

# O ensino da arte no contexto da educação técnica

*The art education in the context of technical education*

CRISTIANE HERRES TERRAZA\*

Artigo completo submetido a 26 de abril e aprovado a 24 de maio 2015.

\*Brasil, Professora de Educação Básica e Superior (Artes Visuais) e ceramista. Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, Especialista em Ensino da Arte, Mestre e Doutora em Arte pelo Programa de Pós Graduação do Instituto de Arte da Universidade de Brasília (PPG-IdA/UnB) — Brasília/Brasil. Docente em Artes Visuais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, no educação básica, técnica e superior. Pesquisadora cadastrada no Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP/CNPq), em grupo de pesquisa do IFB. Exerceu orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso na Licenciatura em Artes Plásticas — Prolicen — UAB/UnB.

AFILIAÇÃO: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília — Campus Samambaia. Subcentro Leste, Complexo Boca da Mata, Lote 01, Samambaia/ Distrito Federal, CEP: 72.304-300, Brasil. E-mail: cristiane.terrazza@ifb.edu.br

**Resumo:** Este trabalho tem como questão a ser discutida a efetividade do ensino da arte em contextos escolares que prescindiam, inicialmente, desta formação e as razões pelas quais se entende a necessidade de sua presença. Para ilustrar tal afirmação, discute-se o exemplo da prática pedagógica no ensino da arte no âmbito da Educação Profissional, em nível técnico, subsequente ao nível médio de ensino, mas que não se caracteriza como educação superior, uma vez que não representa avanço de nível de escolaridade.

**Palavras chave:** ensino da arte / educação técnica / educação estética.

**Abstract:** *This paper focuses on arts education within a school context that initially disregarded this form of education: adult technical training. Drawing on authors such as Guattari (1992), Reis (2013), Ciavatta (2014), among others, this work addresses the importance of arts education and presents a pedagogical practice within the professional education context.*

**Keywords:** *arts education / technical education / aesthetic education.*

## Introdução

Historicamente a educação técnica no Brasil constituiu-se de modo a atender as solicitações da lógica do capital e do corpo empresarial, sendo considerada, desde seu surgimento, devido à sua condição primeira de estabelecer nos estudantes a competência técnica requisitada pelo mundo do trabalho, como uma educação direcionada ao operariado e aos seus filhos. A educação técnica profissional simultânea aos últimos anos da escolaridade básica fazia clara distinção entre o pensar e o agir, apoiando-se na habilitação para a prática técnica restrita ao perfil do egresso de cada curso. Tal enfoque inviabilizava a articulação entre trabalho, ciência e cultura necessária a um viés emancipador da prática educacional.

Na última década, as expectativas de reversão deste histórico por meio de políticas públicas em educação acentuaram-se. Foram lançadas novas diretrizes legais para o avanço na construção de uma educação técnica e profissional que fizesse frente à antiga dicotomia entre teoria e prática, entre pensamento e ação, apontando para uma educação que pudesse construir conhecimento e possibilitar a necessária inovação aos processos produtivos, requisitos da economia e da política globalizada, sem deixar de lado, entretanto, a formação acadêmica imprescindível à emancipação dos sujeitos às realidades generalizantes e agenciadoras da formação subjetiva dos indivíduos e das coletividades.

Tal princípio emancipatório evoca a desconstrução das lógicas de classificação internacionais de trabalho as quais “reduz os trabalhadores a fatores de produção e, em razão disso, torna sua formação um investimento em ‘capital humano’, psicofísica e socialmente adequado à reprodução ampliada do capital” (Frigotto et al., 2005a: 1105). Por este princípio, a lei de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, dispõe como objetivo desta rede “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (Brasil, 2008).

Do ponto de vista do exercício da cidadania, tem se em conta que os indivíduos são sujeitos políticos que compõem a micro e a macro estrutura social, estabelecendo-se como construtores de cultura e de realidades, seja pelo consenso às atuais conformações históricas, seja pelo dissenso e conseqüente reorganização do tecido societário. É imperativo, portanto, a criação de contextos escolares, no que diz respeito a uma adequação das práticas de ensino e aos currículos da educação profissional, que favoreçam a formação cidadã crítica e empreendedora, no sentido de qualificar a vivência dos processos produtivos e



**Figura 1** · Apresentação de seminário em turma do curso técnico em edificações. Fonte: própria.

**Figura 2** · Ensaio visual em turma do curso técnico em móveis. Fonte: própria.



**Figura 3** · Visita técnica ao Catetinho, primeira residência oficial do presidente do Brasil em Brasília. Fonte: própria.

