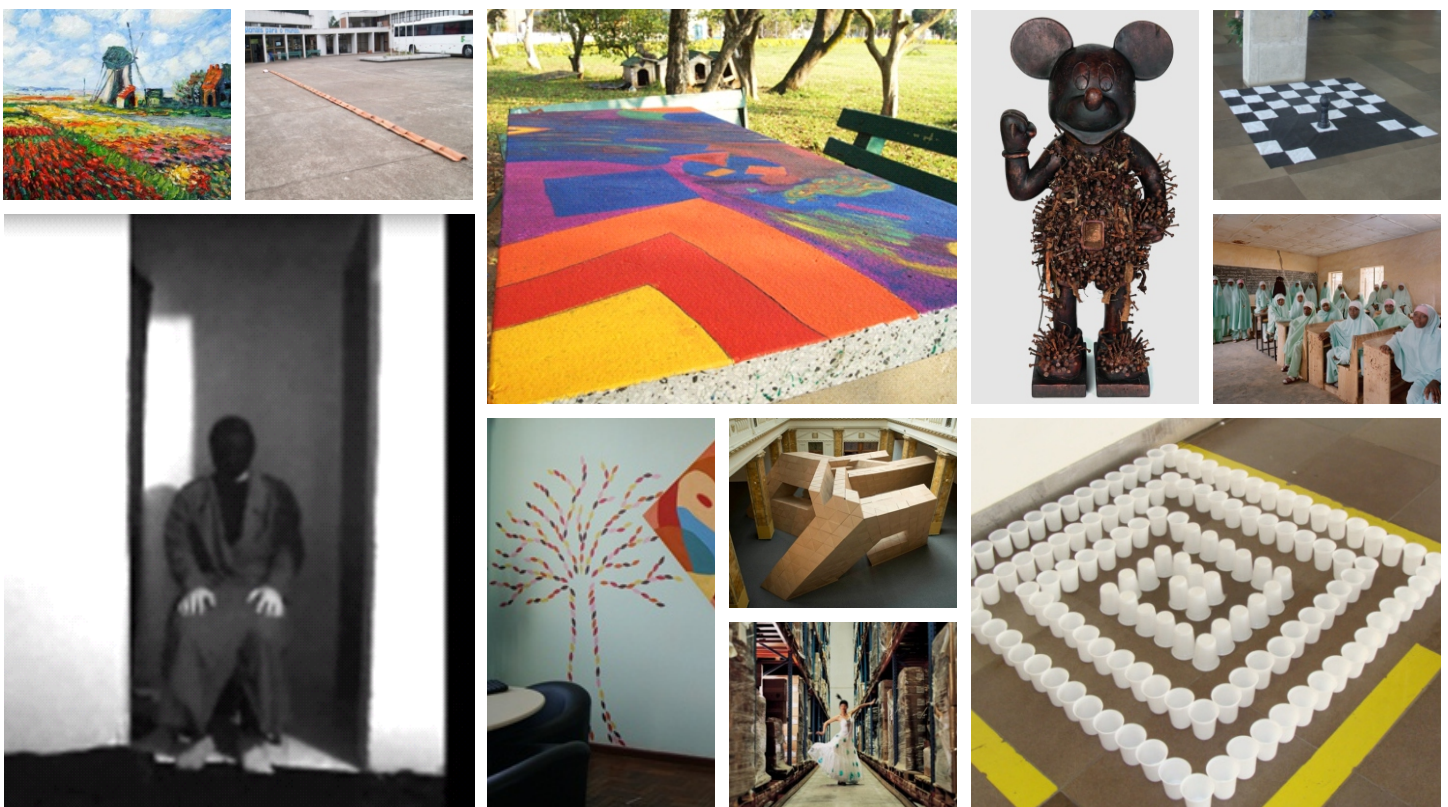




**ARTE E ENSINO TECNOLÓGICO:
deslocamentos para pensar a formação docente**

CARLA GIANE FONSECA DO AMARAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLA GIANE FONSECA DO AMARAL

**ARTE E ENSINO TECNOLÓGICO:
deslocamentos para pensar a formação docente**

Porto Alegre

2014

CARLA GIANE FONSECA DO AMARAL

**ARTE E ENSINO TECNOLÓGICO:
deslocamentos para pensar a formação docente**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciana Gruppelli Loponte

Linha de Pesquisa: Ética, Alteridade e Linguagem na Educação

Porto Alegre

2014

CIP - Catalogação na Publicação

Fonseca do Amaral, Carla Giane

Arte e ensino tecnológico: deslocamentos para
pensar a formação docente / Carla Giane Fonseca do
Amaral. -- 2014.

