutura curricular e se utilizar da contextualização e interdisciplinaridade como norteadores da prática educativa. Os conhecimentos a serem adquiridos devem romper com a segmentação e se inter-relacionar. Aqui ainda não se prevê uma integração dos conteúdos, mas uma articulação dos saberes teóricos com os conhecimentos práticos superando o ensino somente conteudista ou somente instrumentalista.

A certificação de cada formação profissional fica a cargo das instituições promotoras. Cada unidade poderá ter seus métodos avaliativos e de certificação diferenciados levando em conta sempre as competências e habilidade requisitadas pela área⁴ de formação profissional.

O documento também trata de questões pautadas na formação do docente das áreas profissionalizantes que precisam ter experiências na área profissional em que vão lecionar, mas não necessariamente a formação em licenciatura. Essa formação para a docência pode ser ofertada de forma continuada pela instituição de ensino. No contexto dos institutos federais, a exigência de titulação para a contratação e efetivação de professores está seguindo um movimento crescente de especialização *lato sensu* e *stricto sensu*. Como essas instituições estão oferecendo cursos técnicos integrados, ensino superior e pós-graduação, a titulação de doutores e mestres está sendo cada vez mais exigida. Alguns institutos, em parceria com universidades públicas, já estão oferecendo cursos de especialização, mestrado e doutorado para os professores dos institutos federais.

Concluindo as considerações sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional, delimita-se o que se compreende por exercício profissional:

...um exercício profissional competente implica em efetivo preparo para enfrentar situações esperadas e inesperadas, previsíveis e imprevisíveis, rotineiras e inusitadas, em condição de responder aos novos desafios profissionais, propostos diariamente ao cidadão trabalhador, de modo original e criativo, de forma inovadora, imaginativa, empreendedora, eficiente no processo e eficaz nos resultados, que demonstre senso de responsabilidade, espírito crítico, auto-estima compatível, autoconfiança, sociabilidade, firmeza e segurança nas decisões e ações, capacidade de autogerenciamento com autonomia e disposição empreendedora, honestidade e integridade ética. (1999, p. 47)

A formação técnica que se pretende ofertar nos institutos federais do país está relacionada diretamente ao trabalho entendido como processo de criação visando à produção de algo que seja utilizado pelo homem no intuito de suprir suas necessidades. A formação de um técnico que consiga transitar entre as várias áreas de uma determinada empresa ou companhia deve ser constituída de propostas educativas que promovam o envolvimento do

⁴ No documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, estão descritas as competências e habilidades a serem desenvolvidas para cada área técnica específica.

jovem e deem espaços para ele exercitar seus conhecimentos, saberes e explorar suas capacidades cognitivas, inventivas, estéticas, éticas e políticas.

A escola voltada para a formação profissional deveria ser um grande laboratório que integrasse saberes científicos aos saberes da prática. Um espaço aberto à pesquisa que propiciasse ao aluno o aprimoramento de sua inventividade. Também se considera que a escola como espaço formador deve promover trabalhos que aprimorem a relação do jovem com os outros e do jovem consigo mesmo, visando assim a seu desenvolvimento afetivo e relacional. Uma instituição de educação técnica e profissional que se baseie nos princípios e nas competências descritos nas diretrizes constituiria efetivamente espaços de educação para o mundo do trabalho, que, na atualidade, precisa de indivíduos inventivos e criativos, e não de apertadores de parafusos, como Chaplin bem personificou em Tempos Modernos.

1.2.4 Decreto 5.154/04

Esse decreto regulamenta o § 2º no art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB e estabelece que a educação profissional será desenvolvida por meio de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio na forma integrada, e não mais articulada como previa a LDB antiga. Dessa maneira, o ensino técnico se dará paralelamente ao ensino médio regular relacionando os conhecimentos básicos aos conhecimentos técnico-profissionais. Essa nova concepção de ensino integrado, de acordo com os trabalhos apresentados em seminários como no Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica 2012 por pesquisadores como FRIGOTTO e CIAVATTA, não foi ainda contemplada nas escolas profissionalizantes, pois professores, gestores, organizadores de currículo e discentes não conseguem ainda ter um entendimento de como fazer essa integração articulando as áreas da educação com o trabalho e emprego, ciência e tecnologia.

Esse decreto também regulamenta a certificação do aluno da educação profissional técnica de nível médio, que só será certificado mediante o término tanto do curso regular quanto do

profissionalizante. Somente após a conclusão das duas etapas, o aluno poderá receber a certificação.

1.2.5 Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005 – Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional

Essa resolução reelabora a redação de alguns parágrafos e artigos da CNE/CEB 3/98, em que a principal questão é a mudança de nomenclatura de Educação Profissional de nível técnico para Educação Profissional de nível médio.

Também se definem nessa resolução, no art. 5º, as cargas horárias dos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio, ampliadas para um mínimo de 3.000 horas para as habilitações profissionais que exigem mínimo de 800 horas⁵; de 3.100 horas para aquelas que exigem mínimo 1.000 horas e 3.200 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.200 horas de formação profissional.

1.3 PROJETO POLÍTICO INSTITUCIONAL DO IFES⁶

O Projeto Político Institucional (PPI) do Ifes é o regimento equivalente ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) elaborado pelas redes de educação estaduais e municipais. Os institutos federais possuem projetos específicos baseados nas normativas da educação profissional brasileira. Será analisada a última versão do PPI do Ifes, de 2009, no que o documento traz como normativa para o ensino profissional técnico de nível médio tecendo assim um entendimento referente às questões pedagógicas da instituição. Define-se como

...um documento de orientação acadêmica e política do Instituto Federal, constituído de objetivos próprios a partir das bases regimentais desta instituição e das identidades, características e

⁵ Na CNE/CEB 4/99, à página 23, estão definidas as cargas horárias mínimas estipuladas para cada área profissional.

⁶ Disponível em http://www.ifes.edu.br/images/02-pdi_2009-2013_otimizado.pdf

formação das pessoas que trabalham, estudam, aprendem, juntas e separadas; enfim da cultura organizacional (2009, p. 172).

Os referenciais legislativos para a escrita do PPI foram a Constituição Federal vigente, em seu art. 206, que faz referência aos princípios usados para ministrar o ensino; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, nos arts. 12, 13, 14 e 15, que tratam dos entendimentos sobre gestão democrática e autonomia da escola, e os arts. 39 a 41, que tratam da educação profissional; a Lei 11.741/98, que traz alterações nos arts. 37, 39, 41 e 42 da LDB; o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Ifes.

O PPI tem como entendimento para a prática educativa a necessidade da junção entre conhecimento teórico e o prático, que, há muito, são vistos como conhecimentos dicotômicos. A história da formação dos trabalhadores traz, em seu contexto, a valorização da prática em detrimento dos conhecimentos acadêmicos, científicos que deveriam ser ensinados aos futuros doutores das classes mais abastadas, como vemos em KUENZER (2007) e CIAVATTA (2005).

A educação ofertada pelo Ifes é norteada pela articulação dos caracteres técnico/científico/humanístico que, em verdade, é representada pela integração dos saberes debatido por FRIGOTTO (2009), que delimita, com base nas normativas do ensino profissional integrado, concepções acerca do que seria esse ensino integrado. De acordo com o PPI, a instituição prioriza na formação dos seus educandos, por meio de suas práticas,

a superação da visão dualista de que os conhecimentos das humanidades são conhecimentos de segunda linha e os de maior importância são os conhecimentos ditos científicos e, no caso das instituições voltadas à educação profissional, aos conhecimentos tecnológicos (2009, p. 191).

Os princípios institucionais que regem o projeto comungam com conceitos trazidos por VEIGA (1996), nos quais se pensa na “igualdade de condições para acesso e permanência na escola; a qualidade para todos; qualidade técnica formal vista como habilidade; e qualidade política” (2009, p. 173), tendo como desafios

o combate a repetência e evasão, a gestão democrática nas dimensões pedagógicas, a liberdade a ser continuamente ampliada e

intrinsecamente envolvida com autonomia, a valorização do magistério, a estruturação da formação inicial e continuada e a relação com a sociedade (2009, p. 173).

No que se refere aos princípios institucionais, devemos analisar a questão da igualdade de acesso para todos à instituição. Verificaremos que, de acordo com os dados colhidos em entrevistas feitas com os educandos do Ifes, o acesso democrático aos estudantes das classes menos favorecidas ao espaço do instituto está distante de ser democrático. Como haver democratização de acesso, se, para ingressar na escola, é necessário passar por um processo seletivo baseado no vestibular excludente, visto que as escolas municipais não dão subsídios para seus alunos conseguirem avançar nessa etapa seletiva? Se está previsto o acesso democrático de todos ao instituto, o processo de seleção deve ser reavaliado e corresponder a essa premissa do PPI, pois, conforme o mesmo documento reafirma,

...a atuação do Instituto Federal do Espírito Santo não poderia passar ao largo das ações voltadas para a inclusão, tendo em vista a melhoria das condições de vida de jovens e adultos por meio de sua qualificação profissional e conseqüente ampliação das possibilidades de ingresso no mercado de trabalho. (2009, p. 185)

De acordo com algumas reivindicações do documento, como políticas de acesso, permanência e sucesso, estão sendo realizados convênios com a Secretaria Estadual de Educação (Sedu) para oferecer vagas aos alunos de escolas públicas e consideradas as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como um percentual sobre as notas das provas de seleção. Já se pensa até em uma avaliação seriada para os alunos da rede pública.

Ao analisarmos essa política de acesso, devemos entender que esses educandos provenientes de escolas públicas são aqueles que já estão fazendo o ensino médio regular e vão pleitear vagas nos cursos concomitantes, e não nos cursos técnicos integrados com o ensino médio (haja vista que são os cursos integrados que demonstram maior disputa entre os candidatos). Nesse contexto, entendemos que essa política, mesmo com boas intenções, ainda não contempla o aluno egresso do ensino fundamental das escolas municipais, que deveriam também usufruir políticas para a sua inserção no instituto.

A educação profissional técnica de nível médio se dará de forma integrada, concomitante ou subsequente. As políticas nessas modalidades entendem essa etapa final da educação

básica com base no atendimento à formação geral do educando, feita de forma articulada ou integrada, como já explicitado. Essa integração deverá ser realizada por meio dos conhecimentos gerais e dos conhecimentos voltados para o trabalho.

Para definir o que é trabalho, o PPI se utiliza dos escritos de FRIGOTTO (2004, p. 21):

O trabalho deve ser compreendido não como mera adaptação à organização produtiva, mas como princípio educativo no sentido da politecnicidade ou da educação tecnológica, em que os conceitos estruturantes sejam trabalho, ciência e cultura, em que o trabalho seja o primeiro fundamento da educação como prática social, princípio que organize a base unitária do ensino médio. A cultura cabe à síntese da formação geral e da formação específica por meio das diferentes formas de criação existentes na sociedade, com seus símbolos, representações e significados.

O trabalho, dessa forma, é entendido pela instituição como princípio educativo por meio do qual o ser humano se faz humano e produz cultura por meio do trabalho. Trabalho não seria mero ato mecânico voltado para a aquisição de capital, mas um ato cultural da humanidade que conseguiu fazer e produzir todas as transformações na natureza por meio dele.

Delimitando o conceito de integração, o projeto também se utiliza da fala de autores como CIAVATTA (2005, p. 84):

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade do diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou de ensino médio integrado ao ensino técnico profissional, em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos... Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de apropriar a formação de trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Nessa concepção de integração, tenta-se superar a dicotomia já citada sobre pensar e executar, pragmatismo da educação profissional e teoria do ensino propedêutico, o corpo que trabalha e a cabeça que pensa. A formação do trabalhador deve ser constituída de forma integrada em que os conhecimentos gerais e específicos são articulados, e não tratados isoladamente. Essa formação propicia ao trabalhador melhores condições de atuar como

cidadão político, crítico, ético que atua e transforma essa sociedade em algo melhor, não se comportando dessa forma como apenas massa de manobra para os interesses do capital.

Finalizando o que concerne ao projeto referente à educação profissional técnica de nível médio, o PPI traz alguns objetivos relacionados à oferta dessas modalidades. Serão aqui relacionados alguns deles, os quais dão maior ênfase às questões pedagógicas em si:

- Conceber cursos que conjuguem teoria e prática, tendo como base para a proposta pedagógica a interdisciplinaridade, a contextualização, a flexibilidade, considerando que a prática é o fundamento de nossa ação educativa.
- Ampliar a discussão quanto à necessidade de proporcionar aos educandos a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, frisando a importância de teoria e prática em conjunção, bem como o diálogo entre as diferentes áreas do saber e da realidade.
- Conceber a escola como um espaço que permite a produção de *saberesfazeres*⁷ que ultrapassam os desenvolvidos pelos conteúdos.
- Constituir espaços de discussão e planejamento, entendendo como imprescindível ao trabalho docente.
- Apoiar projetos de cursos/áreas ou componentes curriculares ou interdisciplinares que visem ao processo de aprendizagem sobre a profissão e sobre a sociedade.
- Propiciar o diálogo entre os conhecimentos científicos, sociais e humanísticos e os que se relacionam ao trabalho, superando a dualidade do ensino, e a hierarquia entre os saberes.
- Conceber o ser humano como complexo em (re)construção permanente que é constituído de saberes e aspectos históricos, sociais e culturais.

⁷ Termo utilizado por FERRAÇO (2005) que corresponde à superação do entendimento de competências e habilidades como conteúdos separados.

1.4 PLANO DE CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO⁸

Neste item, será feita a análise do plano de curso do Ifes para o Curso de Mecânica Integrado ao Ensino Médio, que, em 4 de dezembro de 2008, foi elaborado para a área de Controle e Processos Industriais, oferecendo a habilitação em Técnico em Mecânica, com duração de 4 anos, cuja carga horária total de 3.510 horas, das quais 480 horas são de estágio opcional.

1.4.1 Justificativa

A oferta de vaga no Curso de Mecânica é justificada de acordo com as demandas mercadológicas nos setores industriais e comerciais do Espírito Santo, que hoje contam com uma grande expansão e altos investimentos em energia, indústria, terminal portuário, aeroporto e armazenagem.

Tais investimentos tendem a aumentar a demanda por profissionais habilitados e capacitados para diversas funções, entre as quais a de mecânico. Grandes empresas como Vale, CST, Aracruz Celulose, Samarco e Petrobras já possuem instalações no estado do Espírito Santo e, com elas, os recursos e necessidades de mão de obra qualificada. Para tanto, o Ifes pretende, com a sua formação de técnicos em Mecânica, ofertar ao mercado profissionais qualificados, condizentes com as demandas estabelecidas.

⁸ A escolha do curso foi definida de acordo com a documentação existente e disponível na instituição bem como a estruturação do curso.

1.4.2 Objetivos

Seguem-se alguns objetivos traçados pelo curso:

1 - Oferecer Educação Profissional Técnica de nível médio na forma Integrada de acordo com a Lei 9.394/96, (...), atentando para as competências, habilidades e bases tecnológicas previstas nos parâmetros curriculares nacionais do ensino médio e dos cursos técnicos.

2 - Formar profissionais técnicos em Mecânica para atuar nos setores que incorporem a tecnologia mecânica, possibilitando-lhes a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos do processo produtivo, relacionando a teoria com a prática (...).

3 - Habilitar para o exercício legal das ocupações, profissões e especializações de nível técnico na área de Controle e Processos Industriais (...);

4 - Desenvolver as competências básicas do ensino médio de forma plenamente integrada e contextualizada com as competências gerais e específicas da educação profissional (...).

5 - Possibilitar a inserção no mercado de trabalho e a continuidade dos estudos dos alunos egressos (...).

6 - Atender à demanda de educação profissional integrada ao ensino médio na área de Controle e Processos Industriais, especialmente em Mecânica (...).

Os requisitos para acesso ao curso são a conclusão do Ensino Fundamental e a aprovação no Processo Seletivo realizado pelo Ifes. No ano 2010, foram disponibilizadas 38 vagas no turno matutino, e o número de candidatos inscritos chegou a 749 candidatos, computando assim 19,71 candidatos por vaga.

1.4.3 Perfil Profissional

Entende-se por perfil profissional, ou seja, a definição de trabalhador pelo instituto, o técnico em Mecânica habilitado para exercer funções do eixo de Controle de Processos Industriais, com as *características de liderança, bom relacionamento interpessoal, espírito*

de investigação científica, espírito empreendedor, habilidade para desenvolver o senso crítico e autocrítico, iniciativa, imaginação e criatividade, raciocínio lógico, atenção concentrada, ética profissional, respeito ao meio ambiente, à saúde e à segurança no trabalho, direito individual e dever para com o coletivo, sendo capaz de desempenhar suas atividades em negócios próprios, nas indústrias da região, nos outros segmentos produtivos ou em órgão públicos. (p. 30)

No perfil profissional de conclusão de curso, estão discriminadas várias atividades, todas vinculadas a questões de cunho profissional, a saber: aplicar técnicas de ensaios destrutivos, compreender e manter o funcionamento de máquinas, entre outras.

A forma como deve ser conduzida a organização curricular do curso é subdividida em três áreas que devem ser cumpridas em quatro anos de formação:

- 1- Base Comum Nacional – composta pelas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias.
- 2- Núcleo Diversificado – componentes curriculares que estabelecem relações entre o ensino médio e o mundo do trabalho, articulados com os conhecimentos científicos.
- 3- Núcleo Profissional – componentes curriculares voltados para a formação profissional, visando a propiciar conhecimentos para as competências necessárias ao desenvolvimento da função.

Nessa divisão de áreas, identifica-se a dificuldade no momento de elaborar um currículo integrado técnico ao ensino médio, pois, em princípio, um currículo integrado deveria promover um diálogo entre as áreas, e, como vemos nessa matriz, elas continuam estanques.

1.4.4 Matriz Curricular

Na atual matriz curricular do Ifes, utilizada desde 2010, os cursos são divididos de forma anual, e não mais semestral. Os cursos técnicos integrados ao ensino médio são compreendidos em quatro anos de formação. A disciplina **Artes** está inserida no primeiro ano de todos os cursos integrados, com uma carga horária correspondente a 60 horas, como demonstra a matriz curricular dos componentes curriculares do Curso de Mecânica.

Ano	Componente Curricular	C.H.
1	Biologia I	90
	Educação Física I	90
	Física I	90
	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I	90
	Matemática I	90
	Química I	90
	Sociologia I	15
	Filosofia I	15
	Geografia I	90
	Artes	60
	Inglês I	60
	Informática	60

2	Biologia II	90
	Educação Física II	60
	Física II	90
	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II	60
	Matemática II	90
	Química II	90
	Sociologia II	15
	Filosofia II	15
	Geografia II	60
	Inglês II	60
	Desenho Básico	60
	Metrologia	60
	Elementos de Máquinas	60
	Matérias	90

	Biologia III	60
4	Física III	90
	História Portuguesa e Literatura Brasileira IV	60
	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III	60
	Matemática VI	60
	Química IV	90
	Sociologia III	60
	Administração de Empresas III	60
	Filosofia II Profissional	60
	Segurança Meio Ambiente e Saúde	60
	Desenho Mecânico e CAD	60
	Manutenção Mecânica I	60
	Processos de Transformação	60
	Fabricação Mecânica I	180
	Manutenção Mecânica II	60
	Fabricação Mecânica II	120

Carga horária total do curso: 3.510 horas.

Estágio opcional: 480 horas.

Na tabela correspondente à distribuição de carga horária das disciplinas, constatamos que a disciplina Artes é ministrada em duas aulas semanais, que são preferencialmente geminadas, no primeiro ano de curso.

Desse modo, num curso com uma carga horária de 3.510 horas, a disciplina Artes, com suas 60 horas correspondentes, se limita a representar 1,70% de horas total do curso (assim como Sociologia e Filosofia, que também possuem a mesma carga horária de **Artes**).

CARACTERÍSTICA: REGIME ANUAL		Número de aulas semanais – 36 semanas				
	DISCIPLINAS	CH	1	2	3	4
Base Nacional Comum 1.980h	Biologia I, II, III	240	3	3	2	
	Educação Física I, II	150	3	2		
	Física I, II, III	270	3	3	3	
	História I, II	150			2	3
	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I, II, III, IV	270	3	2	2	2

	Matemática I, II, III, IV	300	3	3	2	2
	Química I, II, III	270	3	3	3	
	Sociologia I, II, III, IV	60	1	1	1	1
	Filosofia I, II, III, IV	60				
	Geografia I, II	150	3	2		
	Artes	60	2			
	Total	1980	24	19	15	8
Núcleo Diversificado 420h	Inglês I, II	120	2	2		
	Desenho Básico	60		2		
	Segurança, Meio Ambiente e Saúde	60			2	
	Informática	60	2			
	Fundamentos de Administração	60				2
	Legislação Profissional	60				2
	Total	420	4	4	2	4
Ed. Profissional 1.110h	Metrologia	60		2		
	Elementos de Máquinas	60		2		
	Desenho Mecânico e CAD	60			2	
	Materiais	90		3		
	Ensaio de Materiais	90				3
	Eletricidade Aplicada	60				2
	Lubrificação	60				2
	Máquinas Térmicas	90				3
	Hidráulica e Pneumática	60				2
	Manutenção Mecânica I, II	120			2	2

	Processos de Transformação	60			2	
	Fabricação Mecânica I, II	300			6	4
	Total	1.110h	-	7	12	18
	Total geral	3.510h	28	30	29	30
	Estágio Opcional	480h				

Ao analisarmos a matriz desse curso, podemos visualizar também a inserção das disciplinas de humanas, concentradas no primeiro ano de curso, como Língua Portuguesa, Literatura e História, tendo o somatório de horas-aula delas correspondente a 420 horas, compreendendo 11,96% da carga horária total do curso. Vemos que a parte denominada como núcleo comum, em que se localizam as disciplinas propedêuticas, corresponde a 1.980 horas do curso, compreendendo mais da metade do curso, ou seja, 56,41%. Contudo, as disciplinas que integram o núcleo das áreas exatas representam maior parcela desse percentual, sendo no total de 840 horas, correspondentes a 42,42% das 1.980 horas totais.

Nesse contexto, verificamos que os cursos técnicos integrados ao ensino médio do Ifes priorizam, na educação propedêutica, as disciplinas das áreas exatas e a educação profissional de seu alunado. Tais resultados eram de esperar, pois essa é a necessidade básica exigida para a formação técnica. Entretanto, no contexto do perfil profissional na atualidade, já abordado anteriormente, as características requisitadas pelo mercado também requerem do trabalhador capacidades a que as disciplinas das áreas humanas poderiam atender e que também poderiam ser aplicadas como compreensão de leitura, escrita, interpretação, socialização, pensamento dinâmico.

Também identificamos na matriz curricular do Curso Integrado em Mecânica a não integração dos conteúdos. O núcleo diversificado, que ficaria a cargo dessa integração, pelas disciplinas expostas na matriz, não cumpriu a função articuladora, pois, em sua discriminação, observamos que esse núcleo também é composto por disciplinas técnicas.

O desafio da integração é visto e compreensível, pois, para o Ifes, já existe uma concepção de integração, mas falta a forma como será aplicada na construção curricular. A integração

requer dos gestores, pedagogos, professores e toda comunidade escolar um diálogo permanente sobre as especificidades das disciplinas e as formas de pensar a relação existente entre elas. No Ifes, esse desafio ainda não foi superado, e se faz necessário propiciar momentos de debate e informação sobre essa temática para toda a comunidade escolar vigente.

1.5 CARACTERÍSTICAS DO CORPO DISCENTE DO IFES⁹

A formação da juventude trabalhadora brasileira que deveria inserir-se nos espaços dos institutos ainda não consegue chegar a esses locais que ficam restritos ao adolescente e jovem detentor de condições sociais, econômicas e educativas mais elevadas. Um espaço que antes era destinado à formação daqueles que necessitavam ser inseridos no mercado de trabalho, agora se presta a atender a uma parcela de educandos que, não, necessariamente, precisam iniciar suas atividades laborais em seu tempo juvenil.

Tratando-se de pensar acerca da formação da juventude para o trabalho, livros e teses que foram lidos como referências e autores como FRIGOTTO (2006), BRANCO (2005), MOURA (2006), SOUZA (2003) não retratam a realidade de jovens atendida especificamente pelo Instituto Federal do estado do Espírito Santo em alguns cursos técnicos integrados. Os textos lidos se referem sempre a perfis de jovens que são, em sua maioria, moradores de periferias dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo ou Minas Gerais, que apresentam grandes necessidades educativas e formativas para o trabalho. As pesquisas que retratariam a juventude capixaba ainda são poucas, principalmente no que elucidaria questões relacionadas às necessidades existentes dessa camada populacional.

Como define MOURA (2006), os sujeitos que foram pesquisados sobre a formação para o trabalho em espaços como os do sistema S (Sesi, Senai e Senac) são entendidos como provenientes de classes menos favorecidas:

⁹ Dados levantados a partir de questionário disponibilizado em anexo.

...a maioria dos jovens participantes destas ações de formação são provenientes de classes ou estratos sociais menos favorecidos e estão envolvidos numa rede de problemas sociais que vão da família, passam pela escola e atingem as suas ténues, recém-iniciadas ou por vezes interrompidas biografias profissionais, e que, portanto apresentam maiores dificuldades de absorção de saberes e de inserção social. (MOURA, 2006, p. 37)

Os estudantes dos Sistemas S ou do Ensino Médio Regular de escolas públicas estaduais são aqueles e aquelas que trazem uma preocupação social e necessitam ser olhados pelos gestores públicos com maior cuidado. A esses (e, em verdade, a todos os jovens de nosso país) deveriam ser oferecidas oportunidades de ingresso em escolas de qualidade (públicas ou privadas) que lhes possibilitassem uma inserção no mercado de trabalho com maior qualificação.

Nesse sentido, se não houver providências, perpetuar-se-á o ciclo de imersão desses jovens em empregos medíocres que não propiciam um planejamento de vida que vislumbre maiores conquistas e distanciamento do ciclo de dificuldades e pobreza em que viveram ou vivem. As redes de problemas sociais continuarão a existir e a arrastar esses jovens para a marginalidade, subempregos, criminalidades, drogas e tantas outras formas de interrupção de uma caminhada profissional e pessoal.

Esses jovens de classes menos favorecidas, dos estados pesquisados pelos referidos autores, começam a se inserir no mercado de trabalho, geralmente por meio de subempregos, no próprio bairro ou localidades próximas. Em pequenas *lan houses*, padarias, mercearias e comércio do bairro, os jovens identificam oportunidades de sua inserção no mercado de trabalho lícito, por meio do qual podem arrecadar uma renda (mesmo que precária) que propicie compras de bens de consumo, de coisas necessárias para eles (como roupas, tênis, bonés, mp3) ou ajude nas necessidades básicas familiares (como alimentação, pagamento de contas).

Também para esses jovens é oferecida a infeliz oportunidade de trabalho no mercado ilícito das drogas, vendas de armas, prostituição, que podem trazer uma rentabilidade maior do que a dos empregos no comércio. Mas, infelizmente, com a renda, com os lucros e dinheiro,

vêm os riscos de agressões físicas, violências e morte, como vemos muitas vezes em nossos jornais¹⁰.

No livro *Juventude e eles com o mundo do trabalho*, escrito por SOARES (2010), é retratado um estudo com adolescentes e jovens de algumas comunidades do Rio de Janeiro, demonstrando que os jovens possuem uma grande preocupação com a inserção rápida no mercado de trabalho (lícito ou não) para ajudar na complementação da renda familiar.

Para muitos, a necessidade de trabalhar é mais urgente do que a de completar seus estudos. Os jovens veem a escola como um espaço para adquirir conhecimentos, entretanto a prioridade em se inserir nos mercados de trabalho paralelos é maior, haja vista o número de adolescentes e jovens que não concluem sua formação de nível médio para se dedicarem a um serviço temporário, um subemprego ou bico.

Alguns desses jovens, por meios de programas como Pró-Jovem, de iniciativa pública, e outros vistos nas iniciativas privadas que incentivam o Menor Aprendiz, recebem uma bolsa para que se mantenham estudando e trabalhando em algumas empresas de médio e pequeno porte. Entretanto, mesmo nesses programas, vê-se uma evasão do jovem e adolescente quando este consegue outro trabalho que lhe seja mais rentável.

O desencantamento com a escola e com os estudos também influencia essas desistências. O Ensino Médio Regular ainda não sabe qual é a sua função política, social, cultural e cidadã. Muitas escolas seguem o padrão de ensino voltado para habilitar o educando a passar no vestibular e enchem os alunos de conteúdos descontextualizados da realidade desse adolescente e jovem que não se vê representado na escola e dela se afasta.