**Figura 4** · Visita técnica à Mostra Morar mais por menos. Fonte: própria.

estabelecer as transformações necessárias ao bem estar comum. Dentre essas adequações, ressalta-se a importância de estudos que visem estabelecer diálogos entre o estudante e a atual cultura globalizada, em grande parte definida pelas manifestações e pelos acontecimentos visuais. Trata-se de “discernir o modo como os produtos visuais negociam com o sistema cultural envolvente, como dele recebem energias e, por sua vez, criam cultura” (Gil, 2011: 12)

### 1. Fundamentação teórica

A perspectiva de criticidade implicada no desenvolvimento de ações peculiares ao ensino da Arte foi ressaltada na primeira conferência mundial da UNESCO sobre Educação Artística, realizada em Lisboa, no ano de 2006:

*As sociedades do século XXI necessitam de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores [...]. A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar ativamente nos vários aspectos da existência humana. (UNESCO, 2006: 8)*

Tais apontamentos podem ser lidos de modo oportunista pelo sistema do capital, uma vez que o papel da educação do ponto de vista neoliberal poderia ser traduzido em ações eficientes para conformar trabalhadores à necessária adaptação e flexibilização às mudanças internas (carga horária, terceirizações, privatizações, perda de direitos sociais) e externas (empregabilidade, precarização do trabalho, autonomia etc) próprias das condições atuais do sistema do trabalho.

Parte da legislação brasileira sobre a educação técnica e profissional compreende como um de seus três princípios o da “estética da sensibilidade” (Brasil, 1999). Este princípio contemplaria a educação dos sentidos, evocando a disponibilidade dos sujeitos para a fruição das estruturas artísticas ou não em busca do desenvolvimento da capacidade criadora. Reis, entretanto, discorre que os autores do Parecer 16/99 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico

*indicam as principais demandas ideológicas concernentes à “estética da sensibilidade” na educação do trabalhador: valores pautados nos “conceitos de qualidade e respeito ao cliente” e também no “desenvolvimento de uma cultura do trabalho centrada no gosto pelo trabalho bem feito e acabado. (Reis, 2004: 243)*

A “estética da sensibilidade”, portanto, consistiria em uma das estratégias de continuidade de um discurso há muito efetuado, pelo qual a educação dada ao trabalhador atende inicialmente às exigências de um mercado de trabalho

pautado pela competitividade e pela lógica do ganho em detrimento do atendimento às necessidades individuais e coletivas dos seres humanos.

Divergindo destas demandas, o que assenta nosso pensamento para uma prática da educação artística no ensino técnico é o conceito de “totalidade social” no qual o objeto de conhecimento é visto de modo relacional com todos os outros fenômenos e ocorrências. Deste modo o saber se compõe como “um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem.” (Ciavatta, 2014)

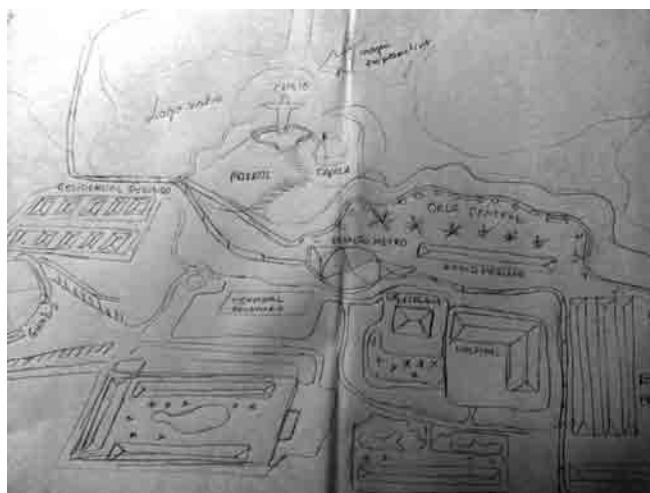
O ensino da arte debruça-se, assim, sobre a possibilidade de um olhar complexo e multidisciplinar, abrigando as contradições próprias da atualidade. Por este viés, a educação artística possibilita empreender uma compreensão da relação dialética da realidade na qual o indivíduo se insere, enfatizando o mundo do trabalho e as ações que possibilitem uma emancipação desses sujeitos às sujeições cotidianas.