130 f.

Orientadora: Luciana Gruppelli Loponte.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Arte. 2. Ensino tecnológico. 3. Formação. 4.
Docência. 5. Deslocamentos. I. Gruppelli Loponte,
Luciana, orient. II. Título.

CARLA GIANE FONSECA DO AMARAL

**ARTE E ENSINO TECNOLÓGICO:
deslocamentos para pensar a formação docente**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 12 de dez. de 2014.

Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte - Orientadora

Profa. Dra. Simone Valdete dos Santos – PPGEEDU – UFRGS

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini - PPGEEDU – UFRGS

Profa. Dr. Alberto de d'Ávila Coelho – MPET – IFSUL

PORTO ALEGRE

2014

Dedico essa Dissertação a todos os meus colegas, professores da EPT.

Trabalhar na educação técnica e profissional não é fácil. As reformas constantes, os vários níveis de ensino, o número de turmas e de alunos, bem como a falta de tempo para as discussões pedagógicas são alguns fatores que pontuam a complexidade de ser docente nesse sistema de ensino.

Muitos de nós não têm licenciatura. Muitos, mesmo com licenciatura, não encontram espaços para pensar a educação na escola. Muitos têm que se desdobrar em uma série de atividades que vão além do ensino e das horas que passamos em sala de aula. Muitos dedicam suas horas de descanso para buscar outras formas de produzir conhecimento com seus alunos. Muitos não veem reconhecidas as características de sua profissão docente, permeada por tantas especificidades, que arrisco dizer que apenas quem é professor entende.

Como pesquisadora, aprendi com meus colegas docentes que, para além de toda incompreensão que, por vezes, cerca nossa atividade profissional, é possível exercer essa profissão com paixão e intensidade. Aprendi que é possível que nos desdobremos em muitos, enquanto for necessário, pela melhor formação de nossos alunos.

Aprendi que ser professor é uma profissão que nunca se esgota, pois nunca deixamos de sê-lo. Ser professor não é apenas exercer uma atividade profissional, é assumir a responsabilidade de tomar parte na formação ética de cada um das centenas de alunos que a cada ano encontramos em sala de aula.

Por tais razões, registro meu reconhecimento a todos os professores da EPT, que acima dos desafios dessa carreira, reconstroem a cada dia o encanto e a paixão pela docência.

Agradecimentos

A trajetória desse Mestrado em Educação transformou-me pessoalmente, profissionalmente e como pesquisadora. Penso que a partir desse Mestrado entendo o significado de uma pesquisa e o que significa ser pesquisadora. Creio que é necessário agradecer àqueles que caminharam comigo durante esse período, que são responsáveis, por estarem ao meu lado, pelo que aqui apresento.

Agradeço aos meus pais **José Francisco** e **Cleni**, por uma vida de sacrifícios para dar-me a oportunidade de crescer estudando e por deixarem-me apaixonar pela leitura, pelos estudos e pelo aprendizado contínuo. Aos demais de minha família, pelo carinho e pela compreensão.

Agradeço ao meu marido **Adriano**, por estar sempre “ali”, pela ajuda, pelas verdades ditas, pelo companheirismo, pelo incentivo, pelos chás e pelos almoços preparados e entre tantas coisas, pela atenção dispensada a mim, principalmente nos momentos de cansaço, dúvidas e agonia.

Agradeço a minha orientadora **Luciana**, pela confiança, por receber-me como orientanda, por sua dedicação, pelo olhar perspicaz e pela leitura atenta. Lu é uma das responsáveis pela minha formação como pesquisadora, processo que comecei e que pretendo continuar a desenvolver.

Agradeço aos **colegas do grupo de orientação**, pelas trocas, pelo convívio, pela aprendizagem compartilhada e muito mais, pela amizade. Sem os amigos que na UFRGS conquistei esse processo não poderia ter chegado a seu termo, pelo menos não dessa forma.

Agradeço aos meus colegas **professores da EPT** que, ao se disponibilizarem a participar dessa pesquisa, permitiram que eu aprendesse com eles ainda mais sobre a complexidade, as inquietudes e a beleza de nossa profissão.

Agradeço ao **IFSul Campus Sapucaia do Sul** que, através de sua direção e administração, foram disponíveis e colaboraram em diferentes fases de minha pesquisa, especialmente durante a produção de dados.