Em uma pesquisa realizada nas escolas estaduais de Minas Gerais, fornecida pelo Instituto Unibanco (2011), foi identificado que o principal motivo de evasão dos alunos das escolas

¹⁰ O Programa Conexões Urbanas, de José Junior, traz informações sobre a perspectiva dos jovens de comunidades cariocas com relação a trabalho, renda e tráfico de drogas. Os entrevistados são traficantes dessas comunidades que retratam, em seu discurso, justamente a falta de oportunidade de trabalho e a procura pelo tráfico como fonte de renda mais rentável e rápida. Ver vídeo disponibilizado anexo ao trabalho, em DVD, ou no link da internet <http://www.youtube.com/watch?v=1a1AzaxgX58>.

se deve à inserção do educando no mundo do trabalho. A conquista do emprego é mais relevante do que a permanência nos bancos escolares.

Na escola, o fator desmotivador são as repetências, o desinteresse pela escola e seus conteúdos, a falta de atenção às necessidades do adolescente e jovem, o sucateamento de algumas escolas. Em Minas Gerais, relativamente à desistência no ensino médio, a pesquisa revela que, de cada 100 jovens, 25 abandonam as escolas antes de completar seus estudos. Isso representa 25% de jovens fora das salas de aula. Em uma turma de 40 alunos, somente 30 concluíram, possivelmente, seus estudos.

No contexto do Espírito Santo, provavelmente essas realidades também devem ser observadas nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio Regular. Contudo, no Instituto Federal, a evasão nos cursos integrados, mesmo sendo presente, ainda não é tão assustadora como a dos 25% nas escolas estaduais de Minas Gerais. O instituto não possui esses dados concretos sobre a evasão dos educandos, mas, de acordo com a pedagoga da escola, em uma turma de 32 alunos, por exemplo, 28 estudantes se formam. Isso significa desistência na casa dos 12,5%, que também é um número a ser considerado, haja vista o grande investimento nos institutos federais do Brasil e a crescente vontade de expandir a rede IFES demonstrada pelo governo federal¹¹.

No Instituto Federal do Espírito Santo, a desistência dos alunos dos cursos integrados está mais voltada para a questão da não identificação do educando com a formação profissional que está recebendo do que para a necessidade de trabalhar a fim de ajudar nos rendimentos familiares. Muitos dos educandos são oriundos de famílias de classe média, média alta e alta e têm, no contexto familiar, o apoio à continuidade dos estudos em nível universitário e de especializações, mestrados e doutorados.

¹¹ Em discursos de campanha eleitoral de 2010, os dois então candidatos a presidente da República, Dilma Rousseff e José Serra, apresentaram como uma das plataformas importantes na área educacional o aumento da rede IFES em todo o Brasil. O intuito é suprir a necessidade de mão de obra qualificada exigida pelo setor industrial brasileiro.

Os pais dos educandos que ingressam no instituto incentivam seus filhos a realizar sua formação nessa instituição, não tanto pela questão de obter um diploma de técnico em algo, porém mais pelo valor, tradição e qualidade da educação que acredita receber na instituição. Ver a conquista de seus filhos, ao conseguirem passar no processo de seleção, traz a pretensa e valorizada certeza de que esse é o primeiro passo no caminho para a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Ser contemplado com uma vaga no Instituto Federal requer desses jovens muito estudo e dedicação. Essa dedicação chega a ter significados similares aos de um vestibular, pois a concorrência existente para o ingresso, principalmente no *campus* Vitória, é grande, atingindo níveis de cursos universitários disponíveis no estado de Espírito Santo. A tabela 1 abaixo faz um demonstrativo da relação de alunos/vagas nos cursos integrados do Instituto Federal, por meio da qual podemos verificar justamente a questão quantitativa da disparidade entre o pouco número de vagas ofertadas pela instituição e a grande quantidade de jovens que tentam nela ingressar¹²:

Tabela 1 – Relação candidato/vaga por curso em 2011.

Nome do curso	Nível	Turno	Número de candidatos	Número de vagas	Candidato/vaga
Estradas	Técnico Integrado com Ensino Médio	Vespertino	381	38	10,03
Eletrotécnica	Técnico Integrado com Ensino Médio	Matutino	527	32	16,47
Eletrotécnica	Técnico Integrado com Ensino Médio	Vespertino	425	32	13,28
Edificações	Técnico Integrado com Ensino Médio	Matutino	1395	40	34,88
Mecânica	Técnico Integrado com Ensino Médio	Matutino	749	38	19,71
TOTAL			3477	180	19,31

¹² Dados colhidos em 2011 no portal do Ifes.

O curso mais concorrido, que seria o de Edificações no turno matutino, teve um índice de 34,88 candidatos/vagas. Essa relação candidato/vaga chega a ser maior do que a do vestibular de Direito na UFES, que representou 30,5 candidatos/vaga¹³. Isso demonstra que a conquista de uma vaga no Ifes é um feito hercúleo para os adolescentes e jovens do estado.

Nesse contexto, identificamos que, para ter acesso a essa instituição de ensino, certamente esses educandos necessitariam de conhecimentos estruturados, com bases sólidas que, muitas vezes, não conseguimos identificar em nossas escolas públicas de ensino fundamental.

O Ministério da Educação (MEC) demonstra uma grande preocupação com a qualidade da educação recebida pelos seus alunos do ensino fundamental brasileiro. Para avaliar a qualidade dos conhecimentos recebidos, as escolas de ensino fundamental passam por provas avaliativas, como o Prova Brasil, e também se inserem em verificações de qualidade educacional, passando por testes internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação dos alunos (PISA), que ocorre cada três anos e avalia capacidades de leitura, compreensão, matemática e ciências. Com base nesses recursos avaliativos, o Brasil ainda não consegue atingir bons resultados internacionalmente. No PISA, o Brasil está ranqueado no 53º lugar, atrás de países como o Chile (44º), o Uruguai (47º), Trinidad e Tobago (51º) e a Colômbia (52º)¹⁴.

Nessa perspectiva, surge a dúvida: será que os alunos oriundos do Ensino Fundamental Municipal estariam aptos para concorrer às disputadas vagas que o instituto disponibiliza nos seus cursos de formação integrada? E para esse acesso seria necessário fazer cursos preparatórios? Os institutos visam a formar os futuros técnicos do Brasil. Será que, no Espírito Santo, o instituto está cumprindo essa função?

¹³ Dados colhidos em 2011 sobre relação candidatos/vaga da UFES disponível em: <http://www.ccv.ufes.br/>

¹⁴ Dados encontrados no site do Inep ou em <http://www1.folha.uol.com.br/saber/841804-brasil-fica-em-53-lugar-em-prova-internacional-que-avalia-capacidade-de-leitura.shtml>

Para esclarecer tais questões, foi realizada uma breve coleta de dados quantitativos acerca das características dos educandos que ingressam no instituto em Vitória e estão no 1º ano dos cursos integrados ao ensino médio, no intuito de verificar quais seriam os perfis e intencionalidades desses estudantes na instituição.

Delimitando algumas características que auxiliam na construção de um perfil dos educandos do Ifes, foi realizado um levantamento de dados, no início do ano letivo de 2012, com 113 alunos ingressos no 1º ano dos cursos integrados de Eletrotécnica matutino e vespertino, Mecânica matutino e Edificações matutino. Esses alunos responderam a questões relacionadas à sua faixa etária, ao gênero, a alunos provenientes de escola pública ou privada, à frequência aos pré-técnicos para conseguir ingressar no Ifes, ao número de educandos que pretendem trabalhar como técnicos e aos fatores que os motivaram a ingressar no Ifes. No Ifes, o maior número de educandos é de faixa etária entre 15 e 16 anos. Poucos são os alunos com idade maior ou menor que os números apresentados. No total, são 92,9% de alunos na faixa etária de 15 a 16 anos, contrapondo-se aos 7,1% de alunos com 14, 17 ou 18 anos. Na tabela 2 abaixo, temos a classificação etária dos estudantes dos cursos técnicos integrados:

Tabela 2 – Dados da faixa etária dos alunos ingressos 2011.

FAIXA ETÁRIA					
IDADE	CURSOS				
	Eletrotécnica Matutino	Eletrotécnica Vespertino	Mecânica Matutino	Edificações Matutino	TOTAL*
14	1	1	0	0	2
15	16	10	16	10	52
16	8	16	12	17	53
17	0	3	2	0	5
18	0	0	0	1	1
TOTAL	25	30	30	28	113

(*) Número de alunos em sala durante a coleta dos dados.

O fenômeno da distorção idade/série aparente em muitas escolas públicas do ensino médio, produto das reprovações imputadas aos educandos no ensino fundamental, não se apresenta no Ifes. O processo seletivo acirrado a que esses educandos são submetidos para ingressar no instituto acaba anulando os casos de estudantes com históricos de reprovação anterior.

O insucesso dos alunos das escolas públicas de ensino fundamental no processo seletivo para ingresso no Ifes pode ser constatado pelo número ínfimo de estudantes oriundos dessa esfera, identificados pelos dados. Como demonstra a tabela 3 abaixo, do total de alunos entrevistados somente 11,5% são egressos de escolas públicas. Dos 13 egressos de escolas públicas, 8 fizeram algum curso preparatório para entrar na instituição.

Tabela 3 – Dados de alunos egressos de escolas públicas e privadas.

ALUNOS EGRESSOS		
CURSO	PARTICULAR	PÚBLICA
Eletrotécnica Matutino	23	2
Eletrotécnica Vespertino	25	5
Mecânica Matutino	28	2
Edificações Matutino	24	4
TOTAL	100	13

Esse dado revela a dificuldade dos educandos das escolas públicas de ensino fundamental de ingressar nos institutos e constata a necessidade de uma reavaliação dos instrumentais utilizados para o ingresso dos educandos nesses espaços educacionais. Uma vez que se entende que esse local também é um espaço de educação pública, porém de qualidade, ele não deveria ser celeiro somente de educandos oriundos de escolas particulares. Justamente por ser público, não deveriam apartar dele aqueles que também precisam de um ensino público de qualidade, mas abrir o espaço viabilizando um acesso mais igualitário de todos a uma escola que deveria ser para todos.

A questão da necessidade de fazer um curso preparatório que aumentaria, na opinião dos alunos, a probabilidade de sucesso nas avaliações seletivas não seria um desprivilegio somente dos educandos oriundos das escolas públicas; 76,1% de alunos entrevistados, também de escolas particulares, frequentaram algum cursinho antes de se submeter à seleção. Esse fato demonstra que são muitos os bancos ocupados nos cursos preparatórios por aqueles que são aprovados no Ifes e também por outros tantos que não passam na seleção, independentemente de se tratar de egressos de escolas públicas ou não. Um dinheiro investido pelos pais que, necessariamente, não deveria ser despendido se houvesse uma educação inicial de qualidade e uma seleção mais igualitária de ingresso. Isso resulta ou da insegurança dos educandos com relação aos conteúdos adquiridos nas escolas particulares; ou da exigência dos pais; ou da preocupação exacerbada em aprender macetes para a realização das provas; ou ainda de outros fatores.

Tabela 4 – Dados dos alunos que frequentaram cursos preparatórios para a prova do Ifes.

Alunos que fizeram Pré-Ifes para ingressar no instituto.		
CURSO	SIM	NÃO
Eletrotécnica Matutino	19	6
Eletrotécnica Vespertino	23	7
Mecânica Matutino	25	5
Edificações Matutino	19	9
TOTAL	86	27

Na questão de gênero, observamos que a predominância existente é a de alunos do sexo masculino em detrimento do sexo feminino. Durante a coleta de informação dos quatro cursos integrados, observou-se que três deles apresentam um maior percentual de alunos do gênero masculino. O Curso de Eletrotécnica, no período matutino, possui 84% de meninos e, no turno vespertino, 76,6%. No Curso de Mecânica 76,6% também são meninos. O Curso de Edificações é o único que demonstra uma disparidade com relação aos dados

apresentados. Na sala de aula, enquanto o percentual de meninos é de 25%, o de meninas estudando no mesmo espaço é de 75%.

Uma hipótese para esse fator diferencial pode ser a maior relação do Curso de Edificações com os cursos superiores de Arquitetura, Engenharia Civil, Design de Interiores e Urbanismo, que apresentam um maior número de estudantes do gênero feminino. Com esses dados sobre gênero, constata-se que a predominância dos meninos estudantes nos cursos técnicos integrados é em virtude da percepção social persistente de que as formações técnicas estão destinadas aos homens que apresentam maiores condições físicas e psíquicas de trabalhar nos campos industriais e tecnológicos. As ciências exatas estariam destinadas aos homens, enquanto as ciências humanas poderiam ser um melhor local para as mulheres apresentarem seus conhecimentos e exercerem seus trabalhos (haja vista o maior número de professores homens lecionando também nas disciplinas técnicas da escola).

Ainda foi levantada uma questão relacionada ao pretense futuro desse técnico que está sendo formado pelo Ifes. O questionário trouxe a seguinte pergunta para os educandos: Você pretende trabalhar como técnico depois de concluir seus estudos no Ifes? A resposta a essa indagação traz um dado que deve ser considerado e refletido pelos gestores do Ifes sobre o perfil do aluno que ingressa na instituição, pensando em alterações emergenciais no processo seletivo.

Apesar de o percentual apresentado ter sido de 58,4% de alunos que responderam sim, que pretendem trabalhar como técnicos após a sua formação no Ifes, é considerável o percentual expressivo de 41,6% de alunos que não pretendem trabalhar nas respectivas formações técnicas. Partindo dessa constatação, conclui-se que mais de 40% dos recursos, esforços, capacitação de docentes, infraestrutura, expectativas governamentais, qualidade de ensino, todos destinados a formar um técnico para atuar num mercado de trabalho aquecido e necessitado desses profissionais, são dispensados para jovens que não vão exercer sua função. Estão sendo formados técnicos demandados pelo mercado que não querem fazer parte deste.

Tabela 5 – Dado quantitativo relacionado a alunos que pretendem trabalhar na qualidade de técnico.

Número de alunos que pretendem trabalhar na qualidade de técnico.		
CURSO	SIM	NÃO
Eletrotécnica Matutino	7	18
Eletrotécnica Vespertino	19	11
Mecânica Matutino	18	12
Edificações Matutino	22	6
TOTAL	66	47

Muitos alunos do Ifes pensam inicialmente em concluir o ensino superior para depois buscar o mercado de trabalho, haja vista alguns dados relacionados aos fatores motivacionais que levaram o aluno a querer estudar no Ifes.

Os fatores motivacionais foram delimitados com base em algumas hipóteses, tais como influência da família, qualidade de ensino do Ifes, necessidade de conseguir um emprego, vontade de fazer não só um bom curso técnico, como também um bom ensino médio.

Entre essas opções assinaladas, a questão da qualidade de ensino do Ifes foi a que mais recebeu votos em todos os cursos. Identifica-se que os educandos têm grande estima pela instituição e consideram o espaço como um local onde se receberá uma formação de qualidade que poderá dar subsídios para continuar os estudos com êxito. Essa constatação não é em razão de um imaginário criado em torno da instituição, mas parte de dados estatísticos quanto ao sucesso dos educandos do Ifes nas provas do Enem e na inserção deles nas universidades federais e estaduais do Brasil. Dentro do *ranking* capixaba das escolas públicas de ensino médio, o Ifes ficou em primeiro lugar, com as maiores médias de todas as escolas.¹⁵

¹⁵ Dados disponíveis em <http://sistemasenem2.inep.gov.br/enemMediasEscola/>

Tabela 6 – Dado relacionado aos fatores motivacionais em estudar no Ifes.

Por que optou por estudar no Ifes?					
Motivo	Cursos				
	Eletrotécnica Matutino	Eletrotécnica Vespertino	Mecânica Matutino	Edificações Matutino	TOTAL
Influência da família	16	17	16	16	65
Qualidade do ensino do Ifes	22	25	27	26	100
Necessidade de conseguir emprego	2	4	5	2	13
Vontade de fazer um bom curso técnico	6	10	15	18	49
Vontade de fazer um bom ensino médio	14	18	17	23	72
Outros	5	6	6	1	18

O segundo maior fator motivacional assinalado foi a vontade de fazer um bom ensino médio. A constatação desse dado mostra que as reverberações da separação entre ensino médio e ensino técnico, proposta pelo Decreto 2.208, de 1997, quando os então centros federais se tornaram referência para o ensino médio regular, ainda persistem para os educandos. Mesmo com a revogação desse decreto em 2004 pelo Decreto 5.154, que propõe a integração dos cursos técnicos com a formação propedêutica, no imaginário dos educandos o espaço do instituto ainda seria destinado a fazer um bom ensino médio, e não um bom curso técnico.

A junção proposta ainda não foi considerada pelos educandos e somente 49 dos entrevistados pensam em usar o espaço da escola para fazer um bom curso técnico. Assim, entende-se que os cursos técnicos do Ifes não estão conseguindo cumprir a sua função de

formação profissional do trabalhador demandado pelo mercado e que a quebra do paradigma ante o entendimento desse local como exclusivo para a conclusão do ensino médio ainda não foi alcançada.

Outro dado que corrobora essa questão é a pequena quantidade de alunos que indicaram a necessidade de conseguir um emprego como fator motivacional para estudar no Ifes. Dos 113 alunos entrevistados, somente 13 apontaram esse fator como motivante, ou seja, além de os alunos não verem a instituição como referência para a formação profissional, eles não estão nesse espaço porque precisam necessariamente de exercer a função de técnico. O incentivo da família foi um fator mais decisivo do que frequentar um bom curso técnico.

Os fatores que deveriam ser o ponto forte e referencial para a escola estão invertidos; portanto, faz-se necessário um trabalho conjunto de análise desses dados de forma criteriosa pela instituição, para inverter essa visão distorcida de sua função no estado. Daí ser preciso pensar numa forma de recuperar o Ifes como referência de formação técnica de qualidade que capacita o educando para o êxito em sua trajetória estudantil.

1.6 CARACTERÍSTICAS DO CORPO DOCENTE DO IFES

O Ifes é uma instituição que possui um corpo docente numeroso. No *campus* Vitória, especificamente o instituto conta com um contingente de mais de 150 professores lecionando em todos os cursos ofertados por ele. A carga horária de contrato dos professores corresponde a 20 horas semanais ou 40 horas semanais, e os professores concursados podem participar do regime de dedicação exclusiva ou não. Estima-se que, em 2012, muitos concursos sejam abertos para a efetivação de professores visando a suprir a demanda crescente de docentes para os novos *campi* do Ifes no estado.

Tecendo uma comparação relacionada à carga horária dos professores dos institutos com os da rede estadual de ensino médio, fica evidente um privilégio maior para aqueles educadores que estão no âmbito federativo. Os professores efetivos do Ifes que possuem uma carga horária de 40 horas semanais lecionam somente 18 horas no máximo, as demais

horas são disponíveis para planejamento. Todavia, os professores com 40 horas das redes estaduais lecionam em torno de 30 horas, e somente 10 horas ficam reservadas para planejamento. O hábito de planejar as atividades educativas no instituto, para muitos professores, não se destina a esse fim, pois muitos aproveitam o momento, que não é necessariamente cumprido dentro da escola, para resolver questões pessoais ou administrativas pendentes. Apesar dessa dispersão, o tempo para planejar as atividades é privilegiado, o que poderia ser destinado também a realizar encontros entre professores para planejar e desenvolver atividades curriculares integradas.

Outro privilégio dos docentes dos institutos é a sua dedicação exclusiva à instituição. Os professores DE (dedicação exclusiva) com 40 horas podem lecionar somente no instituto. Desse modo, seus esforços se destinam apenas a esse espaço.

Nesse raciocínio, essa é uma reclamação permanente dos professores que lecionam nas redes estaduais ou particulares: para conseguirem receber um salário razoável, têm de lecionar em mais de uma escola, muitas vezes nos três turnos, o que lhes acarreta um desgaste físico e emocional e, conseqüentemente, as doenças que afligem a categoria.

Em relação à questão de gênero, verificamos uma maior quantidade de professores do sexo masculino atuando na escola. Nas disciplinas técnicas, a supremacia masculina é factível. A maioria desses docentes são formados em áreas exatas, e esse espaço ainda é um reduto dominado pelos homens. Mesmo nas disciplinas propedêuticas, constata-se também um número maior de homens lecionando que de mulheres. Entretanto, nas disciplinas relacionadas às áreas humanas, podemos verificar uma presença maior das mulheres. Nas coordenadorias de Códigos e Linguagens, História, Geografia e Biologia, embora constatem um contingente maior de mulheres lecionando, elas ainda não representam nem 40% do quadro de professores nessas coordenadorias.

O corpo docente do Ifes se subdivide em dois grandes núcleos distintos: os professores das áreas técnicas e os das disciplinas propedêuticas. Os professores das áreas técnicas são geralmente profissionais formados em Engenharia, Arquitetura, Administração e em outras áreas específicas demandadas por curso ofertado e lecionam as disciplinas específicas constantes da matriz curricular. Esses profissionais, de acordo com a legislação vigente,

não necessitam possuir uma formação em cursos de licenciatura para lecionar nos institutos, pois a formação necessária é aquela recebida nos cursos específicos de cada área, e poucos são os que têm experiências em sala de aula. Já os professores das disciplinas propedêuticas, ou núcleo comum, em sua maioria são licenciados em suas áreas e possuem experiências no serviço docente em escolas públicas e particulares.

Relativamente à questão da cisão aparente entre as categorias de professores das áreas técnicas e das áreas propedêuticas, o que se identifica é justamente a desvinculação ou desintegração dos saberes a serem propiciados aos educandos. Os binômios polarizados do fazer em detrimento do pensar, do trabalho manual em detrimento do trabalho intelectual identificado na educação brasileira, também são aparentes na instituição. O desafio de se propor uma educação integrada se torna impossível de superar nesse âmbito. A polarização já está institucionalizada nesse espaço, o que implica um não movimento de junção entre ambos os grupos.

Entretanto, quando se pensa em uma escola de ensino médio, logo se relaciona à supremacia dos conteúdos propedêuticos sobre outros saberes oriundos da prática. Tratando-se de uma escola técnica de ensino médio, há uma valorização contrária: os conteúdos das disciplinas técnicas têm prioridade sobre os das áreas regulares. Acompanhamento pedagógico, planejamento, avaliação, construção curricular, entre todos os outros elementos que compõem a educação em uma escola, são submetidos geralmente às intencionalidades dos professores das áreas técnicas, que consideram a formação técnica mais importante do que a formação geral do aluno.

Por não serem geralmente oriundos das práticas educativas, os professores das áreas técnicas tendem a visualizar seu educando como somente um futuro profissional. Transpõem os conhecimentos de suas vivências em fábricas, usinas, siderúrgicas e companhias para os educandos que, nesse contexto, seriam treinados apenas para exercer uma função: geralmente aquela que aquele professor consegue dominar. A formação do trabalhador que se pretende emancipatória e omnilateral passa por influências negativas e não consegue ser desenvolvida nesse âmbito.

Superar essa polarização é um desafio grande para a instituição, pois a preocupação com a supremacia de uma formação sobre outra não favorece o exercício da educação integrada. Se, em meio a esses conflitos, os próprios educadores não conseguem tecer relações entre os saberes como pensar em formar o profissional integral solicitado? A indagação erigida deve servir de reflexão e construção de estratégias para superar esse evento que em nada contribui para a formação e educação do educando, que infelizmente é o que mais sofre com os efeitos negativos dessa disputa.

Verifica-se que muitos professores das áreas técnicas são efetivos e já trabalham na instituição há longos anos (de 8 a 15 anos). Esse feudo construído possui opiniões fortes e grande poder na instituição. Os professores das áreas propedêuticas também são, em sua maioria, efetivos, porém este grupo conta com um maior número de docentes contratados que lecionam de 1 a 2 anos (máximo) nas disciplinas do núcleo comum. Esse fato se deve à maior oferta de docentes graduados nas áreas propedêuticas do que nas técnicas e favorece a construção de laços mais firmes entre os professores das áreas técnicas que entre aqueles das propedêuticas, pois eles convivem durante anos e as parcerias e forças são firmadas nessa trajetória. Quando se identifica uma equipe que sofre com a variação de seus componentes, a estrutura de relações firmadas tende a ser mais fraca, maleável e sujeita aos mandos dos mais fortalecidos.

No ensino da arte, essa questão está aparente devido ao número expressivo de professores contratados para lecionar a disciplina. No *campus* Vitória há somente uma professora efetiva de Artes, que atualmente se encontra afastada para o término do doutorado em Educação. Entre 2006 e 2012 foram contratados três profissionais diferentes para ocupar esse cargo. Os docentes contratados, depois de terem lecionado por dois anos na instituição, só poderão prestar concurso após dois anos de afastamento. Essa medida se deve à preocupação de não se criar um vínculo empregatício com o funcionário contratado.

Como a oferta de profissionais capacitados para lecionar nas áreas técnicas é pouca, torna-se mais viável a realização de concurso do que a contratação temporária desse professor. Isso já justificaria a construção desses feudos estruturados que advogam suas causas.

De acordo com a legislação, a capacitação ou formação para a docência dos professores das áreas técnicas poderá ser realizada pelos institutos em parceria com universidades ou mediante promoção de cursos na própria instituição. O Ifes promove, por meio de uma parceira com a UFES, cursos de mestrado (Minter) e doutorado (Dinter) para os funcionários efetivos que trabalham na parte pedagógica e docente da escola. Essa parceria facilita a capacitação dos docentes visando a melhorar a prática pedagógica e a didática em sala de aula; entretanto, ainda são poucas as vagas ofertadas e muitos os candidatos para esses cursos.

Essa busca pela capacitação também é incentivada pela União Federativa. Devido à alteração de *status* dos Centros Federais para Institutos Federais, haverá um aumento significativo no número de vagas em cursos de Licenciatura e Pós-graduação, e essa projeção requer um número maior de mestres e doutores lecionando na escola. Acredita-se também que esse aumento no nível da formação dos docentes vai promover um aumento no nível qualitativo das aulas ministradas e, conseqüentemente, na aprendizagem dos educandos do Ifes. Certamente, além dos incentivos de formação, os incentivos de projeção financeira e plano de carreira atraem os docentes da escola à procura de uma titulação maior.

Em geral, os professores das disciplinas propedêuticas fazem cursos de especialização *lato sensu* ou *stricto sensu* nas suas disciplinas específicas ou em educação. Dos quatro professores entrevistados das áreas propedêuticas, um é somente graduado, outro faz mestrado em Educação, o terceiro faz doutorado em Educação e o último é Mestre e Doutor em Linguística.

O corpo docente das áreas técnicas é composto por professores que buscam suas capacitações e titulações, em sua maioria, na área específica em que atuam. Poucos são os que recorrem aos cursos relacionados à educação para fazer mestrado e doutorado. Dos três professores das áreas técnicas entrevistados, dois são Mestres em áreas específicas relacionadas à sua graduação e um é especialista em Administração.

A separação das áreas propedêuticas das técnicas se estrutura e se apresenta tanto nos espaços de discussão e debates como no espaço físico das duas áreas. Um corredor se

destina às coordenadorias das disciplinas propedêuticas, e outro corredor distanciado é destinado aos professores dos cursos das áreas técnicas. Como relatam alguns professores nas entrevistas colhidas nesta pesquisa, há poucos momentos de encontro entre ambos os grupos e pouco estímulo para a troca de informações entre os pares. Essa separação física e intelectual acaba agravando ainda mais a não possibilidade de integrar os conhecimentos existentes convergentes ou divergentes das disciplinas.

Entre os docentes das áreas propedêuticas do instituto, durante suas falas, foram apresentadas indagações e preocupações pertinentes a essa temática. Entretanto, os professores das áreas técnicas não demonstraram uma grande preocupação relacionada a essa questão. Isso demonstra a tranquilidade já instituída em alguns professores das áreas técnicas que acreditam na supremacia dos seus conhecimentos.

Compreende-se que, no instituto federal, ante esses embates estabelecidos, existe uma preocupação com a formação do educador e com a capacitação deles em suas áreas específicas e em outras áreas temáticas que subsidiam a educação e a ação pedagógica. Também se pensa no plano de carreira desse profissional e na permanência dele na instituição, principalmente daqueles que ministram disciplinas específicas, para as quais é difícil contratar um profissional.

Em contrapartida, existe a necessidade de pensar na permanência de professores para lecionar as disciplinas propedêuticas (especialmente Artes) e na integração dos professores das áreas técnica e geral, propiciando debates, discussões, encontros, e também desencontros dos saberes presentes em cada um desses profissionais, a fim de promover a educação pretendida: a integrada.