O termo emancipação diz respeito à consciência sobre os processos que estruturam as realidades, ou seja, sobre o modo como os dispositivos engendram as questões societárias e, por conseguinte, o indivíduo. Agamben nos esclarece que o termo dispositivo, como cunhado por Foucault, diz respeito a “uma série de práticas e de discursos, de saberes e de exercícios” visando “a criação de corpos dóceis, mas livres, que assumem a sua identidade e a sua “liberdade” enquanto sujeitos no processo mesmo do seu assujeitamento” (2005: 14-15).

Emancipar-se, portanto, não se refere simplesmente a fazer oposição às estruturas que compõem o sistema atual, mas a empreender ações no sentido do entendimento das contradições e disfunções que compõem as realidades. Segundo Ciavatta

*Para a emancipação humana de seus grilhões, precisamos distinguir as mudanças, ou rupturas, que mudam a natureza das relações sociais e do modo de produção vigente, das mudanças que trazem alterações, porém mantendo a velha ordem social. Essa distinção nos permite compreender as aparências das sociedades capitalistas com seu halo de sedução pelo consumo, pelo lucro fácil, pela competitividade como modo de vida, pela destruição dos valores e da vida comum (2014: 8).*

Considerando esta necessidade, não se pode pensar em estabelecer uma prática pedagógica para o ensino da arte que reproduza uma educação estética na qual os estudantes/trabalhadores sejam treinados a repetirem os discursos hegemônicos próprios de uma elaboração burguesa que se utiliza da arte, principalmente a partir dos séculos XVIII e XIX, para incremento das distinções sociais. Mirzoeff relata que a busca do sublime na arte em meados do século XVIII



**Figura 5** · Visita técnica à Praça dos Três Poderes, Plano Piloto, Brasília. Fonte: própria.

**Figura 6** · Projeto de intervenção no espaço da cidade. Acervo próprio.

era da ordem do discernimento sobre a nobreza cultural e ao espectador que não conseguia contemplá-lo nas pinturas dizia-se que não era “suficientemente culto para apreciar a obra de arte; algo que explicava, em parte, o aumento da publicação de críticas artísticas no século XVIII, facilitando aos visitantes das exposições a ficarem informados como deveriam” (2003: 86).

É imperativo que as proposições pedagógicas da educação artística no ensino técnico e profissional estabeleçam diálogos com as realidades materiais e culturais, considerando as classes sociais “como uma construção na experiência das relações de trabalho e de vida” (Ciavatta, 2014: 19), trabalhando a instância estética como um dos atravessamentos que compõe a subjetividade do indivíduo e da coletividade que ele compõe. É pela instância estética que se volta a atenção para o corpo do trabalhador e a reflexão sobre o domínio de sua sensibilidade pela busca em suprir suas necessidades essenciais:

*na medida em que a plenitude sensível do indivíduo é reduzida ao impulso único de possuir, isto é, na medida em que a plenitude corpórea de homens e mulheres é reduzida ao simples ato de suprir as suas necessidades elementares, faz sentido afirmar a ocorrência, nesse nível, de uma ruptura da vida sensível (Reis, 2004: 233).*

O corpo é o meio de apreensão e representação do mundo cotidiano, ponto inicial da construção do conhecimento e sobre ele infligem, cotidianamente, a força das relações de produção. O ensino da arte, neste contexto, pode esclarecer as determinações exercidas pelas realidades políticas e econômicas que forjam o social e que imprimem na sensibilidade do estudante/trabalhador as forças de permanência de sua sujeição ao sistema. Propõe-se para a ruptura dessa sujeição a construção de práticas pedagógicas que contemplem a formação omnilateral, conceito trabalhado a partir do pensamento marxista e que diz respeito à educação do indivíduo para “atuar como um todo sobre o real, com todas as suas faculdades humanas, todo o seu potencial e não como ser fragmentado, pois só assim ele poderá se encontrar objetivado como ser total diante de si mesmo” (Sousa Junior, 2009).

A fundamentação de tais proposições pedagógicas para o ensino da arte ampara-se, ainda, nas reflexões de Guattari (1992) sobre a construção de um paradigma estético que contemple a formação autônoma de subjetividades individuais e coletivas, articuladas aos valores culturais locais peculiares e à cultura pós-industrial e hiper-globalizada. Segundo o autor, a instância estética se constitui num dos principais atravessamentos do indivíduo e das coletividades, responsável pela constituição de suas subjetividades. Assim, o princípio



educativo da estética e o envolvimento crítico com a produção artística construída através dos tempos e das sociedades segue o intuito de proporcionar ao estudante/trabalhador uma formação integral pautada no desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas e criativas, ao refletir sobre a arte tanto como modo de produção de cultura, quanto como fruto das relações ocorridas em seus contextos de criação.