Agradeço aos **amigos de longe e de perto**, que entenderam as ausências e a correria. Pelo companheirismo, parceria e pelas risadas nos momentos em que foi possível estarmos juntos e celebrarmos a grandeza da amizade.

Agradeço a **todos os meus alunos**, aos do passado e aos mais recentes. Os desafios que a docência me traz são suavizados pela afetividade e pelo carinho de todos os alunos que fazem despertar em mim a cada dia a paixão pela docência.

Agradeço aos professores da banca avaliadora, **Alberto**, **Clarice** e **Simone**, pela disponibilidade em participar desse processo e pelas contribuições dadas na avaliação do projeto, as quais espero ter correspondido nessa Dissertação.

Ocasionalmente precisamos descansar de nós mesmos, olhando-nos de cima e de longe e, de uma artística distância [...]; precisamos descobrir o *herói* e também o *tolo* que há em nossa paixão do conhecimento, precisamos nos alegrar com nossa estupidez de vez em quando, para poder continuar nos alegrando com a nossa sabedoria!

(NIETZSCHE, 2001, p. 133, §107)

RESUMO

Esta pesquisa insere-se no contexto do ensino tecnológico e tem como inquietações iniciais os diferentes movimentos provocados pela presença de intervenções artísticas realizadas por alunos em um campus de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Ao observar os tensionamentos referentes à presença da arte nessa escola, percebeu-se que alguns docentes apresentavam certo tipo de resistência ou desconfiança com relação a tais atividades. Para entender os movimentos que a arte provoca nesse ambiente dedicado ao ensino de técnicas para o mercado de trabalho, desenvolveu-se esse estudo com o objetivo de investigar os possíveis deslocamentos na docência no ensino tecnológico, a partir da relação desses docentes com a arte, em especial com práticas artísticas contemporâneas. A questão central da pesquisa pretendeu entender que deslocamentos a arte, em especial a arte contemporânea, pode provocar para a docência no ensino tecnológico. O referencial teórico é centrado em diversos autores: *Friedrich Nietzsche*, com sua valorização da arte como potência para a vida, fazendo acreditar em sua potência para a formação docente; *Nadja Hermann*, com estudos a respeito da contribuição da experiência estética para a educação, permitindo pensar sobre a possibilidade de uma educação estética na Educação Profissional e Tecnológica; *Michel Foucault*, com a noção de deslocamento, auxilia a problematizar os movimentos provocados pelas práticas artísticas contemporâneas nesse campo; *Luciana Loponte*, com o conceito de docência artista, questiona as possíveis brechas para um processo contínuo de invenção de si mesmo entre os docentes da EPT. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e realizou-se a partir da produção de dados com aplicação de questionários aos docentes da escola durante exposição de práticas artísticas e, em outro momento, enquanto era feita exibição de vídeos artísticos no saguão da instituição. Como estratégias metodológicas, também foram realizadas entrevistas com docentes de variadas formações, entrecortadas por reproduções de obras de arte. Além disso, foi feita análise de documentos a respeito do ensino de arte na escola pesquisada e levantamento bibliográfico a respeito da trajetória do ensino profissionalizante no Brasil e da formação docente para esse sistema de ensino. O estudo destaca diversos deslocamentos na relação entre os professores da EPT e a arte: a necessidade de formação continuada que aparece nos relatos dos docentes é problematizada a partir de suas formações iniciais; a reação às práticas artísticas na escola se relaciona com a abertura dos docentes à arte na vida cotidiana e com as concepções de arte que circulam nesse cenário; a formação inicial dos docentes não parece ser determinante para a forma como se relacionam com a arte; está se instaurando um processo de abertura às experiências estéticas na escola pesquisada e a docência artista já se faz presente na atuação profissional de alguns docentes que da EPT. A pesquisa reforça as discussões a respeito das relações entre a arte contemporânea e a formação docente, apontando o potencial da arte para a criação de alternativas de formação continuada a partir dos questionamentos trazidos pelas produções artísticas contemporâneas a esse sistema de ensino.

Palavras-chave: Arte. Ensino tecnológico. Formação. Docência.