O ENSINO DA ARTE – DO CONETXTO BRASILEIRO AO IFES



CAPÍTULO 2 – O ENSINO DA ARTE – DO CONTEXTO BRASILEIRO AO IFES

2.1 O ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Na língua inglesa não há palavra que inclua de forma inequívoca o que é expresso pelas palavras “artístico” e “estético”. Visto que “artístico” se refere primordialmente ao ato de produção, e “estético”, ao de percepção e prazer, a inexistência de um termo que designe o conjunto dos dois processos é lamentável. Às vezes, o efeito disso é separá-los um do outro, é ver a arte como algo que se superpõe ao material estético ou, por outro lado, leva à suposição de que, como a arte é um processo de criação, a percepção dela e prazer que dela se extrai nada têm em comum com o ato criativo. (DEWEY, p. 126, 2010)

... a distinção entre o estético e o artístico não pode ser levada a ponto de se tornar uma separação. (DEWEY, p. 127, 2010)

As considerações tecidas por Dewey na relação, ou separação, dos termos artístico e estético servem de subsídio para a interpretação inicial dos estudos sobre a história do ensino da arte nas escolas destinadas à formação técnica e profissional. Inserida nesse âmbito, a disciplina arte poderia passar por uma compreensão que, em determinados momentos, polariza o aprender a apreciar a arte e o fazer arte, como se ambas as aprendizagens não fossem, em verdade, intercaladas e umas no processo de ensino-aprendizagem da arte.

Ao analisarmos a história do ensino da arte, verificamos que existe uma distinção ainda da arte que se volta para os desígnios das artes aplicadas. Esta arte seria destinada à formação da mão de obra, do artífice que não se relacionaria com as ditas belas artes, artes de museu, de contemplação, que seriam voltadas para alguns poucos esclarecidos. Assim, o que é artístico, relacionado ao ato criador, ou ao ato de fazer, se destinaria aos que produzem, e o estético se volta para os iluminados que contemplam e compreendem os sentidos das artes e de suas linguagens.

Essas duas delimitações que distinguem a intencionalidade do ensino da arte voltada para esta ou para aquela formação se evidenciam nos estudos relacionados à história sobre o ensino da arte no Brasil pesquisado por BARBOSA (1978).

No Brasil, o ensino da arte começa com a perspectiva de polarização entre os seres estéticos e os artísticos. Com a inserção das normativas neoclássicas de arte trazidas pela Missão Francesa, no século 19, a arte que aqui era produzida pelos artesãos caracterizados por um barroco-rococó mulato foi sendo substituída por uma frieza intelectualizada neoclássica francesa. As identificações de uma arte originária de artistas/artesãos simplórios e populares passam a ser consideradas de segunda escala, pois não eram intelectualizadas. E nesse bojo nasce a pouca valorização e depreciação das atividades do binômio artista/artesão que passa a ser agora somente artista ou somente artesão. Junto com essa desvalorização das características relacionadas à produção do artesão, vem a desconsideração das atividades manuais, ou técnicas, que não seriam destinadas à formação do artista neoclássico. Mesmo que esse artista neoclássico recebesse em sua formação o estudo sobre técnicas para execução de uma pintura, esta era considerada elitizada e não rudimentar, como a produzida pelo artesão.

O ensino da arte na Escola de Belas Artes ofertado para os príncipes, princesas, burgueses e aristocratas voltava-se para uma pequena parcela privilegiada da população. O pensamento de se fundar uma Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, baseada nas ideias de Lebreton, seria destinado ao ensino das técnicas, das atividades manuais e mecânicas para outra parcela da população, delimitando assim, de forma explícita, o espaço do artista e do artesão, como trata Felix Teixeira no século XIX:

O homem livre, ignorante em matéria de arte, vendo-a exercida por um escravo, não a professa porque teme nivelar-se com ele... Os escravos entre nós são empregados não só nos mais pesados ofícios e serviços secundários das fábricas, mas também nas artes mais delicadas e industriais mais apuradas como fabrico dos chapéus, joias, móveis, nas casas de moda, tipografia, etc. (...) Haverá sempre nestas três aulas duas espécies de alunos, o artista e os artífices, os que se dedicam às Belas-Artes e os que professam as Artes Mecânicas. (s.d. p. 23, 25).

Nesse contexto, verifica-se que, no período entre os séculos 16 e 19, o ensino de uma determinada arte era distribuído de acordo com a parcela da população a que determinado estudante pertencia. Esse sentido dá valor de reconhecimento à arte mediante a classe social em que tal obra é produzida. Quando a arte era realizada no Brasil pelos artesãos miscigenados, caboclos e negros, não tinha um grande valor ou ficava circunscrita a uma população de artífices mecânicos. Conseqüentemente, essa desvalorização das artes

populares em detrimento das artes com características neoclássicas acarretava um afastamento de grande parte da população da apreciação da arte que é convalidada como arte.

No contínuo estudo sobre o ensino da arte no Brasil, verifica-se que essa distinção é ainda mais agravada com a inserção do ensino do desenho nas escolas primárias e secundárias. Pautando os estudos no período inicial do século 19, vê-se uma preocupação de inserir e tornar obrigatório o ensino da arte nas escolas primárias e secundárias brasileiras devido à compreensão de que o desenho como linguagem deveria ser ensinado a todos, desde crianças até adolescentes, identificando-se aí esta outra forma de se comunicar e expressar os pensamentos.

O ensino da arte nesse período tinha como base o ensino do desenho, pois este era compreendido como linguagem e também como forma de complementar a escrita. Sendo o desenho também uma linguagem, ele serviria para estabelecer comunicação e, em razão disso, deveria ser ensinado a todos. A representação gráfica consegue obter maiores compreensões e comunicabilidade entre aqueles que estão em contato com ele. A comunicação imagética, em determinadas situações, se faz mais inteligível do que a escrita ou a fala. Esta era a defesa que se fazia para o ensino do desenho nas escolas.

Rui Barbosa, baseado nas teorias do americano Walter Smith, foi um dos defensores do ensino do desenho aliado a uma educação técnica para o desenvolvimento e enriquecimento industrial brasileiro. Nesse contexto, identifica-se que, mesmo com a intenção de advogar a importância do ensino do desenho como mais uma possibilidade de linguagem, o bojo da necessidade de desenvolvimento industrial se manifesta.

O desenho era a base para o ensino da arte nas escolas primárias e secundárias, que o consideravam como uma linguagem complementar da escrita. Entretanto, mesmo pensando em se utilizar do desenho como linguagem a ser ensinado a todos, o viés principal era a função e utilidade do ensino do desenho destinado a subsidiar as necessidades industriais de criação de projetos brasileiros. Rui Barbosa, no início do século 20, foi o defensor do ensino do desenho nas escolas. Ele pensava em inserir aí considerações também acerca dos

aspectos estéticos do ato de criar, imaginando assim numa junção do artístico com o estético.

A formação oferecida por meio do desenho deveria ser tanto para o desenvolvimento das habilidades artísticas quanto para o desenvolvimento do gosto pela arte. O que se apresenta como característica maior do plano de Rui Barbosa é a grande influência nos estudos americanos sobre as artes aplicadas, a qual trouxe uma visão inovadora, à época, relacionada ao ensino da arte.

Mesmo defendendo a criação de uma escola de Belas-Artes destinada ao cultivo superior das artes e uma Escola Normal de Arte Aplicada para as artes destinadas à indústria, Rui Barbosa considerava o “desenho como forma de educar para o trabalho como também de desenvolver valores estéticos e espirituais” (apud. BARBOSA In: BARBOSA, 1978, p. 63). Nesse contexto, é possível delimitar que algumas concepções sobre o ensino da arte nos então institutos federais poderiam ainda trazer alusões a esse período.

As instituições de formação profissional começam justamente nas Escolas de Aprendizes e Artífices, no início do século 20, e têm como seu projeto maior também formar a mão de obra para a industrialização a ser desenvolvida no Brasil. Desse modo, a concepção de ensino do desenho com um viés destinado à produção industrial é pertinente e poderia indicar a relação existente entre a formação do trabalhador, o treinamento do artesão e a arte como produção. Esses elementos estiveram presentes ao longo da história, desde as escolas de artífices até os vigentes institutos federais.

Mesmo no decurso de muitas mudanças no ensino da arte ao longo da história, entre as quais as influências da pedagogia experimental, do Movimento Modernista, da Escola Nova, das escolinhas de arte baseadas em Herbert Read e Viktor Lowenfeld, o que pode ser verificado é que, em face de tais novidades metodológicas do ensino da arte, ainda permanecem resquícios da formação do artesão, de influência americanizada no instituto federal. Muitas dessas novidades acerca do ensino da arte no Brasil foram estudadas no âmbito da formação da criança, nos processos de criação infantis e voltados para a

formação primária. Embora o ensino da arte, desde 1971, fosse obrigatório em algumas escolas secundárias, essas novas modalidades trataram mais do espaço infantil.

A reformulação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que determina a obrigatoriedade do ensino da arte também nas escolas secundárias não explicita, em sua escrita, como a arte pode se dar nesses espaços. É somente com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes que se constrói um norteador para essa disciplina. Porém, não existe ainda um documento que seja norteador para o ensino da arte nas escolas profissionais e técnicas. Assim, cabe uma reflexão de como o ensino de arte deve ocorrer em meio a essa formação técnica em que o ensino do desenho ainda é valorizado, mas não é tido como parte que comporia também os conhecimentos da arte.

Os estudos de John Dewey que influenciaram Anísio Teixeira nas décadas de 1920 e 1930 poderiam ser uma influência positiva para esse ensino da arte no ensino médio integrado ao técnico. Entre as premissas desse movimento, estão o desenvolvimento de hábitos e ações autônomas; a valorização da experiência; a disposição de espaço para a experimentação, a inventividade, criação e expressão; o estabelecimento de relações entre os saberes da mente e o corpo; a valorização das aprendizagens obtidas no cotidiano; o trabalho com a estética e a sensibilidade dos alunos por meio da reflexão e ação.

Todos os movimentos da Escola Nova, Escola Progressista e da Escola do aprender fazendo sofrem influências de Dewey. Entre os influenciados por ele, está Paulo Freire, que trouxe muito do que Dewey tratava para a sua proposta educativa, por exemplo, a Pedagogia da Autonomia, a Pedagogia do Oprimido. Outra forte influência de Dewey foi deixada em Ana Mae Barbosa, que trouxe, com base em estudos feitos nas práticas de Dewey, a Proposta Triangular, que é uma das metodologias mais utilizadas nas aulas de Artes no Brasil. Essa proposta foi influenciada pela arte como experiência de Dewey e deixou suas marcas na escrita dos PCNs – Artes, a única referência institucionalizada para o ensino da arte nas escolas de nível médio.

Em meio a essa constatação, os registros sobre a história do ensino da arte no Brasil, já referendada, deixam uma grande lacuna ante o ensino da arte nas escolas médias, nas

escolas técnicas e na formação juvenil brasileira. A legislação, as universidades e os arte-educadores deveriam debruçar-se sobre esse panorama, pois o caminho a percorrer é extenso.

2.2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs) DO ENSINO MÉDIO – ARTE

O Ensino Médio possui uma resolução que indica os norteadores para a construção de um currículo. Esse documento são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais têm sua última edição revisada em 2000. Nesses parâmetros estão subdivididas as três áreas de conhecimento: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. O ensino da arte se insere na grande área de Linguagem e Códigos e suas Tecnologias, que também compreendem nessa área as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Informática.

Nos PCNs, verifica-se que a arte é compreendida como linguagem, bem como língua portuguesa ou estrangeira. Da mesma forma como o desenho era visto como linguagem nos primórdios da defesa do ensino da arte no Brasil, em 2000 se tem essa compreensão ainda presente, entretanto não limitando a arte ao desenho geométrico.

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (PCN, p.5, 2000).

A Linguagem envolve produção de sentido, compreensão em qualquer território, localidade; é a capacidade de poder se comunicar com o outro, fazendo-se entender. A linguagem é uma pertença única do ser humano, pois ele é o único que delimita códigos para uma comunicação visando à compreensão de algo. Existem em meio à linguagem características pluridimensionais que são identificadoras de determinadas comunidades, região, país, as quais devem ser valorizadas e registradas.

O sistema da linguagem é identificado por meio dos desígnios: linguagem verbal e não verbal; verbovisuais, audiovisuais, áudio-verbo-visuais. Tais elementos compõem a linguagem e podem estar articulados em determinados momentos. Atualmente, as informações estão integrando cada vez mais os aspectos visuais, pois a imagem consegue ser mais inteligível do que um texto dependendo de sua complexidade.

No ensino da linguagem e seus códigos, pretende-se que o aluno do ensino médio consiga:

- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade, pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir o patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.
- Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.
- Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumentos de acesso à informação e a outras culturas e grupos sociais.
- Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.

- Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.

A compreensão e uso da linguagem são duas das preocupações observadas nesse documento que preza pelo conhecimento, uso e compreensão da linguagem. Para tanto, é necessário o desenvolvimento de algumas competências e habilidades também listadas nos PCNs, a saber:

- Representação e comunicação compreendendo: confronto de opiniões sobre diferentes linguagens; utilização das linguagens como expressão, informação e comunicação; protagonismo no processo de produção e recepção; compreensão e uso a língua portuguesa e aplicação das tecnologias em contextos da vida.
- Investigação e Compreensão: análise, interpretação e aplicação dos recursos expressivos; recuperação, classificação e preservação do patrimônio cultural; capacidade de utilizar línguas estrangeiras e o entendimento dos princípios das tecnologias e integração delas para solucionar problemas.
- Contextualização Sociocultural: consideração das linguagens e manifestações como fontes de cultura; uso e compreensão dos sistemas simbólicos das diferentes linguagens; respeito e preservação das manifestações culturais e da língua e entendimento do impacto das tecnologias na vida.

Nota-se que as competências e habilidades a serem desenvolvidas por meio da linguagem e seus códigos também se relacionam com a forma de utilização, compreensão e valorização dela. Pretende-se que o aluno do ensino médio, por meio das linguagens, possa conhecer, compreender e interferir nas questões que envolvam a sociedade. Desse modo, a linguagem e seus códigos não se restringem a uma redução conteudista sobre datas, nomes de movimentos ou outros conhecimentos que se limitem a um decorar de forma descontextualizada.

É provável que os maiores empecilhos para encontrar tais habilidades e competências sendo trabalhadas dentro das escolas de ensino médio sejam estes: a dificuldade de transformar tais habilidades e competências em atividades relacionadas e a imposição enciclopédica que os vestibulares impõem. Mesmo em meio às mudanças das avaliações por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que prioriza uma maior compreensão e construção de relações entre os fatos em detrimento das questões puramente de um conteúdo específico, ainda se verifica nas escolas uma grande preocupação do professor em conseguir passar os conteúdos. Não se prioriza, desse modo, o desenvolvimento de competências e habilidades, e sim a capacidade de decorar os conteúdos.

O ensino da arte nesse aspecto ainda pode encontrar outros caminhos, extrapolar os limites do conteúdo somente e trabalhar com os jovens justamente aspectos relacionadas à contextualização, fruição e realização da arte como prevê a proposta triangular explicitada por BARBOSA (1998).¹⁶

O ensino da arte nos PCNs do ensino médio tem como embasamento esta proposta, mediante a descrição de quais seriam as atribuições, competências e habilidades a serem desenvolvidas. Para o documento, o ensino da arte tem como objetivo no ensino médio a apropriação “dos saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artística, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão” (PCNs, 200, p. 46). Nessas diretrizes, pretende-se fortalecer a experiência sensível e inventiva dos alunos visando ao exercício da cidadania e da ética.

Entre as linguagens artísticas destinadas a serem experimentadas pelos educandos do ensino médio estão música, artes visuais, dança, teatro e as artes audiovisuais. Entretanto, é de conhecimento que são poucas as escolas brasileiras de ensino médio que possuem professor capacitado para lecionar essas linguagens e que falta espaço para a vivência delas. O documento também traz um alerta com relação ao descaso das escolas e educadores

¹⁶ A proposta triangular elaborada pela pesquisadora BARBOSA (1998) traz como preceitos o ensino aprendizagem da arte realizados por meio de três aspectos específicos contextualização(conhecimento histórico e contextual da arte) , fruição (contato com a arte em suas diferentes linguagens pintura, escultura, dança dentre outros) e elaboração (o fazer artístico). Tais preceitos foram concebidos a partir de estudos realizados pela pesquisadora em John Dewey.

referente à importância das aprendizagens a serem desenvolvidas por meio da arte, que acabam acarretando uma desvalorização da disciplina nas escolas:

Observando a nossa história de ensino e aprendizagem de Arte na Escola Média, nota-se um certo descaso de muitos educadores e organizadores escolares, principalmente no que se refere à compreensão da Arte como um conhecimento humano sensível-cognitivo, voltado para um fazer e apreciar artísticos e estéticos e para uma reflexão sobre sua história e contextos na sociedade humana. Isso tem interferido na presença, com qualidade, da disciplina Arte no mesmo patamar de igualdade com as demais disciplinas de educação escolar. (PCNs, 2000, p.46)

Essa afirmativa pode ser facilmente constatada nas escolas de ensino médio. Tratando-se do espaços das escolas de Ensino Médio Técnicas – Institutos Federais –, esse desconhecimento da arte como um conhecimento humano fundamental também é aparente, pois, em verdade, se busca uma utilidade para a arte. Por que, como e para que aprender arte ainda são perguntas em aberto necessitando de respostas dos arte-educadores da referida disciplina?

Quando se associa nos PCNs a arte com as linguagens, códigos e tecnologias, pretende-se legitimar os saberes da arte, por considerá-la em seus aspectos estéticos e comunicativos. A arte entendida como um conhecimento somente produzido pelo ser humano, que manifesta por meio dela suas sensibilidades e percepções, também faria parte do conjunto das formas de linguagem e comunicação que tratam do que é sensível, cognitivo e estético.

Aqui, do mesmo modo como Dewey (2010) aponta e as diretrizes curriculares certificam, a estética é compreendida como sentir, sensibilidade, percepção do ser que está no mundo e, por meio desse sentir, perceber, o artista cria e elabora ideias de maneira sensível, criativa e imaginativa. A ciência afirma significados; a arte os expressa. (DEWEY, 2010, p. 182)

Sugere-se que os alunos do ensino médio, por meio da arte, sejam capazes de se humanizarem e se tornarem melhores “cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis, no coletivo, por melhores qualidades culturais na vida dos grupos e das cidades, com ética e respeito à diversidade” (PCNs, 2000, p. 50). Isso seria a intencionalidade do ensino-aprendizagem da arte para os jovens das escolas médias.

No documento também estão descritas as competências e habilidades a serem trabalhadas no ensino da arte e, para cada linguagem específica, existem habilidades e competências distintas. Todas elas partem de uma premissa que leva em consideração três âmbitos distintos:

- Representação e comunicação – realização de produções artísticas e apreciação da arte.
- Investigação e compreensão – análise, reflexão e compreensão dos diferentes processos da arte e conhecimento dos critérios culturalmente construídos (filosóficos, históricos, sociológicos, antropológicos, semióticos, científicos e tecnológicos).
- Contextualização sociocultural – análise, reflexão, respeito e preservação das manifestações artísticas.

Esse documento ainda referenda o ensino da arte no ensino médio brasileiro e deveria servir como parâmetro para a elaboração dos currículos de arte a serem lecionados aos jovens, adultos e idosos que estejam nas escolas médias. Contudo, o que se verifica por artigos publicados, como os de OLIVEIRA, ROSA e SIQUEIRA (2005), é que a prática educativa realizada no ensino da arte é infantilizada, não atrativa, conteudista e descontextualizada da realidade juvenil e adulta.

Construindo relações com o ensino da arte no ensino médio integrado dos institutos federais, pode-se considerar que poucas são as alterações ante as dificuldades das escolas regulares. Em verdade, o desafio de ensinar arte nesses espaços estaria também naqueles já apresentados e relacionados às necessidades de propiciar um ensino de arte que dialogasse e promovesse a integração com os conteúdos tanto propedêuticos quanto técnicos.

Nesse meio em que não há parâmetro vigente para a construção de uma matriz curricular para o ensino da arte, como deveria ser dado este ensino-aprendizagem da arte de forma integrada aos conhecimentos propedêuticos e técnicos que contemplassem aspectos criativos, inventivos, estéticos, sensível-cognitivos, contextualizados e significativos para o aluno? Essa pergunta ainda está em aberto.

2.3 O ENSINO DA ARTE NO IFES – ATIVIDADES EXTRACURRICULARES E A DISCIPLINA ARTE

O ensino da arte no Ifes relacionava-se, em certa medida, com a arte como artesanato. A respeito da criação de cursos que visam à produção de objetos de consumo, o ensino da arte era abordado por meio de técnicas de execução e atividades voltadas para a formação do artesão, artífices. As habilidades artesanais deveriam auxiliar na confecção de peças ornamentais de madeira e produção de sapatos, roupas e outros objetos.

Os conhecimentos específicos da arte, como História da Arte, composição, tipos de linguagens, entre outros tantos, não eram estudados pelos alunos artífices. Nesse período inicial, o papel artesanal da arte era visto com destaque em virtude da função formativa (de artesão e artífices) da instituição. A separação secular entre arte e artesanato, entre a arte de execução e a arte do pensar, o artesão e o artista é identificada nos primórdios das atividades dos institutos federais. A prática desvinculada da teoria, a valorização do fazer em detrimento do saber sobre a arte é justamente o perfil de trabalhador artesão destinado a ser formado nesses espaços.

A formação do artesão, que antes era valorizado pelas suas destrezas manuais, sucumbe com o advento das necessidades industriais, e, em seu lugar, emerge a formação de trabalhadores para novos espaços industriais que não necessitam mais das aptidões dos artífices anteriores. O trabalhador industrial não necessita de muitas habilidades manuais como o artesão, e conseqüentemente o ensino do artesanato perde seu *status quo* na formação dos educandos dos cursos técnicos para as habilidades industriais, como saber lidar com as máquinas, operá-las, consertá-las e entendê-las.

Essa perda permite à instituição condições para incorporar a arte de forma desvinculada do artesanato, abrindo assim caminhos para a inserção de outras linguagens artísticas na escola e ofertando aos alunos novas opções. Nesse sentido, o desvencilhar das atividades artesanais propicia que se vislumbre um trabalho com questões pertinentes ao conhecimento da arte, às suas linguagens, sua história e seus principais artistas. Contudo,

essa possibilidade novamente traz consigo a separação do fazer, que agora não é mais tão valorizado em detrimento do pensar a arte e suas possibilidades.

O ensino da arte passa a ser distribuído em forma de oficinas optativas nas áreas de teatro, confecção de objetos em madeira, música e coral. Os alunos procuravam as oficinas de Artes com interesse e participavam dessas atividades tanto eles quanto professores e funcionários. O Ifes durante mais de 50 anos (1940-1997) teve uma relação forte com as linguagens artísticas que promoviam grandes apresentações e formavam muitos técnicos que posteriormente seguiam a carreira de músicos, coristas, atores e pintores. O modelo de oficinas optativas funcionou e poderia ser repensado, na atualidade, como modelo de atuação.

Entretanto, muitos fatores fizeram a arte perder um pouco de sua visibilidade no instituto como: a mudança da arte de oficina optativa para disciplina curricular com a inserção do ensino médio regular; a disponibilidade de tempo dos alunos que agora não é mais integral devido a outras tantas atividades que os adolescentes executam (línguas, atividades físicas); a diminuição dos espaços do trabalho de Artes; o pouco investimento da gestão educacional em projetos artísticos; a luta para conseguir espaços; as mínimas condições para realizar as apresentações, principalmente a importância dada pelo corpo administrativo e discente às contribuições que a arte também pode trazer para a formação do aluno/técnico e, quem sabe, também de possíveis artistas.

As linguagens artísticas que foram contempladas no instituto – música, artes cênicas, artes visuais e dança – estão descritas por meio de suas histórias de execução no Ifes. No centenário do instituto, algumas histórias foram relacionadas e auxiliaram na descrição delas por meio da publicação alusiva a essa data comemorativa.

2. 3.1 Música

A relação entre música e escola é a que se mantém até hoje com maiores vínculos e laços, pois, tanto no âmbito do coral quanto no âmbito da orquestra, as pessoas que estão à frente dessas oficinas se dedicam integralmente à permanência e excelência de ambas.

São anos de trabalho com afinco que transformam esse esforço em realizações assertivas, porém mais valorizadas fora do âmbito escolar do que dentro da própria instituição. Alguns dos músicos e coristas que são formados pelos professores atuais Maestro Célio Paula da Costa e Heraldo Silva Filho, respectivamente, seguem suas carreiras na música, no canto coral e fazem estudos em níveis de graduação, mestrado e doutorado na área.

Entretanto, a histórica relação da música com a escola vem de longe, quando as bandas e coros eram formas representativas da escola em desfiles cívicos, homenagens e eventos institucionais.

Essas características do uso da música, dos desfiles e dos coros são o ponto representativo nos períodos militares, quando a música (ou qualquer outro tipo de arte) era utilizada como meio de demonstrar o patriotismo por meio dos desfiles cívicos. A valorização do nacional, a postura imponente, o toque dos tambores, as bandeiras flamulando, os uniformes, a perfeição dos passos da marcha, todos esses elementos são reconhecidos desde os tempos militares.

Inserido em uma unidade escolar que representa a união federativa, certamente a importância de ter esses elementos de representação civil é fundamental para a manutenção do aparente vínculo ao patriotismo e nacionalismo. O canto orfeônico, o ensino do desenho técnico e geométrico e o ensino de música foram ministrados até o momento em que a LDB, em 1996, instituiu o ensino da arte obrigatório na educação básica. Dessa maneira, a música e o canto são representações pertencentes à história dessas instituições, e essa tradição ainda se mantém.

2.3.1.1 Canto e Coral

A professora Maria Penedo foi a primeira a formar, em 1947, um coral denominado Orfeão Lourenzo Fernandes, com alunos da ETV e com alunas do Educandário de Vitória. Esse coral se apresentava cantando músicas folclóricas, sacras e profanas em diversas localidades. A professora Maria Penedo compôs a melodia do hino da escola, e a letra foi composta por um aluno da instituição que ganhou o concurso para a escrita da letra do hino.

Em face da morte da professora, o coral da escola, ainda existente, foi batizado em homenagem a ela.

O Coral Maria Penedo teve vários regentes: Gláucio Ovande Metzger, Cristiano Dalvi, Patrick do Val. Atualmente tem como regente o servidor Heraldo Silva Filho, que o rege há dez anos, tem formação Bacharelado em Música-Canto pela Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES) e é professor de canto lírico.

O instituto hoje possui dois grupos de coral: o Maria Penedo e o Camerata Ifes, formados, respectivamente, por alunos, ex-alunos, funcionários, ex-funcionários, professores, da instituição, que se inscrevem para participar das atividades de formação de canto e coral. Entre os eventos mais representativos de que participou o Coral Maria Penedo, está o concurso realizado pela Funarte em 1997, no qual obteve o 4º lugar entre os 200 corais de todo o Brasil. Houve apresentações do Coral Maria Penedo também na Argentina, em La Pampa.

Atualmente, as apresentações são feitas na própria instituição e em outros locais dentro e fora do estado. As oficinas funcionam semanalmente com trabalhos de canto coral, aquecimento vocal, afinação, impostação de voz, elaboração de repertórios e preparação para apresentações.

2.3.1.2 As Bandas de Fanfarra a Orquestra Pop e Jazz

Em 1944, a ETV consolidou uma Banda de Fanfarra composta de 40 músicos com seus instrumentos de percussão, que desfilavam durante as comemorações de 7 de Setembro na cidade de Vitória. O idealizador da Fanfarra foi o professor Américo Guimarães Costa, que, além de professor da escola, era artista plástico, teatrólogo, cenógrafo e músico.

A Banda de Fanfarra posteriormente se transformou na Banda Marcial da Escola Técnica Federal do Espírito Santo (1961), contando com a participação de 86 músicos, e foi regida pelo professor Luis Cláudio durante 20 anos.

Em 1976, a Banda fica sob a batuta do maestro Wilson Couto Lírio, que apoiou as apresentações da Banda Marcial, levando-a para outros locais e fazendo outros tipos de apresentação além dos momentos cívicos. Esse intercâmbio com outros espaços propiciou o contato com bandas militares e de outros contextos que duplicou o número de participantes interessados, de 80 músicos para 160 músicos, chegando a 200 músicos em 1985, todos eram alunos, ex-alunos, funcionários ou professores da escola.

Paralelamente à Banda Marcial da ETFES, foi criada a Banda de Música da ETFES, regida pelo atual maestro Célio Paula da Costa, que trouxe mudanças no repertório utilizado e nas performances durante as apresentações. A Banda de Música da ETFES também conquistou prêmios nas décadas de 1970, 1980 e 1990, como o Tricampeonato Nacional de Fanfarras e Bandas de São Paulo em 1992.

A Banda Marcial (depois denominada Banda Musical) encerrou suas apresentações em 1996 devido à aposentadoria do seu maestro Wilson Couto Lírio, ficando assim a escola somente com a Banda de Música, que também, no ano de 1997, passa a se chamar Orquestra Pop e Jazz.

Essa orquestra trazia para a escola um repertório musical novo, voltado para o *jazz* e músicas que dialogavam com o contexto atual dos músicos e espectadores. Do baião à bossa nova, do *jazz* à salsa, do samba ao *rock*, do merengue ao xaxado, a Orquestra Pop e Jazz atualmente faz apresentações em várias localidades e possui grande renome nas UNEDs e em outras instituições em que se apresenta.