Além disso, ainda sobre o entendimento de Guattari, a criação artística constrói-se a partir de “rupturas ativas, processuais, no interior de tecidos significacionais e denotativos semioticamente estruturados” (Guattari, 1992: 33), impondo ao espectador um questionamento e um rearranjo dos mesmos. Ou seja, a obra de arte, constitui-se a partir de um modo peculiar de uso das estruturas formais (seja a linguagem, sejam os materiais e técnicas), criando novos arranjos, conceitos e significações sobre a realidade, o que possibilita ao espectador a criação de paradoxos em relação ao sistema que lhe servirão para a formação de autonomia na construção de sua subjetividade.

## 2. Desenvolvimento

O ensino técnico subsequente ao ensino médio não se constitui como ensino superior, visto que não há avanço de nível de escolaridade sobre a educação básica. Os estudantes são jovens e adultos que, na maior parte das vezes, já estão inseridos no mercado de trabalho. A política de pública investiu nos últimos anos em construção de unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica nas periferias com o intuito de desenvolver os arranjos produtivos e desenvolver o bem estar social nesses locais. Muitos dos alunos buscam os cursos oferecidos pela instituição acreditando na educação técnica como promessa de melhoria de situação econômica e social.

*O problema, entretanto, está no fato de que não foi universalizada a educação básica para todos os sujeitos sociais. Assim, solicita-se às pessoas jovens e adultas com pouca escolaridade que demonstrem a capacidade de, permanentemente, “reconverterem” seus saberes profissionais, mas não se garantiu a elas a formação básica necessária que lhes permitiria o seu reconhecimento como sujeitos sociais, que de fato são, como cidadãos e trabalhadores (Frigotto et al., 2005b: 28).*

A realidade verificada nos cursos subsequentes é de fragilidade e precariedade da educação básica, não só no que diz respeito às competências de escrita e de raciocínio matemático, mas também naquilo que compete à formação humana em termos de cidadania, ação política e formação societária. Portanto, as práticas desenvolvidas no ensino da arte em turmas do ensino técnico

subsequentemente objetivam a formação de criticidade, possibilitando a mobilização de sensibilidades a partir de um determinado tema de interesse engendrado na especificidade do curso em que se situa. Os exemplos abordados no artigo relatam iniciativas na formação de técnicos em mobiliário e em edificações e resultam em experiências de envolvimento ampliado com a cultura visual.

## 2.1 Relato de experiência

A proposição pedagógica segue basicamente três unidades de aproximadamente 8 a 14 horas aulas cada uma, dependendo do perfil e andamento da turma e das possíveis visitas extraclasse sugeridas pelo professor ou requisitadas pelos alunos.

Os primeiros contatos com os estudantes de ambos os cursos, na primeira unidade, são marcados pelas rodas de conversa e por atividades que possibilitam a expressão de seus pensamentos e experiências. As discussões enfocam algumas aproximações sobre os princípios que norteiam o conceito da arte, bem como das oportunidades de contato de cada sujeito ali presente com objetos artísticos. Nestes momentos, são muitas as curiosidades dos alunos sobre o mercado de arte e a produção artística. As discussões se encaminham para tratar dos aspectos históricos, simbólicos e sociológicos da arte e aos alunos solicita-se que tragam imagens diversas, sejam de arte ou de mídia para que as discussões aconteçam a partir desses objetos. Outras apreciações e análises de obras artísticas são também propostas pela professora.

Nesta unidade, sempre ocorre pelo menos duas visitas extraclasse com o objetivo de aproximação de objetos artísticos seja em espaços institucionalizados (museus, galerias, cinemas) ou ampliados da arte (feiras, arte urbana, monumentos). Como avaliação dessa primeira etapa, são realizados seminários ou ensaios visuais, conforme escolha da turma.

Posteriormente, na segunda unidade, as atividades são propostas dentro do enfoque de interesse de cada curso. Assim, enquanto no curso técnico em edificações as motivações reflexivas abordam a estética da cidade e a relação dos indivíduos na formação do espaço urbano, no curso técnico em móveis as atenções se voltam para as relações de artesanato e arte e na produção de estilos (Figura 1). Nas duas situações, os objetos de interesse (mobiliário e edificações) são tratados em sua estética como signos das relações culturais e materiais de seus tempos históricos e, entendidos como artefatos, representantes de uma realidade complexa. São utilizados recursos metodológicos diversos como pesquisas, visitas de campo, dinâmicas de apreciação de imagens, textos e filmes (Figura 2).

O acompanhamento do aproveitamento de cada estudante nesta unidade é

feita por uma espécie de “diário de bordo” no qual, a cada aula, o aluno escreve suas impressões e partilha suas reflexões e entendimentos que podem ser lidos pela turma, se assim o estudante desejar.

As atividades da terceira e última unidade se constituem como concretização daquilo que foi trabalhado no componente curricular e se constituem de projetos e proposições tanto de criação de objetos, no caso dos alunos de mobiliário, como em intervenções em um determinado espaço da cidade para os estudantes de edificações (Figura 3, Figura 4, Figura 5). Nestes trabalhos, não só planejam objetos/intervenções como se especifica o corpo teórico reflexivo tratado na concepção dos mesmos. Importante esclarecer que os trabalhos se constituem em projetos, sendo possível sua construção somente no caso do curso técnico em móveis, uma vez que uma intervenção na cidade não nos é possível. Porém, desta etapa do trabalho, para continuidade como projeto de extensão, particularmente no caso do curso técnico em edificações, existe a sugestão de constituição de fórum continuado com os demais agentes da sociedade desta localidade, envolvendo autoridades, estudiosos e moradores para discutir as questões da cidade e as ações para o bem estar comum.

### **3. Considerações finais**

O ensino da arte no contexto do aprendizado técnico brasileiro pode constituir-se em prática de caráter emancipatória, promovendo aos estudantes/trabalhadores a análise das relações históricas e materiais da sociedade por meio da educação estética numa perspectiva crítica, ou seja, uma educação estética “formadora e, ao mesmo tempo, forma específica do ser humano” (Kosik apud Reis, 2013: 3).

As experiências brevemente descritas têm se mostrado produtivas no sentido de envolver os estudantes em uma práxis que reflita os processos intrínsecos das operações “fazer/criar-aprender/transformar” (Reis, 2013: 4), auxiliando-os na continuidade de seu empreendimento com o conhecimento, bem como no seu estado de ser na sociedade, amparado em um contexto amplo e complexo de transformações, inclusive artísticas, científicas e tecnológicas.

## Referências

- Agamben, G. (2005) "O que é um dispositivo." *Outra travessia revista de literatura*, Ilha de Santa Catarina, n.5. p. 9-16. [Consult. 2015-04-14] Disponível em URL <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/download/12576/11743>
- Brasil. (1999). Parecer 16/99 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: MEC/CNE/CBE.
- Brasil. (2008). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. [Consult. 2015-04-12] Disponível em URL [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)
- Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria; & Ramos, Marise. (2005a) "A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido." *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92: 1087-1113, Especial - Out. [Consult. 2015-04-13]. Disponível em URL: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br).
- Frigotto, G., Ciavatta, M.; Ramos, M. (2005b) "O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores." In: Costa, H.; Conceição, M. (Org.). *Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional*, p. 19-62. São Paulo: Cut.
- Guattari, F. (1992). *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Ed. 34.
- Gil, I. C. (2011) *Literacia Visual: Estudos sobre a inquietudo das imagens*. Lisboa: Ed. 70.
- Mirzoeff, N. (2003) *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Reis, R. (2004) Trabalho e conhecimento estético. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 2 n. 2: 227-250. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. [Consult. 2015-04-13]. Disponível em URL: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=NumeroAnterior&Num=23>
- Reis, R. e Requião, Luciana. (2013). *Para uma crítica da educação estética no Brasil*. Atas da 36ª Reunião Nacional da ANPED — 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. [Consult. 2015-04-20] Disponível em URL [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt24\\_trabalhos\\_pdfs/gt24\\_2642\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_2642_texto.pdf)
- Sousa Junior, J. (2009). Ominateralidade. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz [Consult. 2015-04-14]. Disponível em URL <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>
- UNESCO. (2006) *Roteiro para a Educação Artística: desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. Tradução: Francisco Agarez. Retirado de <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf>. Acesso em 12 fev 2014.