Podem ingressar nas oficinas de música todos os que trabalham e estudam no Ifes e alguns ex-alunos, professores e funcionários também mantêm sua participação no quadro da orquestra.

As aulas ministradas pelo maestro Célio envolvem trabalhos voltados para musicalização, teoria musical, prática de banda e orquestra, harmonização e improvisação e oferecem aos novos alunos/músicos a base para, posteriormente, passar por processos de seleção para serem integrantes da Orquestra Pop e Jazz, atualmente composta por mais de 40 músicos.

2.3.2 O Teatro

O trabalho voltado para o teatro começa a surgir na década de 1940 com o então professor da ETV Américo Guimarães, o mesmo fundador das bandas de fanfarra e da Banda Marcial, que realizava trabalhos com o teatro dentro e fora dos espaços da escola.

Américo Guimarães foi uma figura emblemática no cenário teatral capixaba. Temos registros de muitas peças e participações em eventos artísticos em que ele se destacou na década de 1940.

No campo do teatro, Américo Guimarães escrevia, dirigia, desenhava os figurinos, compunha as músicas e elaborava os cenários. Em suma, ele conduzia todas as etapas dos seus espetáculos. Suas apresentações na escola foram o Canto da Indústria e Uma festa na casa do Coroné Ozebo (1943). O professor também trouxe contribuições para a construção das alegorias utilizadas nos desfiles feitos pela ETV de 1941 a 1967. Não há relatos de uma formação de um grupo teatral fixo, composto por alunos e dirigido pelo professor Américo; somente são relatadas as apresentações feitas por ele na instituição.

Em razão de sua aposentadoria na década de 1960, foi criado um grupo teatral organizado pela professora Leda Brambate Carvalhinho, denominado *Hiante*, em meados dos anos setentas, que também não possui registros nos livros pesquisados. Algumas peças apresentadas pelo grupo Hiante: Correntes, Fio de Prumo, O Leiteiro e a Menina Noite, Ritual da Inocência, Papo de Anjo, Canção de Fogo, O Santo Inquérito, Aurora de Minha Vida, Um Grito parado no Ar, O Patinho Feio, As Cigarras e as Formigas, Camaleão Alface, Catarim Cantará, A Viagem dos Barquinhos, O Tango Argentino e o Santo Milagroso. A professora Leda se aposentou em 1998 e deixou seu legado nas artes cênicas do Ifes.

O teatro no Ifes nesse período demonstra uma grande produção realizada. Todavia, não há registros de como se dava o processo de aprendizagem, como eram ministradas as oficinas, quais as metodologias. A resposta ao porquê de essa enorme produção cênica ter findado não está registrada. Provavelmente a produção cênica pode ter sido muito mais rica do que

se tem nos registros da escola; mas infelizmente o que é passado às vezes cai no esquecimento.

Após a aposentadoria da professora Leda, o teatro ficou sem um professor específico que atuasse nessa oficina. Somente no ano de 2000, com a entrada da professora Verônica da Silva Cunha Cavati, voltam a ser realizados alguns trabalhos voltados para o teatro de bonecos e oficinas de técnicas de confecção e manipulação de bonecos.

Esse momento se caracteriza por um período de transição devido às mudanças estabelecidas pelo governo do então presidente, Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), que determina a separação das atividades de formação profissional das atividades de ensino médio regular. Em virtude dessa divisão, a arte deixa de ser ofertada somente como oficina optativa pelos alunos e passa a ser disciplina obrigatória para todas as turmas de 2º ano do ensino médio.

Desse modo, a professora Verônica Cavati passa a lecionar conteúdos de História da Arte para as 12 turmas de ensino médio. Alguns alunos podiam optar pelas oficinas restantes de música e de coral.

Nesse momento, não se tem mais registro de uma oficina específica voltada para o teatro, e as manifestações cênicas que acontecem no espaço do Ifes advêm da vontade dos professores efetivos ou contratados em trabalhar essa linguagem artística.

No período de 2006 a 2008, houve uma pequena movimentação em prol do teatro e a realização de encenações propostas pela professora Verônica Cavati e por mim professora contratada nesse período. Nesses dois anos, foram feitas duas Mostras de Artes que conseguiram envolver todas as linguagens artísticas na instituição. Nesse momento, a migração dos cursos ia do Ensino Médio regular anual para o Técnico Integrado semestral.

Foi apresentada, na Primeira Mostra – Vivenciartes em 2007, a peça Maroquinhas Frufu, de Maria Clara Machado, dirigida pelas professoras e composta por alunos. No segundo ano da Mostra em 2008 – Vivenciartes – 80 Anos do Manifesto Antropofágico, foram apresentadas três peças: Do Modernismo ao Tropicalismo, O Auto da Barca do Inferno, Teatro de Bonecos o Show do Bolinha, Contação de História de Emília e Narizinho.

Após esses momentos, alguns alunos se mobilizaram para a fundação de um grupo de teatro no Ifes que refundasse a oficina de teatro visando à preparação para atores e apresentação de peças. O grupo era constituído e coordenado por 15 alunos que fizeram esquetes durante o ano de 2010 e conseguiram institucionalizar o grupo de teatro (sem um nome afixado) na instituição. Entretanto, esse grupo recebeu pouco apoio da instituição e passou por um momento de estagnação e pouca produção.

Algumas apresentações no teatro têm sido feitas, mas não pelos alunos da escola, e sim por grupos de fora que utilizam o espaço do teatro. Assim, essa linguagem é pouco explorada e trabalhada dentro da instituição devido à falta de espaços, tempo, disponibilidade dos professores e organização da instituição para tornar possível essa atividade.

2.3.3 Dança

Poucos são os relatos que delimitam as expressões artísticas relacionadas à dança, realizadas no instituto. Não há um registro específico de algum grupo de dança formado na escola, como também não existem informações sobre aulas que contemplariam a dança relacionada ao ensino da arte.

O que há registrado na história escrita sobre a instituição são informações referentes a bailes realizados no espaço da escola com bandas. Nessas festividades era delimitado um momento para que os educandos exercitassem a dança que, em geral, era dança de salão. Os bailes realizados nos fins de semana eram entendidos como um dos principais meios de diversão na década de 1950 e eram aguardados com grandes expectativas pelos alunos, pois era um momento de contato com garotas estudantes de outras instituições. Nesse período o instituto era um internato e externato masculino prioritariamente. Sueth (2000) descreve esses momentos:

A partir de certo momento, as tardes de sábado, entre 16h e 18h, passaram a ser marcadas por um baile no refeitório. Afastavam-se as mesas e cadeiras e os pares se formavam para um divertimento sadio. Colocava-se um vinil para tocar e os pares dançavam coladinhos, como era de costume da época. Vinham alunas da vizinhança, trazidas por professoras as quais tinham interesse em

que se travasse um relacionamento que pudesse, depois, dar origem a um eventual casamento, fato que, algumas vezes, ocorreu. Tudo transcorria na base de muito respeito. (SUETH, 2009, p. 70)

Indica-se, nesta passagem, que a expressão da dança ficava vinculada a um momento de prazer e de lazer para os educandos. Não se pensava, à época, em trabalhar questões relacionadas à dança como expressão artística, e sim voltada para o entretenimento dos educandos.

Em outra passagem, relata-se o envolvimento da dança com os desfiles e paradas comemorativas dos dias cívicos. Nas décadas de 1980 e 1990, com a participação da escola nos grandes desfiles que eram realizados em comemoração ao dia 7 de Setembro, introduz-se a ginástica rítmica para complementar a evolução da escola nas paradas. Nesse momento, já existe a representatividade feminina na escola e muitas alunas fazem parte dos grupos que ensaiavam as coreografias. Entretanto, o ensino dessa ginástica rítmica era relacionado com as atividades desenvolvidas durante as aulas de educação física, não compreendendo, assim, a dança como uma linguagem artística especificamente. À época, argumentava-se que o que estava sendo formado era um grupo de dança, porém os registros fotográficos da evolução do grupo demonstravam a sua relação intrínseca com os movimentos da ginástica rítmica, semelhantes aos da ginástica olímpica.

Existem também relatos de apresentações de grupos de dança no teatro da escola e em outros momentos de exposições, feiras e eventos. Porém esses grupos não eram formados por alunos e alunas da instituição. Isso traz o indicativo de que a dança relacionada ao ensino da arte e as expressões artísticas relacionadas à dança que envolviam os estudantes da escola possuíam poucas manifestações e uma trajetória que seria iniciada e desenvolvida.

2.3.4 Artes Visuais

O ensino das artes visuais, especificamente, tem sua representatividade garantida na obrigatoriedade de a disciplina ser ministrada nas turmas de ensino médio regular ou ensino médio integrado. Anteriormente, o artesanato era trabalhado por meio das oficinas de

confeção de móveis, carpintaria, sapataria que exploravam algumas habilidades relacionadas ao fazer na atividade artística. A preocupação se volta, com maior prioridade, para a produção e confeção de tais objetos, e a compreensão de referenciais da história da arte não é priorizada.

As oficinas, realizadas nas décadas 1920, 1930 e 1940 possibilitavam o desenvolvimento das habilidades manuais dos educandos em detrimento das reflexões sobre a arte, seus principais precursores e sua influência na história da humanidade. Nesse período também se identifica o ensino do desenho nas unidades da escola. O ensino do desenho era voltado para a concepção de projetos (exemplo modelos de aviões produzidos no instituto) e direcionava as habilidades para o desenho geométrico, técnico, arquitetônico ou mecânico. O desenho, assim como as oficinas, também estava voltado para a projeção de um objeto a ser produzido.

O professor Álvaro Conde (1898-1986), ex-aluno da escola, é citado como referência desse período no ensino do desenho. Algumas de suas pinturas foram expostas pela instituição. O artista plástico capixaba Haroldo Boechat também é ex-aluno do instituto e trabalhou como cartunista, ilustrador e pintor. Provavelmente outros talentos das artes visuais podem ter sido fruto da escola; entretanto, não há um registro deles.

Desde a década de 1940 até os dias atuais, a presença do ensino do desenho ainda é forte na instituição. Todos os cursos técnicos integrados ao ensino médio possuem em sua matriz curricular atividades relacionadas aos desenhos técnicos. Entretanto, essas disciplinas de desenho não estão vinculadas ao ensino da arte, que tem uma carga horária específica dedicada aos conteúdos, principalmente, ao de história da arte.

Na década de 1990, com a inserção da arte de forma obrigatória no currículo, o ensino da arte fica garantido aos estudantes. Em determinado momento, pensa-se que, por ser obrigatório o ensino da arte, este estaria contemplado por meio de sua carga horária obrigatória, e essa aquisição traria uma estabilidade para o exercício da arte na instituição.

Em contrapartida, essa disciplinarização da arte traz consigo também o entendimento de que, se já está contemplada no currículo, não é necessário que sejam disponibilizados

espaços de oficinas para outras linguagens artísticas, como teatro ou dança. As oficinas de produção de bens também são reduzidas até que sejam eliminadas e as aulas de Artes ficam limitadas ao espaço da sala de aula e de uma sala de Artes. Cabe ao professor de Artes lecionar, prioritariamente, de acordo com a matriz curricular, a história da arte. E, caso queira, pode explorar outras linguagens artísticas.

Desse modo, a experimentação de outras linguagens artísticas, ainda não contempladas na escola, fica a cargo da prática e da disponibilidade do docente que, assumindo a cadeira de Artes, mesmo com os referenciais da matriz curricular, pode ou não exercitar essas experimentações. Caso ele não tenha domínio das diversas linguagens, ou não queira se arriscar a trabalhar com elas, não tem por obrigação se aventurar nesses caminhos. A sua atuação pode se limitar a questões conteudistas e voltadas para a história da arte somente, sem o exercício da prática, sem a pluralidade das linguagens da arte e sem a experimentação estética dela.

Os primeiros professores a assumir essa disciplina passaram pelos momentos de transição entre os Decretos 2.208/97 e 5.154/08, os quais previam a desintegração do ensino médio e, posteriormente, a integração deste com o ensino técnico. O relato da professora de arte efetiva da instituição traz a descrição de como era ministrada a aula de arte:

No início das atividades de arte no ensino médio nós tínhamos 14 turmas de 2º ano, seriam duas aulas por semana e nessas duas aulas foi direcionado que se trabalhasse conteúdos de História da Arte e, dentro desses, nós professores juntamente com os alunos escolheríamos um tema para realizar uma mostra com os talentos que os alunos iriam desenvolvendo. O planejamento com história da arte foi priorizado porque os alunos que eram do ensino médio estavam sendo preparados para entrarem na universidade. Muitos deles iriam precisar destes conteúdos que poderiam cair nas provas. Então se trabalhava história da arte e no final de cada bimestre se estudava a arte em todas as suas linguagens, teatro, música, pintura, dança dentre outros e nós íamos desenvolvendo trabalhos e de acordo com os talentos e as aptidões de cada turma os alunos formavam grupos, pesquisando e montavam suas apresentações para a mostra orientados por nós professores. (Professora de Artes)

A única professora de Artes efetiva na unidade de Vitória conta, em sua entrevista, que existe uma preocupação com os conteúdos da História da Arte a serem trabalhados, pois o pensamento reducionista do vestibular também rondava o imaginário dos alunos que necessitavam dos conhecimentos históricos para conseguir realizar as avaliações. Essa demanda é característica das turmas do ensino médio que, quando desintegrado, priorizava os conhecimentos propedêuticos. Com o advento da integração, entretanto, poucas foram as alterações no currículo da disciplina Artes, pois os mesmos conteúdos ainda são propostos, porém numa carga horária ainda menor.

Existe também uma predisposição da docente em inserir outras linguagens artísticas na disciplina Artes viabilizando assim uma maior experimentação dos educandos. Essa disponibilidade é caracterizada pelo conhecimento prévio que a professora possui de linguagens, como teatro e dança, ofertando assim subsídios para poder trabalhar as diferentes linguagens. Contudo, a questão do pouco tempo para realizar as atividades ainda é um dos problemas a serem pensados na elaboração da matriz curricular.

O processo de execução das aulas é dividido pela professora em dois momentos, e se observa no discurso dela uma percepção generalista da escola de ensino da arte voltado para um lazer:

Geralmente nós desenvolvíamos duas aulas teóricas e na semana seguinte duas aulas práticas na sala de artes. Se era sobre teatro que nós estávamos tratando nós fazíamos alguns jogos teatrais, se fosse artes visuais nós fazíamos trabalhos com desenho, escultura, gravura, pintura sempre de acordo com as demandas dos alunos. Eu via que artes na escola servia para divertir, para lazer, porque há um momento que os alunos estão tão cheios de tanta informação, a exigência é tão grande na qualificação técnica que a arte seria para divertir, para relaxar. Eu ouvi muitas vezes as pessoas dizendo que se querem relaxar deveriam ir para a sala de artes. Mas eu acho que a formação técnica não pode estar desassociada da formação humana, nós temos que nos preocupar com a formação como um todo e acho que a visão da escola técnica está mudando para um pensamento de juntar estas duas formações. (Professora de Artes)

Esse processo de entendimento da disciplina Artes como um lazer, um divertimento é característico do *laissez faire*, que se preocupa somente com a expressão em detrimento da compreensão, contextualização da arte. A compreensão do lazer relacionado ao ensino da

arte remete a uma percepção encoberta, oculta, de que, em verdade, a escola necessitaria repensar seu *status* tecnicista e possibilitar aos seus educandos (e até mesmo professores e gestores) esse momento de aprendizagem por vias não conteudistas, coercitivas, relacionadas somente a notas a serem conquistadas.

O discurso expressa o explícito e o implícito mostrando que existe a necessidade de desenvolver uma educação mais humanizada, bem como repensar as estratégias de ensino que priorizem também o prazer em aprender, a educação estética e a sensibilidade.

Em meio a esse contexto, verifica-se que o ensino de artes visuais na instituição é obrigatório e compõe a grade curricular das atividades do curso técnico integrado ao ensino médio. Existe uma preocupação de oportunizar, durante o pequeno tempo de contato do aluno com a disciplina, a experimentação de outras linguagens artísticas. Contudo, ainda são aparentes as necessidades de repensar a carga horária da disciplina, o conteúdo, a apreciação da arte, a educação estética, o prazer em aprender e a valorização dessas outras aprendizagens que são tão fundamentais quanto os conteúdos técnicos.

2.4 ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR – ARTES

O referente que norteia os conteúdos curriculares a serem trabalhados é a matriz curricular dos cursos técnicos integrados. Nesse documento, que compõe os planos de curso do instituto, são identificados os objetivos, os conteúdos programáticos a serem trabalhados, a carga horária de cada conteúdo, as estratégias de aprendizagem, os recursos que serão utilizados, as formas avaliativas do processo e as referências bibliográficas utilizadas na elaboração da proposta. Esse documento serve de parâmetro para que todos os professores que vierem a lecionar a disciplina entendam e possam se pautar nos conhecimentos exigidos pela instituição para fazer seus planejamentos. Como é identificada uma grande rotatividade de professores contratados lecionando a disciplina, a matriz curricular é uma proposta que poderia ser seguida para haver uma continuidade e alinhamento entre os conhecimentos adquiridos por diferentes turmas.

Dentro da matriz curricular dos cursos técnicos integrados, a disciplina Artes se insere no núcleo de base nacional comum em que estão todos os conteúdos propedêuticos. A disciplina Artes possui uma carga horária de 60 horas/anual, sendo 2 aulas semanais ministradas somente no primeiro ano dos cursos integrados. Essa disciplina corresponde somente a 1,70% da carga horária total dos cursos integrados.

A disciplina Artes tem como objetivos:

- Identificar a arte como forma de expressão do homem numa perspectiva histórica.
- Interpretar a função da arte como um dos instrumentos transformadores da história humana.
- Identificar a produção artística no contexto de desenvolvimento de uma civilização.
- Identificar as principais características, representantes e obras de cada movimento artístico.
- Analisar a arte popular no desenvolvimento cultural do estado.
- Utilizar a sensibilidade artística e a capacidade criativa como forma de expressão.
- Relacionar obras com o contexto histórico e cultural.

Os conteúdos programáticos da disciplina estão assim listados e divididos em carga horária para cada uma das temáticas a serem abordadas:

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	CH
1-Conceito de Arte	2
2-Relação da Arte com a História	2
3- A Arte na Pré-História Paleolítico e Neolítico	2
4- Arte na Antiguidade	3

Arte Egípcia - Arte Grega - Arte Romana	
5- Arte na Idade Média Estilo Gótico	3
6- Arte no Renascimento Origem; a estética do Renascimento; a perspectiva na pintura; principais características, representantes e obras; o auge	7
7- Arte Barroca e Rococó Principais características, representantes e obras	7
8- Arte no Realismo Principais características, representantes e obras. Pintura	3
9- Arte no Romantismo Principais características, representantes e obras. Música e Poesia	5
10-Arte Moderna e Contemporânea Principais características, representantes e obras. Impressionismo, Expressionismo, Cubismo, Abstracionismo e Surrealismo	8
11- Pop Arte - Colagem	3
12- Cultura Popular e Folclórica – Folclore Capixaba	5
Jogos teatrais	10

Como estratégia de aprendizagem estão descritos os seguintes tópicos:

- aulas expositivas;
- trabalhos individuais e trabalhos em grupo;
- apresentação de trabalhos;
- pesquisa e elaboração de projetos culturais, exposições e apresentação.

O ensino da arte, se pautado nesses objetivos descritos, nos conteúdos programáticos listados e nas referidas estratégias de aprendizagem, teria seu direcionamento voltado quase que integralmente para as questões ligadas ao ensino, compreensão, observação dos movimentos históricos e culturais da arte e as manifestações da cultura popular e do folclore regional.

No total da carga horária vigente, mais de 83,4% estão destinados às atividades relacionadas à compreensão dos conteúdos listados de história da arte e somente 16,4% da carga horária seria utilizada para os jogos teatrais. Nesse sentido, identifica-se que a disciplina possibilitaria pouco envolvimento com as questões relacionadas ao fazer criativo, expressivo do educando e seu contato estético com a arte.

Com base na proposta triangular de BARBOSA (2008), poderia se pensar que o ensino da arte no instituto prioriza o contextualizar e o apreciar em detrimento do fazer. Pode-se justificar essa concepção de acordo com o tópico relacionado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, o qual traz a questão do descaso relativamente à disciplina Artes nas escolas de ensino médio, devido a não compreensão da importância dos conhecimentos artísticos que possibilitam a formação de um cidadão mais crítico, autônomo, criativo, inventivo, atuante, reflexivo, sensível e observador do mundo.

Constata-se também que a carga horária delimitada para cada um dos estilos artísticos é feita de forma não linear e privilegia as artes dos séculos anteriores ao século 19, limitando assim uma possível intercomunicação entre o que foi realizado em tempos longínquos e os novos movimentos contemporâneos. Em verdade, a contemporaneidade e suas manifestações artísticas não estão em nenhum momento contempladas, pois esses movimentos nem listados estão.

A questão da acessibilidade e o conhecimento de diferentes linguagens artísticas, como cinema, dança, grafite, *design*, instalações, intervenções, também não aparecem nem no conteúdo programático nem nos objetivos e nas estratégias de ensino-aprendizagem. Essa lacuna pode existir devido à formação do docente que planejou tais conteúdos.

Em sua maioria, os professores que estão lecionando nas escolas de ensino médio são formados em Artes Visuais, que direciona o planejamento do docente rumo ao conhecimento que este possui de arte. Dificilmente um professor que é formado em Artes Visuais vai se aventurar nos caminhos da música, dança, teatro, tanto em razão do receio de não conseguir trabalhar, com êxito, tais linguagens quanto do não conhecimento para poder ensiná-las.

Nesse panorama, concebe-se que o professor de Artes, elaborador dos conteúdos, tenta pelo menos explorar o contexto das artes cênicas. Mesmo tendo estas como elemento voltado para os jogos e oficinas de corpo e relaxamento, e não para o contexto do teatro e produção teatral, ele já tenta avançar no uso de outras linguagens artísticas, como a do teatro, da poesia e da música.

Dentro das estratégias de aprendizagem, constata-se que o fruir da arte em diferentes espaços também não está contemplado. Mesmo com a limitação de espaços expositivos e manifestações artísticas culturais em Vitória e no estado, o ensino da arte no Ifes também não se propõe a ter um momento de apreciação da arte em contexto como museus, praças, ruas e outros tantos espaços onde a arte pode se fazer presente e não ser nem observada nem sequer identificada.

Os recursos demandados para a realização das disciplinas seriam laboratórios de aprendizagem – oficinas de corpo, dinâmicas de grupo, técnicas de relaxamento, memorização e interpretação, material de pintura, recorte, colagem e material diverso para confecção de maquetes. Aqui também se apresenta uma valorização da produção artística visual e do fazer teatral por meio de oficinas e dos jogos propostos em detrimento da experimentação de outras linguagens e fazeres artísticos.

Mesmo estando ciente da carga horária ínfima disponibilizada para o ensino da arte no curso integrado, o professor dessa disciplina poderia melhor contribuir se não limitasse seu fazer a atividades relacionadas somente a pintura, recorte, colagem e oficinas teatrais.

Dentro do processo avaliativo, a matriz curricular da arte propõe alguns critérios de avaliação, a saber:

- organização e clareza na forma de expressão dos conceitos e conhecimentos;
- iniciativa e criatividade na elaboração de trabalhos;
- assiduidade e pontualidade nas aulas;
- capacidade de leitura crítica da arte e interação grupal.

Como instrumento de avaliação, é considerada somente a apresentação de trabalhos e projetos. O instrumento de avaliação se limita à produção de algo e deixa de considerar o processo percorrido para chegar a algo que se apresenta. Assim, a avaliação prioriza um fazer, um resultado que não foi oportunizado ao longo da execução da matriz curricular. Também não se delimitam quais as possibilidades do trabalho que poderia ser executado, o que abriria precedente para limitar os trabalhos a atividades escritas que não necessariamente exigiriam algum exercício de criação artística.

São valorizados também aspectos sociais e relacionais na avaliação do educando. Isso é um ponto positivo na avaliação proposta pela disciplina, pois trata de questões que serão fundamentais no exercício do técnico, quando ele for realizar suas funções. Saber trabalhar em grupo, ser pontual, ser crítico, ser criativo e ter iniciativa são características demandadas para o novo perfil do trabalhador atual.

Entretanto, não é mencionada a preocupação em avaliar outras competências e habilidades que o ensino da arte poderia proporcionar, tais como realização de produções artísticas em diferentes linguagens analisando, refletindo e compreendendo os processos de produção; apreciação de produtos da arte desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética; respeito às diversas manifestações artísticas e culturais; valorização dos trabalhos de quem produz arte.

Com base na prévia análise da matriz curricular, observa-se que a pretendida educação integrada e a valorização do ensino da arte não conseguem ser contempladas no currículo proposto. Não está prevista a integração dos conteúdos por meio das disciplinas nem se apresenta relação alguma entre o que será ensinado em artes e o contexto do educando, futuro técnico que o instituto pretende formar. Pouco é proposto para trabalhar a questão da estética da sensibilidade prevista nas DCNs e quase não vemos a questão da valorização dos conteúdos de Artes.

O poder expressivo e comunicacional da arte deveria ser explorado de forma mais efetiva, e a sensibilidade criativa poderia ter maiores espaços do que os conteúdos de história da arte. Ensinar a contextualização histórica dos acontecimentos é importante para a formação do educando, entretanto não se deveria limitar o ensino da arte a conhecimentos memorizados sobre as características dos períodos da história da arte, principais representantes e obras produzidas. Se a disciplina fosse conduzida desse modo, poderia acarretar uma limitação do potencial criativo que essa disciplina pode ofertar.

O ensino da arte no Ifes, ou em qualquer outro espaço, deve trabalhar tanto as questões culturais e históricas quanto a comunicação, as relações entre os saberes, a percepção, a criatividade, o produzir, o fruir, o vivenciar propiciado pela arte. Ademais, experimentar, criar novas produções, reinterpretar, sentir, expressar, elucidar novas possibilidades, perceber e imaginar. Essas são características que auxiliariam na construção de um ser profissional e humano em seu sentido de completude, tentando superar a separação e hierarquia dos saberes.

Uma das formas de propor um trabalho visando a essa formação seria o uso de projetos que poderiam integrar diversas disciplinas e conteúdos por meio de um tema gerador que perpassasse por todos os saberes. Dessa forma, quem sabe, a arte poderia conseguir mais visibilidade e significado num local onde ela não possui grande valor e demonstrar, por meio de sua capacidade aglutinadora e comunicacional, sua importância efetiva, sua contribuição e necessidade de existência para formar um educando técnico/criativo/cidadão.

2.5 O ENSINO DA ARTE NA ATUALIDADE NO IFES

Não são muitos os dados contidos na referência histórica centenária do Ifes sobre o ensino da arte e sobre as manifestações artísticas existentes na instituição. Os dados mais expressivos se voltam para as contribuições trazidas pela orquestra e pelo coral da escola que, devido à preocupação e preservação da história pelos seus professores regentes, ainda delimitam boa parte do que aconteceu, acontece e que poderá ter continuidade de acordo com a vontade da instituição de permanecer com esses projetos na disciplina Artes.

Até 2005, o Ifes/*campus* Vitória contava com quatro professores efetivos de Artes, sendo dois de História da Arte, responsáveis pelas aulas em sala e pela execução de projetos, como feiras e exposições, um professor/maestro de música e um professor/regente de coral, encarregados de reger, respectivamente, a orquestra e os dois coros da instituição.

Atualmente, no âmbito das Artes Visuais, a sede conta com um professor contratado que leciona a alunos dos cursos técnicos integrados com o ensino médio, tendo como um dos seus desafios a importância da integração da arte com as demais disciplinas das áreas de exatas e técnicas, na tentativa de superar a dicotomia entre a formação regular e a formação técnica, isto é, pensar na formação integrada.

No que concerne à docência em Artes, de acordo com este breve histórico, verifica-se que alguns fatores são essenciais para um trabalho qualitativo, mais assertivo e permanente nessa disciplina, a saber: um perfil de professor proativo, criativo e dedicado a sua prática docente; a compreensão desse docente sobre a importância de a disciplina ser contemplada nessa modalidade de ensino; o domínio dos conteúdos pertinentes à arte, suas linguagens, história, produção artística; a educação estética para subsidiar sua prática docente; a permanência desse profissional para que haja continuidade nos trabalhos realizados.

A continuidade e manutenção dos trabalhos voltados para o ensino da arte no instituto apresentam uma relação de interdependência entre três instâncias – gestão escolar, docência e discência: a primeira deveria ser a responsável pelo apoio às iniciativas artísticas, à promoção de concursos públicos para a efetivação de professores no cargo; a segunda pensaria em executar suas atividades para colaborar na formação dos educandos, tanto

profissional quanto pessoalmente, demonstrando a efetiva contribuição da arte para esta formação; a terceira seria a participação ativa dos alunos nas ações artísticas por meio das quais teriam a oportunidade de fruir, refletir e experimentar as linguagens artísticas em experiências estéticas proporcionadas pelos professores.

No campo de reflexão sobre o ensino da arte que trouxesse contribuições para o educando e maior legitimidade para a disciplina, pode-se pensar num currículo formativo, e não somente instrutivo, que privilegie a educação voltada para atitudes e valores associados também às contribuições instrutivas dos conteúdos científicos. Para tanto, é necessário pensar em ações que legitimem o ensino da arte: aumentar a carga horária da disciplina de forma que esta explore conteúdos que vão além do ensino da história da Arte; pensar uma matriz curricular que contemple elementos da educação estética, ou seja, da estética da sensibilidade, como preveem as diretrizes curriculares; dar continuidade a trabalhos realizados por meio de projetos que propiciem uma integração dos conteúdos propedêuticos e técnicos; promover maiores espaços para as manifestações artísticas dentro da instituição; implementar novamente as oficinas optativas que contemplem as linguagens artísticas, como o teatro e a dança, para que sirvam como outros espaços educativos para os alunos.

Nessa perspectiva curricular, com um viés voltado para a integração dos conteúdos, Artes é uma disciplina que consegue aglutinar vários saberes em seu contexto. A arte em si nasce multidisciplinar. Quando o homem na pré-história se utilizava do desenho como linguagem para contar as suas vivências, representar suas ações e registrá-las, ele já se servia da arte com um caráter pedagógico interdisciplinar. O homem conta histórias, registra as formas da natureza, pinta a si mesmo, dança, caracteriza-se ritualisticamente, representa antes mesmo de iniciar-se em uma cultura dos grafemas.

E, mesmo com o início da escrita antecedendo o uso das letras, os exemplos da expressão escrita cuneiforme e dos hieróglifos nos remetem a desenhos, formas geométricas, representações simbólicas do que se pretendia expressar por meio da escrita. O contexto da nascença do ser humano por meio das representações artísticas que contam a história da civilização até a contemporaneidade não pode ser renegado pelos conhecimentos científicos

e tecnológicos, pois a existência destes também apresenta uma relação de interdependência com a arte. Tais conhecimentos necessitaram da arte para poder se fazer existir.

Desse modo, compreende-se que a arte, o estudo dela, a exploração da educação estética e a realização de produções artísticas são manifestações intrínsecas ao ser humano. O humano cria, se expressa, se comunica usando da linguagem universal imagética como instrumento comunicativo. A atualidade demonstra uma grande preocupação com o ensino da leitura não somente da palavra, mas também das imagens que a cercam. Também existe a preocupação com a formação estética dos educandos entendendo que arte, além de linguagem, é sensibilidade e dialoga com as experiências construtivas existentes em todos. Tais preocupações que, em determinados momentos, se restringe ao campo das ideias, deveriam ser replicadas para o campo da prática, da ação educativa, na relação entre conteúdos a serem ensinados e aprendidos.

A arte traz contribuições efetivas para a educação do aluno como o desenvolvimento e a exploração de sua criatividade; a percepção do seu ser estético-sensível pessoal e relacional; a leitura do mundo por meio das imagens descritivas; a exploração das relações interpessoais e intrapessoais aprendendo a conviver consigo e com o outro; a investigação de suas potencialidades relacionadas aos conhecimentos cognitivos, afetivos e psicomotores.

Desse modo, o ensino da arte contemplaria todos os aspectos básicos de aprendizagem definidos pelas Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS) (aprender a ser, aprender a conviver, aprender a aprender e aprender a fazer) na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que visam à aprendizagem de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e continuem aprendendo.¹⁷ Todas essas contribuições ou competências de que a arte trata são quesitos essenciais para a educação profissional no que tange às percepções do que seria um trabalhador na contemporaneidade. O trabalhador hoje necessita não ser formado,

¹⁷ Esta é a definição trazida pelo Glossário da Declaração realizada pela Unesco em 1990 para o termo necessidades básicas de aprendizagem.

formatado para um determinado trabalho, mas, sim, ser educado para as adversidades que o cotidiano do trabalho e da vida apresenta cada momento.



ANÁLISE DAS CATEGORIAS: TRABALHO, PERFIL DO TRABALHADOR, EDUCAÇÃO INTEGRADA E IMPORTÂNCIA DA ARTE.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS CATEGORIAS: TRABALHO, PERFIL DO TRABALHADOR, EDUCAÇÃO INTEGRADA E IMPORTÂNCIA DA ARTE¹⁸

3.1 - CONCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO: COMPREENSÕES E VIVÊNCIAS

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre o homem e natureza e, portanto, vida humana.

Karl Marx.

...o trabalho, é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade. Por isso o mesmo não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana.

Gaudêncio Frigotto

A discussão aqui desenvolvida sobre o conceito de trabalho segue em duas vertentes distintas: uma situa o trabalho em meio à compreensão ontológica e a outra é delimitada pela compreensão capitalista. Cada um dos autores referenciados traz em seu discurso a valorização do ato criador intrínseco ao trabalho, porém ambos atentam para a preocupação com as deturpações existentes que estão visíveis no imaginário coletivo.

Na perspectiva marxista, pode-se definir trabalho como um conjunto de atividades que se utiliza das coisas naturais para modificar o ambiente, visando adequá-lo às necessidades do ser humano. Diferentemente dos animais, somente o homem produz e reproduz a natureza e, dessa maneira, constrói todos os seus conhecimentos por meio da ação transformadora. Nesse sentido, é por meio do trabalho que se edifica a cultura, que se firma uma identidade humana e que se escreve a história.

¹⁸ A metodologia utilizada para a coleta dos dados foi a entrevista semi estruturada realizada com gestores, professores e alunos da instituição com questões direcionadas ao entendimento sobre trabalho, integração e a importância da arte.

ENGELS (apud. In.: ANTUNES, 2004) comenta que o trabalho criou o próprio homem, instituiu a humanidade. A mão dos nossos antepassados só se tornou humana quando passou a transformar a natureza. O domínio do natural pelo ser humano e as transformações em que essa mão se descobre capaz de fazer são o que encaminhou a humanidade rumo ao seu entendimento humanizado, distinto do animalesco. A cada necessidade detectada, as mãos que trabalham se põem em prática, e o desenvolvimento cerebral, a consciência, o discernimento e o corpo acompanham esse percurso para suprir as demandas de novos rumos, novos pensares e olhares sobre o mundo.

O trabalho, nesse conceito ontológico, é percebido como transformação do que está em estado natural por meio da intervenção humana. Junto com o que se distingue por humano, nasce o trabalho, que é a fonte executora desse nascer da humanidade. O trabalho estaria relacionado com o nascimento da cultura e só poderia ser realizado pelo ser humano em sociedade.

Entretanto, o trabalho adquiriu outros entendimentos ao longo de seu percurso histórico. Com a inserção desse conceito no cerne do capital, o trabalho é caracterizado como fator econômico excluindo, assim, parte do preceito humanizado. O trabalho no sentido ontológico surge como processo de criação humana, cresce humanizador e padece com o advento do capital.

O conceito de trabalho – preconizado por Marx –, na relação contemporânea criada entre trabalho e capital, passa por uma descaracterização e adquire outra compreensão. Se antes o trabalho era entendido como transformação humana sobre a natureza e criador de cultura, agora ele se relaciona à produção capital. O preceito de transformação se pauta no trabalho em relação ao seu sentido ontológico, como práxis humana. Já o preceito histórico da produção capital nasce no cerne do pensamento capitalista, que define o trabalho como troca da força humana por proventos assalariados. A definição dos dois vieses trazidos é exposta por RAMOS (2010):

...o sentido duplo do trabalho: a) ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos; b) histórico, que no sistema

capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo. (2010, p. 49)

Enquanto a definição ontológica compreende trabalho em seu sentido transformador, a lógica do capital insere nesse conceito todas as mazelas que são atribuídas ao ato de trabalhar. O capital consegue retirar do trabalho o que há de cultura humana nesse ato e preconiza um pensar econômico que, mais impositivamente, constrói um entendimento deturpado e padecedor sobre o trabalho. Muitas vezes, trabalho é confundido e compreendido somente como emprego nessa lógica do capital, assim, distanciando-se cada vez mais da construção de culturas e transformação.

O trabalho que antes era vislumbrado como algo extremamente humano, fruto das ligações entre processo de criação, necessidades e técnica, atualmente é visto como meio de subsistência, fardo e rendição ao mundo capitalista. O ser humano que, no passado, era elaborador de seu trabalho e o conhecia como o artífice dotado, aquele que “baseia-se numa aptidão desenvolvida em alto grau”, como descreve SENNET (2009, p. 30), hoje, na lógica do capital, é um estranho ao seu fazer.

No contexto educativo, inserido nas escolas de formação profissional e técnica, sugere-se que o conceito de trabalho não se reduza apenas às necessidades econômicas. A preocupação com a inclusão do conceito ontológico de trabalho nas instituições formadoras está presente. Porém, afirma-se que a dependência do mercado capital também é um fator interferente nesse processo formativo.

Quando se pensa no contexto da formulação de uma proposta de ensino médio que seja realmente interessante e que consiga garantir o acesso e permanência dos jovens na etapa final da educação, vale refletir sobre a inserção do conceito de trabalho que não seja somente relacionado à questão da profissionalização.

O trabalho não se resume à profissionalização; é uma referência estruturante do currículo do ensino médio, seja ele profissional ou não. Do meu ponto de vista, esta é a novidade no Brasil, porque temos uma tradição academicista, bacharelesca e escravocrata, que separa trabalho intelectual e manual. O trabalho, a ciência e a cultura devem ser os eixos constituintes de todo e qualquer ensino médio “ofertado”. (SIMÕES, 2010, p. 101)

A junção entre trabalho manual e intelectual é justamente o que propõe o ensino médio integrado, pois este visa a formar o trabalhador que executa e cria simultaneamente. É evidente que todo trabalho tem uma dimensão manual, porém a dimensão intelectual também é fator de composição dessa relação homem e natureza. O trabalhador da era fordista-taylorista não é cabível na contemporaneidade, pois reduz o ato de trabalhar a apenas movimentos repetitivos, manuais, não cognitivos, separando ação da reflexão. Essa perspectiva de reduzir o conceito de trabalho a profissionalização, ou instrumentalização, é um erro que advém da estrutura educativa discriminatória entre a formação de ricos (para pensar) e a de proletariados (para executar).

No ensino médio que se pretende integrado, o trabalho é um eixo estruturante da proposta educativa a ser formulada, pois ele é compreendido como um princípio educativo que perpassa por toda a elaboração curricular, pedagógica e metodológica. Se é compreensível que o propósito desse ensino médio, de acordo com a LDB, consiste na preparação básica para o mundo do trabalho, o conceito de trabalho é, dessa forma, expandido para além das fronteiras do capital, como afirma MÉSZÁROS (2005).

O trabalho como princípio educativo, nesta proposta, está incorporado a uma formação para o presente, pois aqueles que estão recebendo a formação já são trabalhadores e, a todo o momento, criam e recriam a cultura por meio dos seus fazeres e pensares. Como bem descrevem FRIGOTTO e CIAVATTA (2012), o trabalho como princípio educativo seria uma valorização e descaracterização do trabalho somente como um movimento mercadológico e escravocrata, mas compreendendo este como princípio que funda a compreensão de humanidade.

É primordial que o trabalho como princípio educativo, no âmbito educativo, tenha como referência o sentido ontológico, mas também não se aliene da compreensão mercadológica. O foco é a reavaliação dos desmandos do mercado e a compreensão de que este traz suas demandas, às quais a educação não deve se limitar.

O trabalho como princípio educativo ganha nas escolas a feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção. Sob as necessidades do capital de formação da mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às

suas formas de exploração, ou simplesmente para o adestramento nas funções úteis à produção. Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais – para a educação profissional nos termos da lei em vigor –, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2012, p. 750)

Partindo desses preceitos estabelecidos, quando se entra no âmbito do espaço escolar do instituto federal, relativamente à política educativa do trabalho como princípio fundante da proposta dos cursos integrados, Técnico e Ensino Médio, o que se observa é uma grande pluralidade de conceituações do trabalho.

Os discursos coletados de gestores, pedagogos, professores e alunos são extremamente variados e trazem entendimentos desde trabalho como submissão do humano ao capital até as relações do trabalho com lazer, prazer, satisfação pessoal e forma de dignificar o homem. A hipótese que se constrói é que muitos dos conceitos de trabalho delimitados são erigidos partindo das vivências e experiências dos entrevistados com a própria trajetória como trabalhador. Essa relação entre conceitos de trabalho e vivência é pertinente no sentido de que muitos já passaram por vários empregos que deixaram marcas positivas e negativas.

Todavia, mesmo em meio à pluralidade de conceitos, a instituição, em seus documentos normativos, possui uma delimitação de trabalho já especificada. A compreensão que o instituto possui do conceito de trabalho é dada com base no pensamento de FRIGOTTO (2004), que é citado na delimitação do termo no projeto pedagógico institucional da escola. De acordo com o autor, o trabalho

...deve ser compreendido não como mera adaptação à organização produtiva, mas como princípio educativo no sentido da politecnia ou da educação tecnológica, em que os conceitos estruturantes sejam trabalho, ciência e cultura, em que o trabalho seja primeiro fundamento da educação como prática social, princípio que organize a base unitária do ensino médio. A cultura cabe à síntese da formação geral e da formação específica por meio das diferentes formas de criação existentes na sociedade, com seus símbolos, representações e significados. (2004, p. 21)

O autor traz a compreensão de trabalho diretamente relacionada ao conceito da politécnica ou tecnologia. A politécnica é um conceito também retirado dos preceitos marxistas relacionado à formação do trabalhador. Entende-se esse conceito como o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140). Essa perspectiva pensa o trabalho e a formação do trabalhador voltados para um domínio de diversas técnicas referentes ao processo de produção. Essa concepção é um contraponto ao entendimento de educação profissionalizante que, anteriormente, estava diretamente vinculada a um adestramento, treinamento do trabalhador no exercício de uma determinada função.

A defesa do trabalho como princípio educativo, presente na fala, se relaciona a um pensamento de formação do trabalhador com base nos princípios éticos, políticos e estéticos entendendo esse ser que trabalha como um ser integral. O trabalho seria o eixo relacional entre cultura, tecnologia, conhecimento e cidadania que viabilizaria a formação integral, não dualista do trabalhador.

Essa concepção validada pelo instituto traria o pressuposto de que o coletivo participante da instituição deveria compreender esse conceito e trabalhar para viabilizar a construção de práticas pedagógicas, processos formativos e metodológicos relacionados a esse preceito. Entretanto, o que se verifica na fala dos integrantes da instituição que participaram da pesquisa é um discurso plural que, às vezes, se aproxima do pretendido pela instituição e, em determinados momentos, se afasta completamente.

A perspectiva de trabalho, em seu sentido ontológico e também capital, é parte constituinte do discurso da pedagoga que o delimita assim:

Eu vejo o trabalho como uma necessidade humana, na verdade no sentido ontológico trabalho é criação humana é você se fazer por meio do trabalho, na sua relação com a natureza, na sua relação com a sociedade. É por meio do trabalho que você produz a sua existência, seu conhecimento e transforma a natureza, o meio, em que você vive. Mas a gente não pode esquecer do sentido histórico e material do trabalho que hoje no contexto capitalista significa força trabalhista, apropriação de bens, lucro, produtividade, competitividade. (Pedagoga)

O que se compreende dessa conceituação formulada é que as duas concepções são partes constituintes do pensamento da pedagoga que convive diretamente com essa dualidade. Durante o processo de elaboração de ementas e definição de ofertas de cursos, a demanda do mercado está presente. Daí talvez, em razão dessa demanda, ela busque aliar os dois sentidos – ontológico e de mercado – visando a uma formação que fosse política, crítica e criativa, porém próxima também dos perfis previstos pelas empresas.

No lado oposto dos discursos, que se utilizam da polarização do conceito (positivo ou negativo), o conceito de trabalho ganha contornos que vão do *tripalium* ao lazer, da prestação de serviço à dignidade, do sofrimento ao prazer. Em algumas falas, podem ser observados somente aspectos negativos ou positivos, porém, o que mais está expresso nos discursos, é o local que fica no entre-espacos. Entre o bom e o ruim, entre o bem e o mal, o que se pensa sobre o trabalho transita entre as experiências, percepções e referenciais teóricos que compõem o repertório dos interlocutores.

Na perspectiva negativa sobre o trabalho, está a fala de um professor que o delimita deste modo: “O que eu vejo do trabalho hoje, mais do que nunca, o trabalhador vive num sistema feudal de trabalho, ele trabalha para uma empresa e ele é totalmente dependente desta empresa” (Professor 1 - área propedêutica). Nesse conceito, trabalho está vinculado a sofrimento do trabalhador que se vende para uma determinada empresa; logo, ficaria submisso aos mandos e desmandos dela.

A dependência entre trabalhador e empresa se deve à relação existente entre trabalho e rendimento que, muitas vezes, mantém o trabalhador insatisfeito em seu local de trabalho, pois a perspectiva de conseguir outra vaga é muito baixa. Mesmo com as manchetes que divulgam a quantidade de vagas oferecidas pelo mercado, muitos trabalhadores se sentem incapazes de exercer outras funções e se acorrentam a um determinado cargo e empresa. FRIGOTTO (2011) expõe esse pensamento quando nos fala do conflito social do trabalhador entre a quantidade de vagas ofertadas e a qualificação necessária para obter uma posição no mercado.

Nesse sentido de trabalho relacionado à empregabilidade e profissionalização, também podem ser comprovadas nos discursos trechos que relacionam trabalho a uma ação que se destina à produção de algo ou à prestação de serviço:

Trabalho é uma atividade relacionada a você produzir alguma coisa, você produz e você transforma alguma coisa para mim isso é a concepção de trabalho. (Professor 2 - área técnica)

Nós não podemos ver o trabalho somente como força motriz, toda uma ação desenvolvida que vai ter um resultado de produção é um trabalho. (Gestor)

Trabalho para mim é você exercer qualquer função na vida que saia da rotina e do lazer, ele pode ser remunerado ou voluntário, mas para mim trabalho é qualquer prestação de serviço. (Coordenador de área propedêutica)

Essa sequência de falas traz concepções que limitariam o conceito à relação trabalho/emprego, em que a percepção é relacionada ao sentido capital do ato de trabalhar. A concepção pretendida pela escola sobre trabalho – que o compreende em sua relação com a transformação e construção de cultura – está distanciada dos dizeres que vinculam trabalho a prestação de serviço somente. Essa relação entre trabalho e emprego que compreende a visão desses participantes denuncia um desconhecimento das premissas do trabalho como princípio educativo, afirmando uma necessidade de espaços de debate para a socialização do outro entendimento pretendido pela escola sobre trabalho.

É por meio do trabalho que o homem se constituiu como tal e se dignifica. O trabalhar, quando não interessado somente nas vicissitudes do capital, pode ser essa ferramenta poderosa de transformação social, pois

a concepção de trabalho não está reduzida somente a questão da produção numa visão capitalista. O mercado de trabalho ele visa lucro e o lucro gera para mim uma competitividade que é desumana. Esta competitividade se tornou na globalização uma fábrica de exclusão e que atinge a maioria das pessoas O trabalho, que eu entendo, é aquele que dignifica o homem. É uma ferramenta poderosa no processo de humanização porque vai melhorar a nossa qualidade de vida, ajuda a gente a evoluir enquanto pessoa, enquanto ser humano que somos, em todos os campos: intelectual, da ciência, das artes, da filosofia de tudo. Então trabalho, como princípio formativo, é uma ferramenta poderosa no direito de ser mais do ser humano. (Professora de Artes)

As falas dos educandos da instituição tratam da compreensão de trabalho relacionada a uma responsabilidade social exercida por aqueles que possuem um trabalho. No imaginário dos alunos, essa responsabilidade, que ainda é um futuro, estaria vinculada ao mundo novo a que eles ainda não pertencem: o mundo do adulto. As entrevistadas estão na faixa etária de 16 a 18 anos, e todas pretendem, antes de iniciar suas atividades no trabalho, concluir seus estudos universitários. Esse tempo de estudar para elas ainda não estaria tão vinculado às responsabilidades exigidas pelo exercício do trabalho.

Eu acho que trabalho é uma responsabilidade que você assume a partir do momento que você se envolve com algo. Para mim é uma questão de responsabilidade. (Aluna 1)

Trabalho para mim e ter dignidade no que você faz mais a maioria encara o trabalho como uma forma de ganhar dinheiro. Tem pessoas que veem o trabalho como um hobby, eu gostaria de ver assim. (Aluna 2)

Trabalho para mim é o que a gente pode oferecer para a sociedade pensando em uma melhoria da sociedade, essa seria a nossa função o nosso dever. (Aluna 3)

Trabalho é meio que uma função social para mim. Não é só um meio de ganhar dinheiro é mais a função que você tem dentro da sociedade. (Aluna 4)

O trabalho traz consigo uma responsabilidade e uma dedicação àquilo que cada um se propõe a fazer. O trabalhador é entendido como um ser responsável que não estaria somente preocupado em ganhar dinheiro, mas em se dedicar às suas funções. Essa responsabilidade do trabalhador está relacionada às consequências que um erro desse trabalhador poderia causar ao outro ou à sociedade.

O comprometimento seria uma das características principais desse ser que trabalha, e o ato de trabalhar visa a realizar atividades que contribuam para o desenvolvimento da sociedade. Mesmo não havendo uma compreensão teórica das alunas sobre o trabalho no sentido ontológico ou capital, entende-se que, para essa juventude, a maior preocupação é com as contribuições sociais que o trabalho pode ofertar no sentido de realizar algo que seja efetivamente benéfico na dimensão do social.

À luz desses argumentos, a preocupação com a rentabilidade não é supervalorizada, mas se constata que o fundamental é ser competente, responsável e realizado no trabalho. Compreende-se que o discurso dos alunos tende a seguir a vertente que trata o trabalho como princípio ontológico, transformador e criativo. Para os jovens, seria possível, por meio do trabalho, alcançar melhorias para a sociedade.

Na linha dos relatos que estabelecem uma concepção de trabalho entre os aspectos positivos e negativos, são identificadas as falas de professores que, assim, delimitam trabalho:

A relação etimológica da palavra trabalho é relacionada ao tripalium, instrumento de tortura medieval. Mas se por um lado o trabalho pode representar sofrimento, por outro o trabalho é fonte de realização. Estudando as escolas de administração como taylorismo, fordismo o trabalho se relacionaria a racionalização e fragmentação e, assim, provavelmente estabelece um princípio de trabalho mecânico repetitivo e, por tanto, fonte de sofrimento. Mas em contrapartida nós vemos na nossa sociedade pessoas que dedicam as suas vidas ao trabalho e que constituem sua história pessoal pelo fruto do seu trabalho e, eu acho isso extraordinário. E a minha concepção particular é meio baseada em trabalho como fonte de realização, de prazer. (Professor 1 - área técnica)

Existem dois tipos distintos de perfil de trabalho: um relacionado ao que o mercado quer, que seria um trabalhador alienado, porque este trabalhador não faz menção em mudar seu modo de vida, ele esta sempre ouvindo os detentores do capital. Mas acho que trabalho é você pensar é executar, refletir e voltar a executar, o que se define como práxis (Professor 2 - área propedêutica)

Antigamente você pensava o trabalho como algo que você fazia num local específico, desenvolvia suas tarefas algumas horas por dia e no final da jornada você voltava para a casa. Mas hoje o trabalho virou uma confusão que você pode vê-lo até como um lazer e isto têm um lado positivo mas também negativo porque você muitas vezes acaba trazendo o trabalho para a casa e deixa as coisas relacionadas a família e ao lazer em segundo plano. (Coordenador de área técnica)

Nessas delimitações, infere-se que o trabalho pode ser visto com aspectos benéficos por sua capacidade de realização pessoal, processo de criação aliado à práxis e, em determinados momentos, ou até um lazer, algo prazeroso que não se limita aos cunhos pejorativos que

ele, em alguns momentos, recebe. Entretanto, existe a consciência de que, ainda em meio a tal prazer aliado ao trabalho, existiriam as consequências criadas pelo vínculo trabalho e capital. Se, no contexto histórico, há a concepção de *tripalium* hoje, mesmo não havendo o uso da aparelhagem física de tortura, o trabalhador pode estar submetido a diferentes torturas psíquicas que, conseqüentemente, trazem prejuízos ao corpo e ao emocional dele.

Diante desse emaranhado de entendimentos e percepções acerca do que seria o trabalho, tem-se o entendimento principal de que alguns participantes da instituição já têm uma concepção relatada por meio do discurso que se aproxima da concepção do instituto, de concepções históricas e materiais sobre o trabalho, enquanto outros partem de suas vivências para tratar da temática.

Nessa perspectiva, vale entender:

- No âmbito gestor, a conceituação de trabalho se relaciona com a lógica do capital, pois esta é a instância que diretamente sofre as imposições das empresas locais para demanda de mão de obra.
- A equipe pedagógica (pedagoga e professores), por trabalhar relacionada com o ensino e elaboração de propostas de cursos, projetos políticos e matrizes curriculares, consegue conceber trabalho, na maioria dos momentos, nos dois vieses expostos de transformação humana (ontológico) e produção capital. Essa percepção advém da relação que a equipe pedagógica mantém com os gestores, professores e alunos que trazem entendimentos distintos de trabalho. A tarefa desta equipe é mediar as duas concepções.
- Os educandos constroem a percepção de trabalho relacionada a um momento de maturidade e responsabilidade de todo ser humano que deve contribuir para a sociedade de forma comprometida, não somente se preocupando com as questões de ganhos e salários, mas pensando em sua felicidade e realização por meio de sua profissão.

Nessas três distintas percepções, pode-se compreender que a instituição, mesmo tendo em suas normativas o trabalho como princípio educativo e compreendido como transformação humana sobre o meio e produção de cultura, ainda não conseguiu alinhar as percepções dos atores que compõem a instituição. Se para cada uma das instâncias existem matizes distintas sobre o conceito, cabe à instituição não homologar um entendimento e decretá-lo; todavia, mas levar ao conhecimento do seu grupo a outra concepção e abrir espaços para debater a possibilidade de compreender, dentro desse espaço, o trabalho em seu sentido ontológico ou não.

Sabendo-se que a instituição sofre com as necessidades e demandas do capital, das empresas e que deve mediar e conseguir estabelecer relações amistosas entre o âmbito educativo e o âmbito profissional, caberia indagar em que medida se pode conciliar as duas concepções, os dois âmbitos. Ademais, tentar promover, de forma mais assertiva, a educação integrada, propiciando a formação de um trabalhador criativo, humanizado, transformador do mundo, que compreende os mandos do capital, mas não se subjugava totalmente a ele.

3.2 PERFIL DO TRABALHADOR

...se a condição humana consiste no fato de que o homem é um ser condicionado, para o qual tudo seja dado pela natureza ou feito por ele próprio, se torna imediatamente condição para a sua existência posterior, então o homem “ajustou-se” a um ambiente de máquinas desde o instante em que as construiu.

...o homem deve “ajustar-se à máquina ou se as máquinas devem ajustar-se à “natureza” do homem.

Hannah Arendt

Os trechos transcritos acima de ARENDT (2008, p. 160) iniciam a discussão acerca do perfil de trabalhador que, na idade contemporânea, é necessário ser formado pelas instituições técnicas e tecnológicas: o ser submisso ou autônomo ante seu trabalho? Essa discussão é pautada pelas interferências que os processos industriais de trabalho foram impondo aos trabalhadores e demandando deles muito mais do que suas aptidões corporais.

As necessidades que são imputadas para a formação de um trabalhador hoje se distanciam de questões relacionadas somente às necessidades dos maquinários. Na contemporaneidade a pergunta sobre o ajustamento do homem às máquinas ou ao seu trabalho trazem consequências para a vida afetiva dos seres humanos e os distancia, a cada momento, dos prazeres existentes no âmbito do trabalho como processo de criação.

Na atualidade, é possível identificar transformações variadas no perfil pretendido para o trabalhador. Com a evolução histórica contida nas transformações dos meios de produção da era industrial, verifica-se que muito do que era pretendido nos períodos do domínio do binômio fordismo-taylorismo não corresponde mais às demandas mercadológicas.

Em face da questão da formação dos futuros trabalhadores e técnicos inseridos em distintos locais de produção industrial, constata-se uma preocupação maior com a formação do trabalhador. Além de suas funções técnicas bem adquiridas, ele deve ter em seu comportamento e formação preceitos relacionados à criatividade, flexibilidade, comprometimento e proatividade para com o seu trabalho. No período atual, muito do que se pretende no que concerne à formação de um trabalhador está vinculado diretamente aos preceitos postulados pelo toyotismo.

Voltado para o aumento da funcionalidade e produtividade do trabalhador, os pensadores das eras industriais elaboraram modos de produção que aumentavam a rentabilidade da empresa, diminuían o desperdício de tempo e exploravam toda a força motriz e laboral do trabalhador em prol da produtividade. Em todos esses modos de produção elaborados, a questão da lucratividade, do menor desperdício de tempo e maior produtividade é o ponto de partida.

No caso da era Fordista, elaborada por Henry Ford (1863 a 1947), fundador da Ford Motor Company, em suas fábricas de automóveis se pensava a necessidade de uma produção em massa de mercadorias que seguisse um padrão homogêneo de produção e de gestão administrativa verticalizada. O intuito das linhas de produção era a redução máxima dos desperdícios na fabricação. Para atingir tal objetivo, aumentava-se o ritmo da produtividade dos trabalhadores.

No Taylorismo, formulado Frederick W. Taylor (1856-1915), pai da administração científica, engenheiro e psicólogo industrial, as características fordistas e tayloristas começaram a formar um binômio em que cada uma das ações observadas no contexto das fábricas era aproveitada evitando ao máximo o desperdício. O trabalho parcelado, fragmentado, reduzido a uma determinada tarefa repetitiva era característica das duas formas de produção.

Uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos, tecendo vínculos entre as ações individuais das quais a *esteira* fazia as interligações, dando o ritmo e o tempo necessários para a realização das tarefas. Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela *mescla* da *produção em série fordista* com o *cronometro taylorista*, além de uma vigência de uma separação nítida entre *elaboração e execução*. Para o capital tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalhador “suprimindo” a *dimensão intelectual do trabalho do operário*, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva. (ANTUNES, 2009, p. 39)

Os trabalhadores desse período, compreendido entre as décadas de 60 e 70, começaram a reavaliar seu trabalho e, com base nessa avaliação, se consideraram explorados pelos processos de produção fordista e taylorista. Em razão disso, iniciaram uma série de manifestações à procura de melhores condições trabalhistas visando retomar a valorização da identidade do trabalhador como ser uno, omnilateral, como artífice, e não operário massa.

Essas revoltas suscitaram muitas greves e obrigaram as indústrias a estabelecer um diálogo com a classe trabalhadora. Certamente esse dialogar não era pretendido pelos patrões que não gostariam de aceitar reivindicações que lhes causassem algum tipo de prejuízo. Entretanto, o pensamento de deixar o trabalhador satisfeito com algumas concessões, principalmente o de voltar ao posto de trabalho, determinou e oportunizou a criação de um modelo de produção mais flexível que valorizasse, até determinado ponto, as capacidades intelectuais e de gerenciamento que os trabalhadores também traziam para o trabalho.

É no Toyotismo, criado por Taiichi Ohno (1912-1990) por meio do Sistema Toyota de Produção, que se identifica a inserção da autonomia e criatividade dos trabalhadores nos

processos produtivos. A intencionalidade se voltava para conseguir a absoluta eliminação do desperdício na produção de bens e a inserção do pensamento do trabalhador aliado à sua ação produtiva. As esteiras de montagem que apartavam trabalho manual do trabalho intelectual, nesse sistema, aproximaram essas duas dimensões. Com isso, entende-se que o ser produtivo, em seu labor, é mais realizado e estimulado quando exerce seus dois hemisférios.

Nesse modo de produção, a exploração do ser que trabalha agora se faz por inteiro: seu corpo e mente estão escravizados para exercer as funções laborativas com a pretensa leitura de valorização das ideias de cada um dos trabalhadores. Usando de recursos como gestão compartilhada, reengenharia¹⁹, trabalho em equipe, a busca por trabalhadores flexíveis, capazes de inovar e de ser criativos em suas ações e polivalentes, e o uso de automação e conceitos de *just-in-time*²⁰ e do *kanban*²¹ trazem a exigência de um trabalhador capaz de intervir no processo de produção por meio do seu pensamento, raciocínio, *savoir-faire*, sensibilidade e todos os demais campos. Capta-se, assim, a subjetividade humana para ser consumida pelas necessidades do capital.

Tanto o fordismo-taylorismo como o toyotismo buscam fazer a utilização “científica da matéria viva, o trabalho vivo”; todos eles, em maior ou menor proporção, estariam preocupados com “o controle do elemento subjetivo” no processo de produção capitalista. Apesar de o toyotismo pertencer à mesma lógica de racionalidade do trabalho que implica considera-lo uma “continuidade” com respeito ao taylorismo-fordismo, ele tenderia,

¹⁹ Processo de substituição e troca de funcionários em todas as instâncias e níveis hierárquicos de acordo com a necessidade da empresa.

²⁰ *Just-in-time* é aumentar a produtividade por meio do não desperdício, utilizando o trabalho em equipe, que visa a atingir um objetivo preestabelecido da forma mais eficiente possível. É muito comparado a jogos coletivos, como o beisebol, em que o intuito seria o envolvimento de todos em prol da vitória com base no treinamento e na prática. “Acho que o mais importante ponto em comum entre os esportes e o trabalho é a contínua necessidade de praticar e treinar. É fácil compreender a teoria com a mente; o problema é lembra-lo com o corpo. A meta é conhecer e fazer instintivamente. Ter espírito para aguentar o treinamento constitui o primeiro passo na estrada que leva a vitória” (Ohno, 1997, p. 99)

²¹ *Kanban* é o sistema de informação que circula entre os processos de produção visando a controlar a qualidade da produtividade das equipes do *just-in-time*. O *Kanban* valoriza a importância da circulação de informações dentro da empresa para que todos saibam como são os processos de produção. Nesse sentido, ele facilita a reengenharia, pois todos sabem o que acontece na empresa.

nesse caso, a surgir como um controle de novo tipo de elemento subjetivo, o toyotismo seria um taylorismo às avessas. (ALVES, 2011, p. 62)

Esse entendimento de um taylorismo às avessas se estabelece porque, no toyotismo, não há uma preocupação em domesticar o corpo apenas como Taylor pretendia por meio do alijamento das capacidades cognitivas do trabalhador ante o seu trabalho. O toyotismo, ao mesmo tempo que pretende libertar o trabalhador das amarras do trabalho domesticado, repetitivo, aprisiona todo o potencial subjetivo, intelectual, criativo e emocional em prol das atividades laborativas.

A busca agora não é captar a imagem do trabalhador de Chaplin, como no filme *Tempos Modernos*, com seus tics relacionados ao exercício de uma função única, repetitiva, mas os seus processos cognitivos, corporais e emocionais para o trabalho. Pode-se dizer que o trabalhador retratado por Chaplin ainda possuía a inocência de poder ser um homem que pensava fora do ambiente de trabalho (não durante as suas funções executoras no trabalho) e conseguia se dedicar a momentos de construção de laços afetivos²². No universo *outsider*, ele poderia devanear sobre suas misérias, tristezas e pequenas alegrias, mesmo em meio à penúria. Podia pensar nos problemas do próximo e, ao fim, fugir de todas essas angústias e seguir um caminho trilhado para sua pseudoindependência da fábrica e do processo industrial.



²² Nesta questão, ARENDT (2008, p. 159) traz um adendo que delimita: os próprios trabalhadores apresentam razões inteiramente diferentes para sua preferência pelo trabalho repetitivo. Preferem-no porque é mecânico e não requer atenção, de sorte que, ao executá-lo, podem pensar em outra coisa.

Na contemporaneidade, o trabalhador da era toyotista não consegue se apartar de questões relativas ao seu trabalho mesmo nos momentos de lazer. SENNET (2005) revela que várias exigências são demandadas por esse novo modo de produção, em síntese: saber trabalhar mesmo com a instabilidade empregatícia; cobrar-se exacerbadamente exigindo maior produtividade; não construir relações duráveis devido à grande rotatividade dos trabalhadores no mercado; quebrar a rotina ou desestruturar os tempos de trabalho; ser flexível, sofrer as tensões do cotidiano e não sucumbir diante delas; ter capacidade de adaptação (quase camaleônico); dedicar seus tempos livres ao trabalho; submeter a sua subjetividade ao trabalho.

Entre essas exigências, o autor também identifica as consequências para o trabalhador: a falta de construção de laços fortes entre o empregado e a empresa acarretando a falta de comprometimento na vida profissional e pessoal e na criação de relações instáveis; a dedicação do tempo em benefício do trabalho e das tarefas a serem cumpridas em detrimento do tempo dedicado ao ser pessoal; a cobrança de ser capaz de enfrentar os problemas e suportá-los sem fraquejar pensando assim o ser humano como um super-humano inatingível, inacessível, inquebrável, infalível; a construção de uma personalidade adaptável e conseqüentemente fragmentada.

O debate entre o trabalhador mecânico e autômato da era fordista-taylorista e o trabalhador autônomo e criativo do período toyotista se limita às convenções de pensar na inserção dos processos criativos do trabalhador, ou não, dentro do ambiente de trabalho. Porém, em verdade, a preocupação deveria estar voltada para a melhoria da qualidade de vida desse trabalhador que, mesmo utilizando ou não sua criatividade no trabalho, não consegue se sentir realizado, satisfeito e feliz com a função que exerce.

3.2.1 O trabalhador na contemporaneidade.

Com o intuito de elucidar quais seriam as características de um trabalhador delimitada pelos componentes de uma escola que forma profissionais, foi realizada uma entrevista com a seguinte pergunta: Quais seriam as características do trabalhador na contemporaneidade?

Tendo como parâmetros as exigências já relatadas pelo sistema atual de produção, a formação oferecida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, instituição pesquisada, está sendo compatível com a demanda mercadológica vigente? Mesmo tendo o esclarecimento de que, no âmbito educacional, não se deveria dar prioridade à preocupação exacerbada com as necessidades e exigências do mercado de trabalho e, em verdade, há necessidade de pensar em uma educação humanizadora e não utilitarista que leve em conta as questões do trabalho, quais seriam os referentes para delimitar o perfil de um trabalhador na contemporaneidade, na visão dos que compõem uma instituição educacional técnica?

Infelizmente é sabido que, em tais espaços, a demanda de mercado é geralmente aceita, como já norteiam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico, porém não deveriam ser somente as características ditadas pelo mercado de trabalho a validar a oferta de cursos técnicos e delimitar as pretendidas competências e habilidades que os alunos devem ter.

A valorização das qualidades humanísticas também devem ser inseridas nesse processo de formação técnica do trabalhador. Antes, na formação profissional, se pensava no conceito de CHA – conhecimentos, habilidades e atitudes; agora se reformulam essas características e se entende o conceito de CHAVES - conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções. Estes seriam os parâmetros para a formação de um técnico integrado nos cursos ofertados pelos institutos.

Porém nas falas colhidas na pesquisa do diretor de sede, coordenadores, professores, pedagoga e alunos existem divergências e similitudes no que se pretende definir como o perfil de um trabalhador. Isso traz um indicativo de que as pessoas que compõem a escola ainda não comungam de uma mesma concepção. Nesse caso, um debate sobre essas

informações poderia ser construído e aproveitado para esclarecer qual seria realmente a missão de formação do técnico integrado do instituto.

Foram separados grupos distintos – gestores, professores e alunos – para serem elencadas as delimitações de cada um desses grupos. Na tabela abaixo, estão descritas as principais características citadas, algumas das quais foram recorrentes nas falas das três instâncias e aparecem repetidamente.

PERFIL DO TRABALHADOR
GESTORES – diretor, coordenadores e pedagoga
<ul style="list-style-type: none">➤ politécnico;➤ formação mais generalista, as especificidades são aprendidas no trabalho em si;➤ autonomia;➤ várias qualificações profissionais (generalista), preparação ampla;➤ saiba executar mais de uma função;➤ polivalente;➤ crítico;➤ flexibilidade;➤ saber lidar com as mudanças do mercado;➤ conhecer bem as suas funções;➤ ter visão de mundo;➤ ser articulado;➤ dinâmico;➤ ter conhecimento técnico;➤ saber trabalhar em grupo;➤ saber se comunicar.

PERFIL DO TRABALHADOR

PROFESSORES – área técnica e propedêutica

- o trabalhador é alienado;
- submisso aos mandos do patrão;
- saber aceitar normas;
- pró-ativo;
- Saber pensar;
- saber executar apenas uma função;
- pouco uso da criatividade;
- Saber resolver problemas;
- versátil;
- polivalente;
- saber fazer várias coisas;
- especialista e generalista;
- tem uma relação negativa com o trabalho;
- o trabalho somente como fonte de renda;
- visão holística;
- flexibilidade;
- liderança;
- saber delegar;
- profissional não robotizado, preparado para mudança.

PERFIL DO TRABALHADOR
ALUNOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ responsável; ➤ organizado; ➤ ético; ➤ comprometido; ➤ saber desviar de imprevistos; ➤ pensar rápido; ➤ ter boas atitudes; ➤ personalidade; ➤ conhecimento; ➤ saber agir dentro do ambiente de trabalho.

Dentre as características citadas muitas são correspondentes às necessidades demandadas pelo mercado de trabalho atual que prioriza a formação de um trabalhador mais generalista do que específica. A formação ofertada nos institutos é de nível técnico que já oportuniza aquisição de maiores conhecimentos específicos, porém sabe-se que somente no ambiente de trabalho é possível identificar quais seriam as reais demandas de uma determinada função. A formação defendida como “generalista” esta diretamente associada a esta questão de aprender por meio do ato de trabalhar. KUENZER (2011) trata da pedagogia da fábrica que delimita certas aprendizagens que só podem ser adquiridas por meio do fazer no trabalho. Esta formação estaria voltada não para o mundo do trabalho mas para o exercício de uma função determinada onde os conteúdos apreendidos nas instituições de ensino servem de suporte geral para as especificidades.

Nesse contexto, compreende-se que, como características do profissional, do trabalhador na atualidade, temos a polivalência, a politécnica, a flexibilidade, a capacidade de se adaptar, a propensão de trabalhar em equipe, o espírito empreendedor, a dedicação máxima às suas

funções no trabalho, a sensibilidade ao mercado, a necessidade de estar a todo o momento atualizado, a busca por melhores resultados, a entrega dos seus tempos para o serviço e contato remoto a todo o instante à empresa.

O novo trabalhador deve ser responsável, comprometido, ético, organizado, sociável, dedicado e, além disso, ter também conhecimentos específicos sobre a sua função. Mesmo que a função exercida pelo trabalhador mude nos círculos produzidos pela reengenharia, o conhecimento ainda é peça estruturante para a sua formação.

Todos os pré-requisitos demandados trazem a compreensão de que os componentes da instituição analisada têm como parâmetro uma formação mais generalista, humanística, pautada em princípios éticos e voltada para a educação omnilateral. Entretanto, também são visíveis, entre as características, alguns resquícios de uma compreensão de trabalhador pertencente ao binômio fordismo-taylorismo, que delimita as percepções pejorativas sobre as funções do trabalhador: alienação, submissão, aceitação de normas, pouca criação; executor de uma única função específica que vê o trabalho como fonte de renda somente e, desse modo, estabelece uma relação negativa com seu ato de trabalhar.

Essas negatividades percebidas acerca do trabalho são aparentes somente nas falas dos professores e podem ser advindas de uma concepção de formação de trabalhador relacionada somente ao ato de executar. A separação entre o pensar e o executar, presente em quase toda a história da educação profissional e técnica, é identificada nessas falas, pois alguns professores defendem uma postura de necessidade da associação do pensar ao executar e utilizam tais características negativas para sinalizar que essa separação está presente no contexto da formação oferecida pela instituição.

Contudo o que está mais visível nos discursos são os aspectos relacionados a uma formação de trabalhador mais autônomo, que está relacionado diretamente aos parâmetros demandados pelo toyotismo. Quando se pensa em um perfil de trabalhador que relaciona a seu ato de trabalhar o pensar e o fazer, a criatividade, a versatilidade, o saber relacionar-se com o outro, a visão de mundo e versatilidade para saber lidar com as necessidades flexíveis do trabalho contemporâneo, compreende-se que o ensino de disciplinas

relacionadas ao lado humanístico também são essenciais, como os saberes técnicos e tecnológicos.

O ensino da arte, nesse contexto, seria necessário, pois muitas das habilidades e competências desenvolvidas por meio da arte e de suas linguagens podem ser adquiridas pelo aluno, futuro trabalhador. Já se compreende que apartar da formação profissional aspectos relacionados à formação pessoal acarreta a construção do trabalhador robotizado que não consegue realizar atividades outras que não estejam interligadas somente à sua função específica. Se o perfil de trabalhador está voltado mais para a concepção de educação omnilateral que determina a formação de todos os lados do ser humano, a arte e seus conhecimentos também são partes constituintes dessa formação.

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que consistem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. (FRIGOTTO, 2011, p. 265)

O perfil desse trabalhador contemporâneo é delimitado por todas essas características técnicas, generalistas e humanísticas. Porém, deve-se observar que, mesmo no contexto de uma formação e perfil de trabalhador determinado por um sistema produtivo, a concepção compreendida seria independentemente do que o mercado quer, do que o governo pretende formar e das expectativas da instituição perante o seu alunado. A primazia deve estar na educação emancipadora, para além de uma formação para o trabalho: a formação do cidadão trabalhador, criativo, crítico que atuará na sociedade por meio de seu trabalho.

3.3 FORMAÇÃO INTEGRADA: INTERPRETAÇÕES E DESAFIOS

A escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos num ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas apenas com olhos infalíveis e mão firme (...). É também através da cultura profissional que se pode fazer com que do menino brote o homem, desde que essa seja a cultura educativa e não apenas informativa. (GRAMSCI, 2008, p. 37)

A separação entre a formação humanística e a formação para o trabalho é um preceito existente desde os primórdios do pensamento voltado para a formação do trabalhador. Essa cisão secular ainda está vigente nos espaços formativos destinados à formação da classe trabalhadora, dos técnicos no Brasil. Pretende-se agora retomar a tentativa de possibilitar uma formação integral do ser humano, não separando suas funções de trabalhador das suas funções como ser cidadão e cultural. Pensa-se em transpor o alijamento criado pela educação da classe dominante, aristocrata, conteudista, propedêutica, cultural em detrimento da formação da classe trabalhadora, proletária, tecnicista e instrumentalista.

Gramsci assinala, no trecho acima, a necessidade de promover uma educação humanística para o trabalhador, que não pode ser formatado e compreendido como somente uma peça na grande engenharia do desenvolvimento industrial. Os pequenos monstros, sugeridos por Gramsci, formados pela escola profissional, são fruto da formação discriminatória voltada para alguns que somente refletem e pensam ou para outros que apenas executariam sem pensar. Entretanto, não há como existir ato, ação, sem uma prévia reflexão do que vai ser executado, como também um pensamento sem execução não se torna concretude. Dessa forma, entende-se que todo pensamento necessita de uma ação para se tornar efetivo, o que demonstra a relação intrínseca entre o pensar e o executar.

Tendo essa premissa como base, compreende-se que a formação do trabalhador deve contemplar ambos os hemisférios: o que executa e o que pensa. A formação integral defendida parte dessa premissa e visa, além de superar a dicotomia da educação de classes,

a formação de um ser cidadão trabalhador, crítico, criativo, engajado e transformador do seu ambiente. Toda formação profissional depende de uma boa formação geral, pois, na contemporaneidade e com as necessidades exigidas pelo mundo do trabalho, muitos dos conhecimentos que são solicitados ao trabalhador advêm de uma boa formação geral, humanística e técnica. Portanto, torna-se descabido ofertar uma formação técnica que esteja desvinculada de uma educação geral.

A concepção de educação integral tem como princípio a formação humana omnilateral, que é entendida como um processo educativo que visa a integrar todas as dimensões principais da vida – trabalho, conhecimento e cultura. Nessa concepção, o trabalho é entendido no seu sentido ontológico e histórico, que serve de base e princípio educativo. Trabalho aqui é concebido como transformação humana em todos os âmbitos da natureza e do ser vivente. Não se pensa, nesse sentido, somente em trabalho interligado à concepção do capital, mesmo que esta seja uma visão que permeie todo o meio contemporâneo.

No contexto da legislação da educação profissional brasileira, esse despropósito de cisão das formações foi executado no momento de se cumprir o decreto 2.208/97, que determinava a separação dos cursos profissionais da formação geral. Esse decreto traz consigo a marca da discriminação da educação de classes já citada e reafirma a dicotomia entre os que trabalham e os que pensam.

Tratando-se do Ensino Médio Profissionalizante, que sofreu com essa cisão, verifica-se o descabimento de considerar somente a formação geral dos jovens brasileiros sem proporcionar a eles uma base generalista para adentrar o mundo do trabalho. Muitos jovens brasileiros procuram, desde os 15 anos, uma primeira oportunidade e verificam na formação técnica uma forma de inserção no mercado de trabalho formal. Dados da Unesco²³ informam que os jovens de 15 a 24 anos estão trabalhando mais do que estudando e, quando essa faixa etária aumenta, a disparidade é ainda maior.

A inserção desses jovens é maior no mercado informal e desqualificado. Dos 35 milhões de jovens brasileiros entre 15 e 24 anos, 22 milhões compõem a população economicamente

²³ Dados referentes ao censo do ano de 2010.

ativa (PEA), dos quais 18 milhões trabalham na economia informal. Uma das condições de inserção desses jovens num mercado de trabalho formal para desenvolver funções mais apropriadas e receber pagamentos maiores seria por meio da formação profissional. E, se esta não é oferecida, tende-se a aumentar a informalização do trabalho juvenil.

Quando se oferta, nos espaços escolares de ensino médio, somente a formação geral, retira-se a oportunidade de propiciar a formação técnica, profissional, e, infelizmente, essa etapa final da educação básica acaba ficando sem sentido. Nem todos os jovens pretendem fazer universidade, entretanto a maioria pretende entrar no mercado de trabalho. Se o ensino médio não servir para essa possível inserção, qual seria sua finalidade? Instrumentalizar somente para os vestibulares?

Não se trata aqui de defender a juvenização da mão de obra trabalhadora, operária de forma precária, mas de pensar em ofertar escolhas para esse jovem que não encontra sentido em continuar seus estudos numa escola enciclopedista e, conseqüentemente, abandona seus estudos. O ensino somente profissionalizante também não seria o caminho para a formação de uma sociedade voltada para o trabalho criativo, de concepção, de transformação. O imprescindível seria promover um ensino médio integrado, humanístico e tecnológico, de qualidade, com oportunidade de acesso a todos os jovens e com subsídios para a permanência destes nesses espaços. Uma educação para todos os jovens que dela necessitam e que auxiliasse tanto no acesso às universidades públicas quanto ao mercado de trabalho.

Vindo ao encontro desse pensamento, revoga-se o Decreto 2.208/97, e se instaura o Decreto 5.154/04, que retoma o preceito da formação integrada para os estudantes do ensino médio. Pretende-se um aumento de vagas de formação geral com educação profissional tanto nos espaços dos institutos federais e no sistema Sesi, Senai, SESC quanto nas escolas estaduais em todo o Brasil, viabilizando, assim, um maior acesso dos jovens ao mercado de trabalho formal.

O Decreto 5.154/04 considera, em sua escrita, o desejo da juventude brasileira de se inserir no mercado de trabalho e prevê a integração dos saberes propedêuticos com os saberes técnicos. A formação integral pretendida defende justamente o pensamento de Gramsci e

Marx do sujeito integral, do trabalhador cidadão e prevê a formação da juventude brasileira trilhando por esses caminhos de junção dos saberes. Entretanto, o que vemos nos espaços escolares profissionais é a grande dificuldade em pensar essa formação e propor currículos, metodologias e práticas pedagógicas que viabilizem a integração factível.

No Segundo Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (II FMEPT) realizado no Brasil, em 2012, essa temática foi recorrente, e, mesmo em meio a discursos eufóricos em prol da educação integral, poucos foram os espaços que demonstraram a integração na formação do trabalhador contemplada.

A questão curricular – proposta de integração dos conteúdos – também é uma dificuldade apresentada nos espaços escolares de formação profissional. A concepção de um currículo que consiga contemplar a integração deveria seguir rumo a uma postura de inter-relação entre os saberes. O trabalho deveria ser entendido como princípio educativo e estabelecer as relações entre os conteúdos propedêuticos e técnicos. A supremacia de alguns conhecimentos em detrimento de outros não é cabível nesse contexto de integração, como também não tem espaço a supervalorização do conteudismo ou da simples ação prática. O currículo integrado deveria superar essas dicotomias existentes visando a apartar-se de propostas educativas que não permitem aos educandos estabelecer relações concretas entre o que aprendem na escola e o seu cotidiano.

Nesse sentido, o trabalho entendido como princípio educativo viria em auxílio dessa proposta integradora dos conhecimentos em que poderia ser utilizado como rota de compreensão de que somos trabalhadores e, como tais, necessitamos de vincular os conhecimentos científicos, tecnológicos, éticos e estéticos com o nosso contexto vivido. A educação serve ao humano para compreender o mundo e para a transformação deste em local melhor para todos. Porém, a manutenção de uma educação ou formação descontextualizada, sem sentido, sem relação com o que é vivido, não contempla e não constrói significados que permaneçam.

Esses desafios ainda estão postos para a construção de uma proposta integrada de educação. A compreensão dos preceitos já está sendo contemplada nos discursos daqueles que estão atuantes nesses espaços de educação profissional, porém a transposição do discurso para a

prática efetiva ainda não conseguiu ser possível. Da teoria para a prática existe um percurso a ser trilhado, mas ainda não se respondeu à pergunta sobre o como fazer.

No contexto do Ifes, essas indagações persistem, e os professores e gestores, ao serem perguntados sobre tais questões, apresentam pensamentos dicotômicos acerca de concepções e práticas a serem realizadas. No discurso, a fala de concordância se baseia na concepção de educação integrada tendo referências autores como FRIGOTTO (2005) e CIAVATTA (2010), que delimitam integração:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução de preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2010, p. 85)

Nesse contexto de formação integrada descrito, verifica-se que os preceitos estabelecidos de trabalho como princípio educativo e formação omnilateral estão contemplados. Esse discurso que está presente no pensamento dos professores e gestores também pode ser verificado no documento que estabelece a proposta pedagógica do Ifes. No PPI da instituição, o entendimento de integração estabelecido define que integração deve ser entendida no

...sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade do diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou de ensino médio integrado ao ensino técnico profissional, em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos... Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/ trabalho intelectual, de incorporar a

dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de apropriar a formação de trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005, p. 84)

Essa citação de CIAVATTA (2005), que define a concepção de integração entendida e pretendida pelo instituto em seu projeto pedagógico, está de comum acordo com as perspectivas de educação integrada defendida por alguns professores que lecionam na escola. Entretanto, mesmo com a questão conceitual sanada, algumas questões desafiadoras estão presentes nas falas dos gestores, professores e alunos entrevistados, e a compreensão de que, na prática, ainda não se conseguiu transpor o discurso é visível:

Eu vejo essa formação integrada hoje como um desafio porque a gente não pode pensar formação integrada só na questão interdisciplinar, ou ajustar conteúdo da base nacional propedêutica com a base técnica, não, não é só isso. Eu vejo a formação integrada como uma possibilidade de você emancipar o sujeito de forma que você consiga romper com a dualidade histórica que marcou a nossa educação profissional entre conhecimento técnico e propedêutico, entre teoria e prática, entre aquele que pensa e aquele que executa. (Pedagoga)

Nessa fala da pedagoga do Curso de Mecânica integrado, identifica-se um dos desafios iniciais apresentados – a integração para além da organização curricular. Para uma proposta de integração efetiva, limitar-se a uma junção curricular somente é entender a integração de forma reducionista e, em verdade, não trazer para a realidade tal conceito. O que se compreende é que, para além da junção dos conteúdos, não se pensou em outra forma de integração. Uma inter-relação entre os conteúdos que auxiliam o aluno na compreensão da totalidade ainda não foi alcançada.

A fala de outros entrevistados que também veem a integração ser realizada somente no papel corrobora a questão da integração limitada ao currículo:

A integração que eu vejo é você fazer um trabalho articulando as áreas. Fazer com que o aluno construa na sua mente uma rede de informações. Porém, para isso nós (professores) precisamos dialogar, criar um diálogo entre as disciplinas, mas só que aqui a nossa integração se limita a matriz curricular. Na grade o curso é integrado, mas na prática nós não integramos, cada um cumpre sua

disciplina e faz seu planejamento individual. (Coordenador de área propedêutica)

Aqui se verifica que, além da integração se limitar somente à questão da união de conteúdos, existe uma não relação de diálogo entre os professores que aprofundam ainda mais o abismo entre os conhecimentos. A falta de diálogo e de troca entre os professores, coordenadores, gestores é um fator que potencializa as cisões existentes entre os saberes técnicos e propedêuticos. Os não espaços de troca e de planejamento oportunizam a apresentação de dicotomias entre os valores que cada disciplina teria. Quais seriam os conteúdos mais importantes: os propedêuticos ou os técnicos? as áreas exatas ou as áreas humanas? A cisão histórica entre teoria e prática, formação humanística ou formação técnica tão renegada pelos que compõem o corpo docente e gestor da instituição está explícita na fala de professores que advogam maior valorização de um lado ou de outro:

...na elaboração do projeto pedagógico do curso nós procuramos direcionar o conteúdo das disciplinas propedêuticas para que eles tenham ligação direta com aquilo que o aluno vai aprender nas matérias de cunho profissionalizante. (Coordenador de área técnica)

Acho que é difícil falar em integrar língua portuguesa e literatura com a educação profissional. A língua é um instrumento que vai ser usada por nós em todos os aspectos da vida e eu não poderia trabalhar a língua portuguesa voltada somente para uma área de atuação profissional. Eu questiono quando os professores da área técnica nas reuniões falam que o ensino da língua portuguesa deve se adequar a um curso técnico. Isso não seria aula de língua portuguesa. O que eu tenho que fazer é preparar para que o meu aluno leia bem, escreva bem e compreenda bem para que ele tenha autonomia do seu saber. É um curso técnico integrado ao ensino médio ou o ensino médio integrado ao técnico? O aluno está fazendo o ensino médio e o curso técnico é mais uma vantagem para ele. Nós não podemos entender que o aluno está fazendo um curso técnico e levando de brinde o ensino médio. (Professor 1 - área propedêutica)

Nesses dois discursos, trava-se um embate já assinalado sobre a submissão de um conteúdo a outro. Nesse embate, cada um dos lados se mostra oposto ao outro, e eles incapazes de estabelecer uma relação entre si. Nenhuma das formações (propedêutica ou técnica) é um brinde ou um algo a mais para outra coisa; ambas são um direito adquirido pelo educando

quando ingressa no espaço do instituto federal, tampouco a ordem da nomenclatura do curso (técnico integrado ao ensino médio ou ensino médio integrado ao técnico) muda o fato de que o aluno vai cursar ambas as etapas, e estas deveriam ser trabalhadas integradamente, com maior qualidade possível.

O desafio da integração que está posto aos institutos, mediante o Decreto 5.154/04, deve ser enfrentado, e os resquícios da desintegração, por meio do Decreto 2.128/97, devem ser superados. O imaginário da separação criado não é mais vigente e, desse modo, não pode ficar fomentando um debate destrutivo que não levaria nem à integração nem à melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Esse discurso que elabora um mito sobre a supremacia dos conhecimentos, infelizmente, também é reproduzido nas falas dos educandos que estudam no instituto. Para muitos deles, a dedicação a uma determinada disciplina só existe de acordo com a dificuldade que esta apresenta. As matérias mais *lights*²⁴ não são tão importantes e não possuem tanta ligação com o curso técnico quanto as disciplinas exatas:

O que mais a gente precisa aqui é saber de física e matemática, o restante biologia, história não influencia em nada no curso técnico. As únicas matérias que influenciam são as exatas. (Aluna 1)

Teve muitas coisas de química que a gente usa na elétrica, matemática e física também. Mas eu não vejo muito além disso não. O curso... ele é mais ou menos integrado... Na verdade ele não é muito integrado não. (Aluna 3)

Infelizmente, destaca-se aqui uma visão muito reducionista do que seria um técnico, um trabalhador. Será que, para exercer as funções de técnico, somente os conteúdos das áreas exatas seriam o suficiente? As competências e habilidades a serem adquiridas, ligadas ao desenvolvimento pessoal, que são definidas no perfil do profissional egresso do curso técnico (liderança, bom relacionamento interpessoal, espírito de investigação, empreendedorismo, senso crítico e autocrítico desenvolvido, iniciativa, imaginação e

²⁴ Gíria utilizada pelos alunos para denominar as disciplinas que, para eles, não requerem muitos estudos. Geralmente elas são compostas dos conhecimentos das áreas humanas: História, Geografia, Filosofia e Artes.

criatividade²⁵) seriam somente contempladas com a instrumentalização técnica ou com a aquisição acumulativa de fórmulas, regras, gráficos, siglas, elementos químicos e físicos?

Indo de encontro desse pensamento, uma professora cita justamente a cisão dos hemisférios – direito, responsável pela emoção, e esquerdo, responsável pela razão. No contexto dos institutos, seria valorizado somente aquele que desenvolve as habilidades voltadas para a técnica, para a racionalidade, considerando-o como primordial para um trabalhador.

A formação integrada seria a união das duas partes, antes era visto só a técnica mas agora passaram a olhar para o outro lado que é o lado humano. A escola cometeu um erro terrível de separar a formação dos dois hemisférios, o lado esquerdo que seria o lado da razão, da técnica que a escola desenvolveu muito bem mas, infelizmente, deixou o outro lado - que é do hemisfério direito que é responsável pela criatividade, sensibilidade, pelo lado humano - de lado. Hoje o mercado de trabalho esta questionando a necessidade de se utilizar as duas potencialidades. Estão sentido falta da formação humana como um todo do trabalhador. E neste meio se vê os grandes problemas das empresas que vão a falência porque as relações interpessoais não estão indo bem, os funcionários ficam depressivos, brigam entre si, não se entendem, você vê o outro como um competidor que pode tirar sua vaga, então ninguém divide mais nada com o outro. Nós estamos pensando nessa formação integrada mas temos um desafio de: como seria fazer a ligação entre a formação técnica e a formação humana. Esse debate esta ai mas na prática ainda são poucos os resultados. (Professora de Artes)

A formação técnica, em tese, valorizaria somente os conhecimentos necessários para o desenvolvimento das habilidades e competências voltadas para as execuções laborais. A formação humana esta sendo subjugada à formação racional, técnica. Desse modo, a aplicação dos princípios estéticos, políticos e éticos referendados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional não seriam levados em consideração. O desafio que é posto no relato é pertinente, e, nesse sentido, se os princípios fossem contemplados durante a formação do técnico, poderiam ser uma das soluções para os problemas encontrados nas relações de trabalho. Isso corrobora e potencializa a questão já

²⁵ Todas as competências assinaladas estão descritas como necessárias para o perfil do aluno/técnico do Curso Integrado de Mecânica do Ifes.

feita: os conhecimentos das áreas exatas dão conta de trabalhar este outro hemisfério que agora também é demandado pelo mercado?

Ao identificarem a persistência dessa indagação, alguns professores conseguem observar que, no currículo integrado, faltam espaços de formação que contemplem o desenvolvimento de tais competências – competências relacionadas à formação humana – necessárias para o trabalhador:

Eu não vejo a escola preparando o indivíduo para ser inteiro... a escola vem preparando o indivíduo somente para exercer uma função. Eu não vejo aqui um trabalho voltado para a ética profissional, postura profissional, comportamento. Eu não vejo em nenhuma das disciplinas destes cursos integrados a preocupação em trabalhar o outro lado que não apenas o lado prático do exercício de uma determinada função. Todo o outro lado da formação humana, da responsabilidade, da ética, da moral dentro do trabalho eu não vejo ser desenvolvido. (Professor 1 - área propedêutica)

O referencial imagético, erigido por Charles Chaplin, do operário submetido aos trejeitos funcionais da máquina, é cabível no contexto de formação de trabalhador descrito nesse depoimento. O pensamento defendido da formação omnilateral está distante de ser, ao menos, tangenciado pela formação oferecida. O princípio educativo do trabalho, em sua concepção ontológica, também não comunga com os discursos de alunos e professores.

O subjugo da formação do trabalhador voltado somente para o que o mercado de trabalho delimitaria – o exercício de uma função específica – é uma das problemáticas aqui sinalizadas. Para que haja uma formação omnilateral, a prerrogativa é formar para o desenvolvimento dos potenciais criativos, de execução, de princípios éticos, políticos e estéticos. Aqui pode ser identificada precisamente a não preocupação do Ifes com a formação humanística também pretendida. Em verdade, a formação humanística seria preterida em favor dos desmandos da função não criativa do trabalhador. Corroborando essa concepção, prossegue a fala de um dos professores da área técnica que atentam para essa realidade:

Gramsci fala da escola integral, mas eu acho que a gente está muito longe disso, completamente distante. O que temos aqui é uma

colcha de retalhos multifacetada, de diversas influências e que a gente não consegue lidar com isso ainda. Nós temos ainda uma relação com o mercado, uma relação utilitarista e essa relação corrompe a escola. (Professor 1 - área técnica)

A supremacia do que delimita o mercado, na visão desse professor, é um fator que corrompe e, evidentemente, distancia a escola de um ideal de formação integral, a qual alguns defendem em seus discursos. A mudança de princípios educativos em detrimento da pedagogia da fábrica, como ressalta KUENZER (2011), tem se apresentado como fator de supremacia, e os desmandos do capital acabam sendo favorecidos nos espaços escolares. Haja vista que até a delimitação dos cursos a serem ofertados também está submetida à demanda de vagas de empregos nas localidades.

Não há possibilidade de haver uma separação total destas duas vertentes – necessidade do mercado de trabalho e formação do trabalhador –, pois elas compõem as duas faces de uma mesma moeda e, assim, estão interligadas. Na formação do trabalhador, insere-se a sua educação cultural e a profissionalização voltada para o mercado. A separação é uma preleção ilusória; o problema é superar a valorização de uma das partes.

A disputa entre os “quereres” de cada âmbito dificulta uma compreensão maior do que a sociedade precisa: as diretrizes norteiam o que querem; a escola forma o que quer; o mercado demanda o profissional que quer; o vestibular delimita os conteúdos que quer; a família constrói um perfil de filho que quer; o professor leciona o que quer; o aluno não sabe muito bem, dentro disso todo, o que quer.

Compreende-se que entre o discurso da integração e a viabilização dela existe um abismo de preconceitos, dificuldades, apatias, disputas, rivalidades, o qual ainda não foi delimitado, debatido e enfrentado na busca da superação dos embates.

Para além dos embates estabelecidos, alguns professores que tateiam novas possibilidades educativas entendem que a integração para ser factível poderia ser executada por meio da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Nesse caminho, a criação de sentido entre os conteúdos estudados seria viável:

Nesse ensino integral seria interessante que realmente a gente conseguisse criar uma relação inter e transdisciplinar em todos os campos de estudos. Que o aluno estude física, química e biologia e que ele entenda que isso não é somente um monte de nome diferente e de formulas que ele tem que decorar. Que ele possa aprender isso tudo e colocar em prática, vendo que as disciplinas não são somente conteúdos, mais vivencias. (Professor 1 - área técnica)

Um das alunas pesquisadas conseguiu identificar, por meio da realização de projetos, a integração de algumas disciplinas propedêuticas:

Vi uma integração entre as disciplinas regulares entre si. Teve um projeto da coordenação de biologia que englobava a química também. Mas agora entre as disciplinas técnicas, só um conteúdo de exatas ajudando o outro, mas integração de projetos, de disciplinas técnicas com regulares eu acho que nunca teve. (Aluna 4)

Na linha defendida pelo professor sobre a interdisciplinaridade, pode-se dizer que há algum movimento das disciplinas propedêuticas rumo à realização de parcerias em projetos interdisciplinares. Essa ainda não é a formação integrada que se defende no contexto do instituto, mas, entre as problemáticas levantadas, a realização de projetos que integrem os saberes poderia ser um rumo inicial para sanar as cisões e estabelecer *links* entre os conteúdos aprendidos.

A preocupação com o estabelecimento de relações entre os conteúdos e com a realização de ações integradoras é citada, mas, para tanto, se faz necessário que os professores consigam antes construir relações entre si. Melhorar o diálogo entre os professores e promover a atualização permanente deste pode promover uma mudança de postura ante o conhecimento, pensando-o como integralizado, não fragmentado e passível de construir conexões. Para aqueles que lecionam seria mais um dos passos que propiciariam uma interlocução entre os conteúdos e entre os docentes.

Entretanto, diante dessa possibilidade, a permanência da postura antitrocas de conhecimentos, do não dialogo entre as partes (que já foi delimitado como desafio), é demonstrativa de um movimento que se faz em círculos, que não avança para lugar algum e perpetua a estagnação presente:

...a maioria dos nossos profissionais tem uma dificuldade de operar essa mudança, de perceber que a sociedade se transformou e que o nosso jeito de fazer educação precisa também acompanhar esta evolução. (Coordenador de área propedêutica)

Essa difícil percepção da realidade e das mudanças ocorridas durante séculos é apresentada em muitos espaços escolares de ensino técnico ou não. A perpetuação da postura de detentor do conhecimento pertencente a alguns professores acarreta a postulação de que ele, não necessariamente, precisaria de se aprimorar, de ser receptível a novos conhecimentos. Essa postura é visível das salas de ensino fundamental aos espaços universitários e também está inclusa na lista dos fatores prejudiciais a uma educação integral, emancipadora.

Partindo da análise e dos debates erigidos pelas falas de gestores, professores e alunos, consegue-se perceber que a denúncia sobre o problema e dificuldade da integração já está presente. Os pontos que compõem uma lista de problemáticas ante a integração já estão demarcados:

- Falta de uma concepção de integração que seja compreendida e praticada no espaço da escola.
- Pouco diálogo entre os professores das áreas propedêuticas e técnicas perpetuando, assim, a separação entre os conteúdos e não permitindo a integração destes.
- Planejamento isolado, voltado somente para os conteúdos das disciplinas que cada docente leciona especificamente.
- Falta de efetividade na capacitação dos docentes tanto das áreas técnicas quanto das áreas propedêuticas.
- Desmotivação e apatia de alguns professores ante o desafio delimitado, não conseguindo, assim, visualizar outras possibilidades para além do que está posto.
- Dificuldade de conseguir estabelecer relações entre os conhecimentos técnicos e propedêuticos, a não realização da interdisciplinaridade.
- Não superação do embate que identifica a supremacia das disciplinas: a técnica *versus* a propedêutica.
- Desvalorização dos conhecimentos relacionados às áreas humanas, tanto pelos alunos quanto pelos professores.

- Subjugo da instituição no que concerne à formação do técnico/trabalhador ao mercado de trabalho vigente.
- Falta de uma compreensão unificada sobre o perfil do técnico a ser formado e das competências e habilidades a serem promovidas.

Todas as problemáticas expostas foram extraídas de falas dos entrevistados que demonstraram suas inquietações ante o desafio da integração. Novamente a questão do como fazer é a pergunta-chave a que, entre tantas tentativas, nesse espaço ainda não se respondeu.

O movimento agora a ser encorajado deve tratar das indagações a serem feitas e delimitar novas tentativas para responder a elas. Diante da situação aqui apresentada, como pensar em superar cada um dos pontos que impedem a educação de trabalhadores de forma integral, contextualizada, interdisciplinar? Como disponibilizar uma educação que construa significados para os educandos, que seja condizente com o discurso posto, mais assertiva?

O desafio da integração e da educação profissional está lançado e, de acordo com a fala de um professor, já era previsível:

A integração ela movimenta, ela inicia um movimento de transgressão porque você tem que quebrar barreiras curriculares, você tem que fazer com que os conhecimentos eles se perpassam. A integração é uma prática que possibilita um aumento da pulsão de vida, que te leva a um encontro com o conhecimento, ou seja, que leva o seu aluno a pensar. (Professor 2 - área propedêutica)

Em síntese, está em pauta o desafio do ensino médio integrado, de uma formação humanística e tecnológica possibilitando a junção dos conteúdos propedêuticos e técnicos. A mudança de paradigma educacional relativo à formação profissional da juventude brasileira é emergente e demanda daqueles que estão envolvidos nessa ceara persistência, disponibilidade para pensar o novo e capacidade de interlocução entre os pares. Estar disponível para enfrentar o desafio já é um dos passos rumo a um entendimento e execução factível de um ensino integrado. A educação integrada apresenta fatores complexos, mas também, em seu meio, existem os benefícios para aqueles que a ela se aliam, principalmente para os jovens que, nela fundamentados, se formarem.

3.4 – A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE PARA A FORMAÇÃO INTEGRADA

A arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característico do ser vivo.

Se todos os significados pudessem expressar-se adequadamente em palavras, as artes da pintura e da música não existiriam. Há valores e sentidos que só podem ser expressos por qualidades imediatamente visíveis e audíveis, e perguntar o que elas significam em termos de algo que possa ser posto em palavras é negar sua existência distinta.

John Dewey

Pensar o ensino da arte num espaço em que a formação profissional integrada é o contexto determinado estimula uma concepção de arte que não traz distinções entre o que seria puramente intelecto, o que seria técnico e o que é sentido estético. Pensar na integração é pensar na associação dos saberes produzidos pelo homem na sua relação com a vida e nas formas de expressar estes por meio de diferentes linguagens.

Nesse espaço que se destina a trazer as falas dos entrevistados sobre a importância da arte para esta formação integrada entre o ensino médio e a formação técnica, busca-se apresentar as contribuições que a arte poderia trazer para esse contexto. E, nos relatos dos gestores, professores e alunos, pretende-se identificar quais caminhos poderiam ser percorridos, na perspectiva de cada um, para elaborar uma prática educativa mais assertiva e significativa da arte.

Compreende-se que a arte instituída de forma obrigatória no ensino médio regular e técnico possibilita maior acesso dos alunos às linguagens da arte: compreender, valorizar e poder realizar, experimentar a arte. Contudo, o que se verifica nas escolas médias regulares é uma não compreensão do porquê de ensinar arte para jovens. Cabe ressaltar que, mesmo havendo um parâmetro que normaliza a condução do ensino da arte nas escolas, este ainda não foi assimilado e transposto para os espaços escolares.

No âmbito da educação integrada proposta pelos institutos federais, o ensino da arte possui um viés ainda mais obscuro, pois, além de não haver uma normativa, cada instituto, cada gestor, cada professor elabora suas propostas de acordo com as necessidades da escola ou

com os saberes prévios do professor. No espaço pesquisado existem poucas teses, dissertações, artigos publicados que elucidam as especificidades e as possibilidades de práticas a serem aplicadas nos institutos para o ensino da arte.

No grande evento do II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica realizado em 2012, as apresentações artísticas realizadas, em sua maioria, são fruto de oficinas, como as de música, teatro e coral, que não estão relacionadas à aula de educação artística ou de artes como é nomeada. As oficinas são espaços que trazem mais visibilidade para a arte nos institutos que as oferecem do que a disciplina em si, obrigatória no currículo.

A participação em congressos e seminários que deliberam diretamente sobre o ensino da arte também propicia poucas informações e relatos de práticas educativas no ensino médio. O que é exposto nesses espaços geralmente está relacionado com as artes nas séries do ensino fundamental e educação infantil.

O debate sobre a arte no ensino médio é pouco suscitado, haja vista a escassez de referências bibliográficas que referendam experimentações executadas na etapa final da educação básica. O desafio se torna ainda maior quando se põe em discussão o ensino da arte nos espaços de formação profissional. Em alguns debates, verifica-se que até os professores não sabem que, nos espaços dos institutos, existe a disciplina Artes, que é lecionada de forma obrigatória e compõe a grade curricular do ensino médio. Esse desconhecimento é revelado pela pouca produção investigativa acerca desses espaços. Conseqüentemente, ainda não se respondeu à pergunta sobre a importância do ensino da arte na educação de nível médio integrada ao ensino técnico. Ademais, menores são os mapeamentos sobre como fazer essa prática educativa contribuir para o desenvolvimento desse trabalhador/cidadão nesses espaços escolares.

Em meio a esse contexto, faz-se necessário compreender inicialmente qual seria o pensamento de gestores, professores e alunos da instituição pesquisada sobre essa questão, para poder delimitar o panorama vigente desenhado pelo ensino da arte no Ifes.

Na relação estabelecida nesses institutos de formação profissional, integração e formação propedêutica, verifica-se uma demanda nova para o ensino não somente da arte, mas de

todas as disciplinas que não estão consolidadas. Passa-se, assim, não só por um momento interrogativo do como fazer, mas também por um momento de oportunidade de criar esse como fazer. Para arte-educadores que pretendem trabalhar nesses espaços há uma trilha que ser desbravada, explorada, sistematizada e anunciada para outros tantos que estão nos novos espaços do ensino da arte.

As instâncias pesquisadas foram o teor da pergunta acerca da importância do ensino da arte, pensando na realidade do ensino médio integrado. Nesse contexto específico, a arte, como todas as demais disciplinas, não poderia ser lecionada distanciando suas ações desse mundo do trabalho, dos conhecimentos tecnológicos, pois também a ela compete contribuir para a formação desse trabalhador/cidadão.

Partindo das falas dos entrevistados, o que se observa como ponto de convergência é a consistente consideração acerca da importância de a arte ser lecionada nesse espaço educativo. Para a maioria dos participantes, a arte, por meio de suas linguagens, traria, sim, contribuições para a formação básica e técnica do aluno. Alguns conseguem delimitar tais contribuições, porém estas, de acordo com as falas, ou não se evidenciam na escola, ou estão marginalizadas.

Assim, pode-se considerar que, da mesma forma como as questões relacionadas ao trabalho e a concepção de integração estão compreendidas por meio do discurso, da palavra, o pensar em ações efetivas, a prática, o como fazer são um desafio ainda a ser superado. É provável que a nova proposta do ensino integrado apresente outros questionamentos não somente para os que lecionam Artes, mas também para tantos outros professores de disciplinas propedêuticas e técnicas que ainda se perguntam como fazer essa integração.

Nas falas do gestor e pedagoga entrevistados verifica-se que ambos põem a arte como um conhecimento importante a ser trabalhado, pois, por meio dela, questões relacionadas a valores, atitudes, percepção, criticidade e criatividade podem ser exploradas e experimentadas pelos alunos. Se não, vejamos:

A arte para a formação integrada ela é importante principalmente no que trata a questão de atitudes e valores. A arte ajuda na sensibilidade, ajuda no espaço temporal, na percepção, então como nós não queremos formar

aqui o profissional robô, apertador de parafusos, nós queremos formar um cidadão crítico a arte tem que vir ao encontro destes objetivos nossos de formar este cidadão crítico, sensível responsável. A arte pode trabalhar estas questões. (GESTOR)

Eu vejo a arte como criação humana, é a forma do sujeito se produzir, se projetar no mundo a expressão da vida, então a gente não limita a arte a uma disciplina. Como ela é produção humana você entende obra, você entende utensílio, você entende produção de objetos, ela perpassa tudo, ela integra o que objetivo ao subjetivo. Eu acredito que por ela ser um campo de conhecimento interdisciplinar ela consegue transitar dentro desses conhecimentos todos do currículo escolar e produzir cultura e definir certa identidade. Eu vejo que a arte é cultura também por que é expressão da vida, então por ter essa característica interdisciplinar e pelo sujeito se expressar por meio dela eu acredito sim que ela facilita a integração. (PEDAGOGA)

O relato exposto traz, além das contribuições da arte para a formação, a identificação da capacidade interdisciplinar que o ensino da arte possui. A arte passa pelo que é histórico, geográfico, matemático, científico e tecnológico. É sabido que, por meio da arte, começa o registro histórico. Os estudos matemáticos aliados à perspectiva, simetria, tecnologia desenvolvida para o fazer arte estão presentes nas escrituras sobre o desenvolvimento humano. Entretanto, a separação, a fragmentação e conseqüentemente distanciamento entre os saberes se subdividiram, e, nesse meio, a arte atualmente é conhecida pela maioria apenas como aquilo que está exposto em museus. Para que algo seja arte, deve ser referendado por uma cúpula que valida o que é ou o que não é. No espaço escolar, nota-se o uso justamente dessa arte referendada para trabalhar o ensino da arte. A grade curricular que corresponde ao ensino da história da arte corrobora essa abordagem.

A interdisciplinaridade por meio da arte é outra questão que é debatida devido à preocupação de que o ensino da arte se transforme somente em fazer arte com base em um tema discutido por outras disciplinas. Observa-se que o professor de Artes fica encarregado de produzir, confeccionar, utilizar somente uma técnica para executar as peças decorativas de um projeto interdisciplinar. Fazer cartaz, pintar, decorar a escola, expor os trabalhos feitos pelos alunos, baseados numa temática única, não seria interdisciplinaridade, tampouco ensino da arte.

Para o coordenador da área propedêutica, esse viés da interdisciplinaridade também poderia ser contemplado mediante o ensino da arte. Ele também já traz em sua fala alguns

indicativos de como seria possível, na sua concepção, realizar essa interdisciplinaridade. Entretanto, em sua fala, existe o fato já elucidado sobre a desvalorização e marginalidade em que se encontra a arte na instituição:

Dentro da escola para mim a arte é vista com marginalidade, algo que se faz por obrigação ou para promoção de alguns campos artísticos. Acho que esta questão sofre influência de quem está a frente da gestão. Se a arte é colocada somente para cumprir uma lei e não pensada como uma formação necessária para construir a cidadania do aluno não adianta. Então eu vejo a marginalização da arte no momento. Já houve momentos em que ela teve uma valorização maior. Eu penso que em arte nós poderíamos trabalhar aqueles conhecimentos que são necessários para o cidadão, como a história da arte. A arte ela retrata a alma humana, aquilo que a ciência não consegue decifrar no ser humano a arte consegue traduzir e interpretar, então eu acho que isso pode ser levado para a formação do indivíduo e fazer com que ele, pelo menos, abra a mente e pense de maneira diferenciada. A nossa grande preparação deve ser para o mundo e para a vida. Aqui dentro de Ifes na área de construção pode-se trabalhar com maquetes por exemplo e fazer além de um resgate histórico, também promover um espírito criativo onde o aluno possa idealizar novas formas de se construir, valores de plasticidade, de estética, do bem estar não somente a funcionalidade de uma construção. Poderia haver uma integração da arte com a matemática por meio da geometria. Não vejo uma integração da arte com os desenhos técnicos, mecânicos, arquitetônicos, por que não trabalhar algumas coisas nestes campos que são de trabalho do homem? As primeiras organizações não surgiram dos trabalhos artesanais porque não promover este diálogo agora, mostrando a possibilidade de se construir e interferir no meio através da arte. (Coordenador de área propedêutica)

Nessas observações, traçam-se algumas possibilidades de integração que vão além da arte com os saberes propedêuticos, mas com os saberes técnicos. No contexto histórico já visto sobre o ensino da arte no Brasil, verifica-se que o uso do desenho, principalmente geométrico, já foi referendado como uma linguagem a ser ensinada, visando a complementar a linguagem escrita e trabalhar os projetos industriais.

Nos PCNs temos também o ensino da arte – em todas as suas áreas – visto como linguagem, forma de expressão unicamente humana. Desse modo, entende-se que as possibilidades do ensinar arte na educação integrada podem ser viáveis quando ela está imbuída de significado construindo relações com saberes técnicos e propedêuticos. Essa poderia ser também uma forma para retirar a arte da marginalidade e dar a devida importância à disciplina.

Eu acho que todas as ciências são importantes para a formação do aluno. Eu acho que as artes elas são extremamente importantes para criar a sensibilidade estética. E esse tipo de sensibilidade é o que vai fazer com que você crie um novo tipo de sociedade. A arte legítima, ela cria uma possibilidade de você mostrar para o aluno como é que determinada cultura tem acesso a uma visão de mundo, diferentes visões de mundo de diferentes culturas. (Professor 2 - área propedêutica)

A arte é expressão do ser humano desde os primórdios, ela é uma forma de linguagem de comunicação desde a pré-história, a arte fez história. A arte é uma forma de expressão do conhecimento, do sentimento dos seres humanos. Não da para falar do humano sem pensar na arte porque todo o ser humano é um artista, mas somente alguns se dão o direito de exercer . Mas quem não gosta de arte? E na escola eu vejo a importância da formação humana, do desenvolvimento da capacidade criadora. (Professora de Artes)

Para a formação integrada, todos os saberes possuem relação entre si. Nesse sentido, é cabível compreender que todas as ciências são importantes para a formação do aluno. Aqui temos mais um indicativo da importância da arte que seria o trabalhar a sensibilidade do aluno. Além da disciplina Artes, que outras disciplinas poderiam tratar das questões da sensibilidade, ou estética da sensibilidade, como referendam as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio Profissional? A arte trabalha o estético, o cognitivo, a criatividade e a prática durante o percurso do ensino-aprendizagem. Em face disso, a importância dela para a formação do aluno se torna fundamental.

Outras questões também podem ser elucidadas ante a referência da prática nas aulas de Artes, pois, se elas não possuem uma intencionalidade significativa, acabam caindo ou na prática desalijada da teoria ou na teoria separada da prática, e todas elas ficam apartadas de um saber significativo, experimental e instigante para o aluno.

Se for ensinar arte somente para ensinar uma técnica eu vejo tirar o prazer da arte. Para o aluno que quer se dedicar a produzir arte esse ensino é válido, mas para aquele aluno cidadão apreciador da arte eu acho mais interessante que ele aprenda a ver a arte, entender a arte e ver que por trás dela existem informações pertinentes a uma época em que ela foi produzida, a sociedade em que ela foi produzida e seu autor. Então eu acho fundamental que em toda vida de estudante o aluno tenha contato com a arte. Porém acho que nós enfocamos muito o ensino da literatura e assim estamos obrigando a todos os nossos alunos a gostarem de literatura e nós temos alunos se encantam com a pintura, que amam a escultura, que curtem o teatro, a dança e porque não a escola oferecer a ela a possibilidade de estudar a arte em qualquer modalidade? Eu acho

importante que o ensino de arte se conduza de uma forma geral e não somente uma modalidade artística. (Professor 1 - área propedêutica)

A questão da disponibilidade de acesso a todas as linguagens artísticas para os alunos é uma das delimitações trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esta ação também já foi executada nas escolas durante o período da não obrigatoriedade da disciplina Artes. Em virtude da institucionalização da disciplina Artes, o Ifes contratou um professor somente para lecionar a disciplina, o que reduziu os gastos para a contratação de professores das outras linguagens artísticas. No Brasil, são poucas as escolas de ensino médio regular ou técnica que disponibilizam, em seu quadro de pessoal, a efetivação de professores de dança, teatro ou música. A maioria dos docentes de Artes nas escolas pertence à área das artes visuais, os quais não possuem a formação polivalente para poder lecionar todas as linguagens.

A oneração da folha de pagamento, a falta de espaços nas escolas, de estrutura e também de profissionais formados são fatores que agravam ainda mais a questão do ensinar todas as linguagens da arte nas escolas de ensino médio. Mesmo com um documento que delimita parâmetros para a inserção delas nas escolas, longe se está da concretude dessa normativa.

Na explanação dos professores e do coordenador de área técnica, observa-se uma valorização do ensino da arte, porém pouco conhecimento e visibilidade dela na escola:

A arte ela expressa algum tipo de emoção, ela identifica a sua emoção e transcreve a sua emoção. Na escola eu vejo que tem algumas exposições, mas acho que a arte chega pouco na comunidade em geral. A percepção dela para as pessoas ainda é mínima, falta uma integração. Acho que aqui ela fica meio que estanque, uma aula que fica distante principalmente das áreas técnicas, mas isso não acontece só com a arte não. A separação das disciplinas técnicas e propedêuticas é evidente. (Professor 2 - área técnica)

A arte é importante para formação integrada com certeza pois arte não é só uma questão de você pintar um quadro, todo o trabalho que você faz a arte esta ali presente. Porém a arte na escola pelo pouco que eu vejo se dá pouca ênfase a esta questão. A arte desperta no aluno um senso estético, um senso de criação de projetos. Acho que falta a criação de uma relação entre o professor de arte com a área técnica para saber como podemos relacionar as disciplinas. (Coordenador de área técnica)

A arte dentro desse ensino integrado é fundamental. Uma escola que propõe um ensino de formação integral e não fale de arte, esta faltando alguma coisa, esta incompleto. (Professor 1 - área técnica)

Tanto o coordenador quanto os professores de área técnica trazem a preocupação com a integração da arte com as disciplinas técnicas visando a uma relação maior de parceria entre os saberes de cada uma das áreas. O que se percebe nas falas é o distanciamento já sinalizado nas relações entre os professores das áreas técnicas e os das propedêuticas, o qual acarreta uma educação estanque em que cada um dos professores se isola em seus conteúdos a serem lecionados, o que impossibilita tanto interdisciplinaridade quanto a integração dos saberes.

Válido é afirmar que, de acordo com a fala de cada um, ocorre não apenas a separação na disciplina Artes, mas também a cisão de todas as disciplinas. Poder-se-ia propor tanto realizar um planejamento coletivo em que estivessem presentes todas as disciplinas vigentes no determinado ano quanto pensar em projetos que, se não integrassem, pelo menos relacionassem os saberes técnicos e propedêuticos, tentando superar esse sentido de incompletude na integração.

Atentando para as falas dos alunos entrevistados, podem ser identificadas contribuições trazidas por meio da arte para a formação pessoal e profissional, principalmente quando esta é trabalhada por meio de projetos, como é sugerido:

Toda forma de expressão, a sua forma de expressar, tudo isso é arte. Então eu vejo uma ligação nisso porque ela ajuda na sua formação como pessoa, eu era muito tímida e depois que eu fiz teatro, que é uma forma de arte, isso me ajudou muito então você fica mais ligado nas coisas, você passa a se integrar num grupo maior. Eu acho que ajuda muito não tanto no curso em si mais depois você vai sair mais preparado para o mercado de trabalho e o que vier aí para encarar. (Aluna 2)

Eu consigo perceber sim a importância da arte. Nós tivemos arte somente no primeiro semestre e foi por meio de projeto. O tanto que a turma se conheceu para poder montar o projeto, acho que ele ajudou a integrar muito a turma. Nós conhecemos os nossos colegas e os alunos de outros turnos por meio do projeto. Mas é pouco tempo de aula. Eu acho que a arte na escola você poderia separar em grupos e trabalhar todas as linguagens de arte e cada aluno escolhe a sua opção. Também continuar com os projetos que isso é uma forma de mostrar a arte e fazer com que os alunos se interessem. (Aluna 4)

Com o projeto nós conseguimos trabalhar em equipe, e isso é muito importante pois um profissional ele precisa ser formado não só de conhecimento mas tem que saber se relacionar com os outros, tem que saber lidar com as outras pessoas. Tanto arte como filosofia e sociologia são importantes para isso e nós temos pouco aqui dentro. Mas por mais que a carga horária seja pouco que ela seja bem explorada, se não da para

aumentar a carga horária que seja bem aproveitada. E eu vejo que agora os alunos que estão estudando arte não estão nem fazendo nada, antes tinha alguma mostra de arte mas agora não tem mais nada. Acho que a arte pode ser trabalhada por meio de projetos pois isso motiva os alunos e da oportunidade de mostrar o que a gente faz e abrir os espaços da escola para a nossa expressão de arte.(Aluna 3)

É interessante perceber que, mesmo não havendo uma integração dos saberes promovida pelos professores, os alunos conseguem construir relações entre a arte e os conhecimentos técnicos/profissionais que serão cobrados deles quando ingressarem no mercado. Mas o indicativo para estabelecer essa relação ocorreu mediante o desenvolvimento de um projeto na disciplina Artes, que possibilitou o vislumbrar dessa interdisciplinaridade ou articulação entre os saberes. Esse projeto teria contribuído também para o estabelecimento de vínculos de afetividade entre os alunos da mesma turma e os de outras turmas da escola.

Essa competência do bom relacionamento interpessoal, de saber trabalhar com o outro, está prevista tanto nas diretrizes da educação profissional quanto no plano de curso de Mecânica estabelecido pelo instituto. A arte trabalhada nesse sentido de projeto pode ser um dos indicativos para a construção de uma prática assertiva para o ensino da arte, viabilizando, assim, um uso qualitativo do pouco tempo de que a disciplina dispõe.

Contudo, também há alunos que entendem não haver uma ligação entre a arte e as questões referentes à teoria da parte técnica:

Na parte técnica que eu digo assim na teoria eu acho que não influencia não, mas na parte prática na hora de você agir porque não adianta você ser um profissional que sabe tudo mas não sabe agir com as pessoas, não sabe interagir, não sabe conversar. Se você for um profissional têm que ser um profissional técnico e prático, então a arte também ajuda a você ser mais criativo, a ter mais soluções, você ser mais disciplinado, saber agir com as pessoas eu acho que nessa parte ajuda sim. (Aluna 1)

A separação delimitada entre teoria e prática está contida na fala da aluna que entende a formação técnica como teórica e o saber agir como prática. Nesse sentido, a arte poderia contribuir para esse saber agir profissionalmente – como saber se relacionar –, mas não haveria uma contribuição da arte para com a formação teórica, técnica do profissional. Vindo de encontro a essa perspectiva trazida pela aluna, pode-se apresentar a reflexão proposta por BARBOSA (1998) acerca dessa relação trabalho, formação e arte:

Um grande número de trabalhos e profissões estão direta ou indiretamente relacionados à arte comercial e de propaganda, *outdoor*, cinema, vídeo, à publicação de livros e revistas, à produção de discos, fitas e Cd's, a som e cenários para a televisão, e todos os campos do design para a moda e indústria têxtil, *desing* gráfico, decoração etc. Não posso conceber um bom *designer* gráfico que não possua algumas informações de história da arte, como, por exemplo, o conhecimento sobre a Bauhaus. Não só *designer* gráficos, mas muitos outros profissionais similares poderiam ser mais eficientes se conhecessem, fizessem arte e tivessem desenvolvido sua capacidade analítica através da interpretação dos trabalhos artísticos em seu contexto histórico. (BARBOSA, 1998, p. 19)

Independentemente da área escolhida pelo jovem para atuar – seja na Eletrotécnica, seja Mecânica, seja em outro curso –, o ensino da arte, de acordo com essa explanação da autora, não somente estaria relacionado com o mundo do trabalho e com determinadas profissões, mas também seria fator de grande contribuição para formar um profissional. A convivência com a arte e o conhecimento dela propiciariam ao profissional outras capacidades e visões de mundo que contribuiriam e trariam um diferencial para esse técnico.

De acordo com as falas selecionadas, constata-se que há necessidade de confirmar a importância da arte para a formação integrada nessa instituição. Para a maioria dos entrevistados, a resposta é afirmativa, sim, o ensino da arte é importante. Também é identificável que algumas contribuições já conseguem ser delimitadas pelos participantes da instituição ante o que a arte pode oportunizar nessa formação, como: a criatividade, criticidade, percepção, imaginação, capacidade de análise; ademais, saber trabalhar em equipe, saber se relacionar, trabalhar noções de atitudes e valores, experimentar a expressão por meio de outras linguagens e exercer sua sensibilidade/estética.

Para tanto, uma das formas de conduzir o ensino da arte nesse espaço poderia ser o uso de projetos interdisciplinares, articuladores ou integradores que viabilizassem um diálogo entre a arte e os conhecimentos propedêuticos e técnicos. Também seria importante disponibilizar o acesso dos alunos a todas as linguagens artísticas por meio de oficinas optativas ou de contratação de professores das linguagens, para que o aluno pudesse escolher que tipo(s) de linguagem artística ele gostaria de trabalhar. A arte como disciplina, se concebida somente como um ensino de história da arte descontextualizado e conteudista, não garante uma presença efetiva e significativa da arte nesse local.

Ensinar arte nesse local está além de um conteúdo específico: relaciona o saber, o fazer, o sentir, o refletir, o repensar e o construir, tudo em um só espaço pensado numa formação omnilateral em verdade.

CONCLUSÃO

A pesquisa aqui proposta teve como finalidade compreender como é realizado, valorizado e visto o ensino da arte no espaço educativo de um instituto federal que se dedica à formação de técnicos. A necessidade dessa compreensão surgiu de minha experiência como professora de Artes nesse espaço. Durante o período de dois anos em que lecionei na instituição, pude observar e confirmar as contradições entre a importância ou não da arte para a formação do técnico. Para alguns professores, a arte era vista como disciplina inferior, menor, que não traria muitas contribuições para essa formação. Em contrapartida, também havia outros que valorizavam a arte, mas por certo prisma – o da marginalidade –, devido à forma como esta era lecionada. A falta de um professor fixo e a apatia de alguns alunos ante a disciplina também eram fatores que comprometiam uma percepção do ensino da arte de forma mais positiva.

Minha inserção na escola em 2006 se deu justamente no momento transitório entre o Ensino Médio regular e o início do Ensino Médio integrado a ser implantado nos institutos. Esse modelo trouxe novas demandas para o ensino da arte e de todas as outras disciplinas, e essa pretensa integração, à época, não me foi apresentada por meio das bases conceituais ou legislativas que decretavam tal formação.

Esse mundo ainda inexplorado da integração não trouxe para minha prática educativa interferências, e afirmo não ter conseguido chegar, durante o tempo em que estive na instituição, nem perto dessa integração agora por mim compreendida. Minha busca na instituição se voltava mais para uma questão de valorização da disciplina pelo corpo docente e discente da escola do que na integração dos saberes e na formação do técnico trabalhador.

Desenvolver atividades por meio de projetos foi a estratégia que utilizei para conseguir expor o valor que a arte tinha como linguagem em si. Não havia, inicialmente, uma preocupação com questões que são inquietantes agora a mim: a formação cidadão do aluno, a integração dos saberes, o partir do cotidiano, a construção de significados para o aluno, a

abertura de espaço para a experimentação, o incentivo ao fazer artístico e principalmente o trabalho com a sensibilidade, a estética que, em verdade, nem conceitualmente eu compreendia.

Mesmo em meio a esse desconhecimento e com base nas falas dos alunos, pude verificar, à época, que algumas contribuições ficaram esquecidas e experiências significativas foram construídas por meio da relação entre aluno, professor e escola, que são a mim demonstradas até hoje no contato com pessoas conhecidas na instituição. Como aquele pesquisador que tateia seu caminho sem saber muito bem aonde vai chegar (e se vai chegar), essa era minha postura na instituição quando lecionava Artes. Compreendia que o ensino da arte poderia trazer contribuições para a formação dos meus alunos, mas não sabia por que, como ou quando visualizaria tais contribuições. Foi nesse sentido de buscar uma compreensão maior para as minhas indagações que nasceu esta pesquisa por mim realizada em parceria com pessoas queridas, indagadoras, que me apoiaram neste desbravar de um caminho tão inóspito, mas instigante para mim.

A construção desta dissertação parte da necessidade de obter resposta sobre a importância do ensino da arte para o ensino médio integrado que corresponderia a uma formação omnilateral, ou seja, em busca de uma completude do ser trabalhador/cidadão. Para tanto se fez necessário pensar em quais seriam as etapas necessárias a serem percorridas para conseguir um panorama mais demonstrativo sobre tal questão.

Os primeiros rumos tiveram como fundamento compreender e demonstrar o contexto de um instituto federal que se diferencia enormemente de uma escola média regular. O *Ifes/campus Vitória* registra uma história centenária sobre a formação do trabalhador. Inicialmente, com um cunho assistencialista, essa instituição atende os menos favorecidos, filhos daqueles também trabalhadores que necessitavam de uma educação básica de qualidade que desse a oportunidade de formação para uma função específica. Passam-se os anos, e a antiga Escola de Aprendizes e Artífices (EAA) agora é vista como um dos polos de estímulo à criação tecnológica e à formação de uma mão de obra não mais precarizada, mas técnica, qualitativa e benquista para o estado.

Mudou o instituto, os alunos agora são outros, as expectativas relativamente ao instituto também mudaram e, mesmo assim, ainda são aparentes algumas características que um centenário de história enraíza: a separação entre a formação daqueles que pensam e a daqueles que executam. O instituto, como tantas outras escolas de formação técnica ou profissional, ainda não conseguiu se desvencilhar dessa característica, pois ele, em verdade, nasce dela. As EAAs são criadas para a formação de mão de obra, e, mesmo que a nomenclatura da instituição mude, os seus preceitos se mantêm presentes.

Compreendemos que esse espaço é aquele dedicado à formação do trabalhador. Todavia, o que se vê é que o perfil de trabalhador há muito já passou por alterações e hoje necessita muito mais do que saber apertar os tais parafusos.

É em meio a essas alterações e novas demandas do mercado que o instituto também se transforma e tenta conseguir acompanhar as inovações e mudanças constantes desse mercado de trabalho.

Em face das alterações existentes tanto no mercado de trabalho quanto na perspectiva histórica das transformações acerca do trabalho, é que as legislações acompanham as novas demandas. No contexto pesquisado, o que se verificou, por meio das legislações analisadas, foram as alterações sobre a perspectiva da função do ensino médio, que deveria estar relacionado, principalmente, com as questões do mundo do trabalho.

Essa terminologia do mundo do trabalho se contrapõe ao termo mercado de trabalho, pois a compreensão desse mundo é tida como situações que estão além do emprego ou da necessidade de obter empregabilidade. Mundo do trabalho compreende o trabalho como processo promotor de cultura, alterações das condições naturais vigentes por meio da ação humana. É nessa égide que o ensino ofertado nos anos finais da educação básica deveriam se pautar. Porém, o que se constata, na maioria das escolas médias, é que prevalece ainda o conteudismo enciclopédico destinado à memorização para um vestibular.

As expectativas dos jovens, seus desejos, necessidades, sua criatividade estão apartados, na maioria das vezes, dessas escolas que acabam expulsando um contingente significativo de jovens para o mercado de trabalho. Sem uma preparação adequada, muitos deles acabam se

inserindo num trabalho precário que contribui pouco com uma formação que deveria ser ética, política e estética. Devemos pensar, nas escolas do ensino médio, quais seriam os espaços em que tais princípios que regem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEMs) estão hoje sendo aplicados e servindo de base para a elaboração curricular? A função do ensino médio – a vinculação da aprendizagem com o mundo do trabalho e com a prática social – está sendo exercida nesses espaços? Em verdade, qual seria a função atual da educação ofertada no ensino médio nas escolas brasileiras?

No campo do ensino médio integrado à educação profissional de nível técnico, essa compreensão de uma formação voltada para o mundo do trabalho se torna mais pertinente, pois a função dessas escolas seria formar os futuros técnicos brasileiros. Entretanto, aqui o que se constata é uma forte formação destinada ao curso técnico que, em alguns momentos, se aparta dos conhecimentos propedêuticos a serem trabalhados. Novamente o que se confirma é a polarização entre a formação dos que pensam e dos que executam como se tais dimensões não pudessem comungar de um mesmo espaço.

O Decreto 5.154/04 estabelece-se na tentativa de aproximar as instâncias do fazer e do pensar, tratando assim a educação profissional técnica de nível médio de forma integrada. Essa integração entre os saberes técnicos e propedêuticos, decretada em 2004, é mais um dos desafios propostos para a educação média. Apesar de muitos eventos já terem debatido essa temática, até o presente momento não se respondeu à pergunta: como fazer essa integração dos saberes?

Vários fatores interferem na viabilização dessa educação integrada, entre os quais destacamos a formação do professor realizada de forma disciplinar e conteudista, que acaba não o preparando para pensar numa integração dos saberes. Quanto ao conceito de integração, que ainda está no âmbito da palavra, poucas são as experiências concretas e positivas de um curso verdadeiramente integrado e também a morosidade nas transformações conceituais, organizacionais, didáticas e metodológicas de gestores e docentes frente a esta formação integrada.

Esses indicativos, assim como tantos outros que foram apresentados nesta pesquisa, afetam diretamente na transformação do discurso em ação. Vale afirmar que, enquanto esses não se

transformarem, o prejudicado maior será o aluno que, em meio a muitas dúvidas, está recebendo uma formação técnica separada de uma formação propedêutica e muito distante de constituir os princípios éticos, políticos e estéticos, também previstos nas diretrizes do ensino técnico.

Outra questão maior surge: que educação seria destinada à juventude brasileira? Se o ensino médio, integrado ou não, passa por um momento de transformações, quais seriam as bases necessárias à formação média? Deveríamos pensar somente em formar os técnicos, inserindo verbas e recursos públicos em cursos profissionalizantes? Ou deveríamos pensar em formar também o futuro cidadão brasileiro com base em determinados aspectos que ainda não estão definidos, mas, de qualquer forma, teriam que envolver uma formação ética, política ou estética?

A questão da função do ensino médio está posta e deverá ser debatida na iminência de conseguir delimitar que rumos queremos para nossa juventude que se pautem não somente na empregabilidade, mas também na realização, felicidade e exercício pleno de todas as capacidades juvenis.

No campo do ensino da arte, encontramos a delimitação de que a arte seria importante para a formação humana, cognitiva e afetiva do técnico. Desse modo, temos uma resposta afirmativa no que concerne à nossa pergunta principal. Também no espaço do Ifes, de acordo com a fala dos entrevistados, conseguimos delimitar as contribuições que a arte poderia propiciar a essa formação integrada: criticidade, criatividade, saber se relacionar com o outro, ser inventivo.

A compreensão obtida nesta pesquisa quanto ao ensino da arte nesse espaço, com base na legislação lida, nas falas elucidadas e nos conceitos estruturados, trouxe um indicativo de que a arte, assim como todas as demais disciplinas, é fundamental para formar o técnico, principalmente partindo dos princípios que pautam as diretrizes: estéticos, políticos e éticos. Encontrar tais princípios no documento oficial que regimenta a elaboração das propostas de trabalho no ensino médio foi uma feliz descoberta que vai ao encontro do que pretendemos pensar para um ensino da arte.

A cada momento acredito mais que não existe a possibilidade de se formar um cidadão ético, político sem que ele não seja estético. O ser humano que não consegue se relacionar com o outro, respeitá-lo, valorizá-lo e compreendê-lo provavelmente não conseguirá estabelecer relações políticas ou éticas com outrem.

A humanidade e a humanização se fazem por meio da relação, interação entre os homens. Não existe humanidade no isolamento. Isolado, o homem não pode exercer suas funções políticas, éticas e estéticas. É somente por meio da construção das relações que é possível construir um eu, um ser social que se integra ao mundo. Nesse sentido, as relações éticas e políticas necessitam ter um viés estético, sensível para poder existir. A humanidade moderna, cada vez mais apegada às relações capitais, se distancia paralelamente das relações pessoais.

No campo do trabalho onde o capital dita suas normas, esse distanciamento é perceptível e desestabiliza as relações de respeito, afetividade e ética. O trabalhador submisso aos mandos do capital não consegue exercer, em sua plenitude, sua potencialidade, criatividade, inventividade, saberes e capacidade de se relacionar com o outro.

A arte vai de encontro a essa situação e pode ser um dos caminhos possíveis de contestação da realidade posta. É por meio da arte que se expressa o ser sensível e se criam outras possibilidades de ler e escrever o mundo. Ela não está distante desse ser que trabalha, pois entendemos que trabalho aqui é criação humana; portanto, dessa forma, expressamos uma grande proximidade entre arte e trabalho. É por meio do trabalho que a arte deixa suas marcas na arquitetura, pintura, cinema, teatro, dança. Essas relações não podem ser negadas e, no contexto da educação profissional, a arte deveria estar cada vez mais presente e aparente. Porém, o que se constata é uma marginalização do ensino da arte na maioria das escolas médias, como bem afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCNs).

Quais seriam as causas que levariam a uma compreensão de ainda marginalidade da arte nos institutos federais, no ensino médio integrado? Quais seriam as interferências que perpetuam ainda essa visão? Partindo do pressuposto que conseguimos demonstrar a profunda relação entre arte e trabalho, por que a disciplina ainda está tão distante dessa formação integrada? Quais práticas educativas estão sendo realizadas nesse espaço que não

conseguem promover a arte e retirá-la dessa marginalização, desvalorização e descontextualização? As dificuldades seriam conceituais, didáticas, metodológicas? Quais seriam os outros fatores que contribuiriam também de forma negativa? Seria a não capacitação dos professores para trabalhar nesse contexto de educação integrada? Seria a falta de apoio da gestão? Ou seria a não compreensão dos alunos sobre a finalidade da arte? E para quê, se estou fazendo um curso técnico?

Qual seria o melhor currículo para o ensino/aprendizagem da arte, de modo que ela seja trabalhada de forma significativa nesse espaço?

No decurso de tais indagações, compreendo que a pesquisa aqui realizada foi o começo para outra investigação, desdobramento desta, que seguiria no intuito de responder a essas questões levantadas durante este processo.

O olhar investigativo, agora mais aguçado, me instiga a iniciar uma busca por práticas educativas do ensino da arte nos espaços dos institutos federais para anunciar o que acontece nesses escolas de significativo ou não no ensino da arte e possivelmente mapear as ações didáticas que ocorrem nas salas de aula. A vontade seria agora de anunciar práticas educativas significativas que seguissem nessa perspectiva de formação do técnico/cidadão tendo como base a relação existente entre arte e trabalho e pautada nos princípios delimitados como pertinentes para o ensino médio.

Em verdade, inicia-se aqui uma nova busca rumo a um ensino da arte pertencente a um currículo integrado que se direcione para a formação omnilateral, que entende o ser humano como um todo e vê uma educação destinada aos jovens que seja significativa, ética, política e estética.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. *Trabalho e Subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos e mais...* Campinas, SP: Versus Editora, 2010.

ANTUNES, Ricardo L. C. *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. *A Dialética do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____, *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

_____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRANCO, Pedro Paulo M. *Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas*. In: ABRAMO, Helena W. & BRANCO, Pedro P. M. (orgs.). *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 129-148, 2005.

BRASIL, Congresso Nacional. *Lei nº 9.394* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, nº 248, 1996.

_____. *Decreto 2.208/1997*. Brasília. 1998.

_____, Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, DF: Governo Federal, 2004.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 1998.

_____, MEC. *Catálogo nacional dos cursos técnicos*. Brasília, DF: Governo Federal, 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br.

_____. *Resolução CNE/CEB nº1 – Atualização das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional* Brasília, 2005.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 2000.

CASTRO, Jane Margareth, REGATTIERI, Marilza (orgs.). *Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração*. Brasília: UNESCO, 2010.

CARBONELL, Sonia. *Educação estética para jovens e adultos: a beleza no ensinar e no aprender*. São Paulo: Cortez, 2010

CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. N. *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, p. 83-105, 2010.

_____. *Mediações históricas de trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COCO, Giuseppe. *Capitalismo Cognitivo: trabalho, rede e inovações*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERREIRA, Félix. *Do ensino profissional*. Rio de Janeiro, Liceu de Artes e Ofícios, s.d.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação com prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica*. In: MOLL, Jaqueline. *Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, p. 25 – 41, 2010.

_____. *Educação Politécnica*. In: CALDART, Roseli Salette. (orgs.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Expressão Popular, p.272-278, 2012.

_____. *Educação Omnilateral*. In: CALDART, Roseli Salette. (orgs.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Expressão Popular, p.262-271, 2012.

_____. *Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas*. In: NOVAES, Regina & VANNUCHI, Paulo. (orgs.) *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 180-215, 2006.

_____. ; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. ; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete. (orgs.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Expressão Popular, p. 748-754, 2012.

GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KUENZER, Acácia Z. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Z. *Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, D.; SANFELICE, J. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Edipro, 2008.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MOURA, Rogério A. *Programas de formação para o trabalho para jovens em São Paulo e Berlim*. São Paulo: USP [Tese de doutorado em Educação], 2006.

_____. *A reconstrução etnográfica de um percurso de pesquisa transatlântico*. In: WELLER, Wivian & PFAFF, Nicolle. (orgs.) *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

POCHMANN, M. *O trabalho sob o fogo cruzado, desemprego e precarização no final do século*. São Paulo, Contexto, 1999.

RAMOS, Marise. *Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica*. In: MOLL, Jaqueline. *Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, p. 43-57, 2010.

_____. *Pedagogia das Competências*. In: CALDART, Roseli Salette. (orgs.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Expressão Popular, p 533-538, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei de educação. LDB, limites, trajetórias e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. *O choque teórico da politecnicidade*. Trabalho, Educação e Saúde, v.1, n.1, p. 131-152, 2003.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

_____. *O Artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SIMÕES, Carlos, Artexes. *Educação Técnica e escolarização de jovens trabalhadores*. In: MOLL, Jaqueline. *Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, p. 96 – 119, 2010.

_____. *Ensino Médio de Qualidade para todos: indicadores e desafios*. In *Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração*. Organizado por Marilza Regatti e Jane Margareth Castro 2ed. Brasília, UNESCO, p. 95-118, 2010.

SOARES, Alexandre B. *Juventude e elos com o mundo do trabalho: retratos e desafios*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Regina Magalhães de. *Escola e juventude: o aprender a aprender*. São Paulo: EDUC/Paulus, 2003.

STRAUSS, Anselm L.; CORBIN, Juliet. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SUETH, José Candido R; MELLO, José Carlos; DEORCE, Mariluz S.; NUNES, Reginaldo F. *A trajetória de 100 anos dos eternos titãs: da Escola de Aprendizizes Artífices ao Instituto Federal*. Vitória, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2009.

TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VEIGA, Cynthia G. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ANEXO

FACULDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP



Orientador: Prof. Drº Rogério Adolfo de Moura

Pesquisadora: Luciana Lima Batista

Levantamento de dados – Perfil dos alunos ingressos no Ifes

Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino

Você fez o Ensino Fundamental em Escola () Pública () Particular

Você fez cursos preparatórios (Pré-Ifes) para entrar no Ifes? () SIM () Não

Qual curso você faz no Ifes : _____

Em que nível de escolaridade você pretende chegar:

() Nível Técnico () Nível Superior () Especialização

() Mestrado () Doutorado

Você pretende trabalhar como técnico após concluir seus estudos no Ifes?

() SIM () Não

Porque você optou por estudar no Ifes? Nesta questão você pode marcar mais de uma opção.

() Influência da família

() Qualidade do ensino do Ifes

() Necessidade de conseguir um trabalho

() Vontade de fazer um bom curso técnico

() Vontade de fazer um bom Ensino Médio

() Outros motivos: _____