AMARAL, Carla Giane Fonseca do. **Arte e ensino tecnológico: deslocamentos para pensar a formação docente**. Porto Alegre, 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ABSTRACT

This search insets in the context of technological education and it has as initial concerns, the different movements caused by the presence of public artistic interventions performed by students in a campus of Federal Institute of Education, Science and Technology in RS. By observing the tensions related to the presence of art in that school, it was noticed that some teachers of technical education showed one kind of resistance or distrust regarding these activities. To understand the movements that art causes this environment dedicated to teaching techniques for the labor market, this study was developed in order to investigate possible displacements in teaching in technological education, from the relationship of teacher with art, especially with contemporary artistic practices. The central research question wanted to understand that displacements the art, especially contemporary art, can lead to teaching in technological education. This search is supported by several authors: *Friedrich Nietzsche*, with his appreciation of art as potency for life, making believe in its potency for teaching formation; *Nadja Hermann*, with studies regarding the contribution of aesthetic experience for education, making to think about possibilities of aesthetic education in PTE; *Michel Foucault*, with the notion of displacement, helps to problematize the movements caused by contemporary art practices in this area; *Luciana Loponte*, with de concept of artistic teaching, questions the possible gaps for a continuous process of inventing oneself among PTE teachers. The research has a qualitative approach and was carried out from the production data with application of questionnaires to teachers during exposure of artistic practices and, at another time, as was done artistic exhibition of videos in the hall of the institution. As methodological strategies were also conducted interviews with various formations teachers, interspersed with reproductions of works of art. In addition, was made analysis of documents about the learning of art in school researched and literature about the vocational training course in Brazil and continuing formation teachers for this school system. The study highlights several displacements in the relationship between teachers PTE and art: the necessity of continuing education that showed in the teachers' reports is problematic from their initial formation; the reaction to artistic practices in school relates to the opening of teachers of art in daily life and the conceptions of art that circulate in this scenario; the initial teacher formation has not seemed to be decisive in this process; is introducing a process of displacement toward a bigger opening to artistic experiences at the school researched and artistic teaching is already present in the professional performance of some teachers who PTE. The search reinforces the discussions about relationship between contemporary art and teacher' formation, pointing out the art potential to create alternatives of continuing education from questions brought up by contemporary artistic productions to this educational system.

Key words: Art. Technological education. Formation. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exercício realizado a partir do estudo do Minimalismo.	14
Figura 2 – Exercício realizado a partir do estudo do Minimalismo.	15
Figura 3 – Exposição O amor não dói, de Isadora Brandelli. Ano de 2014.	18
Figura 4 – Exposição Flutuações, de Isabel Sommer. Ano de 2014.	18
Figura 5 – WAETGE, Gisela. Sem Título, 2005. Pintura sobre tela.	32
Figura 6 – WAETGE, Gisela. Sem Título, 2012. Pintura sobre tela.	32
Figura 7 – THOMAZ, Andrei. Cubos de Cor, 2007. Tela de apresentação	33
Figura 8 – THOMAZ, Andrei. Cubos de Cor, 2007.	34
Figura 9 – THOMAZ, Andrei. Cubos de Cor, 2007.	34
Figura 10 – Proposta de intervenção pelo uso da cor criada pelos alunos na escada que dá acesso à quadra de Educação Física. Ano de 2012.	38
Figura 11 – Proposta de intervenção pelo uso da cor criada pelos alunos em tampo de mesa que se localiza em espaço de convivência. Ano de 2012.	38
Figura 12 – Fragmento de um dos vídeos utilizados na exibição. Ano de 2014.	40
Figura 13 – Fragmento de um dos vídeos utilizados na exibição. Ano de 2014.	41
Figura 14 – Fragmento de um dos vídeos utilizados na exibição. Ano de 2014.	41
Figura 15 – Fragmento de um dos vídeos utilizados na exibição. Ano de 2014.	42
Figura 16 – Exercício realizado a partir do estudo da arte contemporânea e do conceito de instalação.	44
Figura 17 – Exercício de intervenção pelo uso da cor.	45
Figura 18 – Exibição de vídeo artístico no campus. Intervenção realizada como parte da metodologia para coleta de dados da pesquisa. Ano de 2014.	45
Figura 19 – Exercício realizado a partir do estudo do Minimalismo.	46
Figura 20 – MONET, Claude - Campo de tulipas com o moinho de vento Rijnsburg - Pintura, 1886.	47
Figura 21 – RAMOS, Nuno - Sem título - Técnica mista, 2005.	47
Figura 22 – MUNIZ, Vik - WWW - Técnica mista e fotografia, 2008.	48
Figura 23 – MUNIZ, Vik - Fetiche de Pregos - Técnica Mista, 2010.	48
Figura 24 – GROSS, Carmela - Obra de arte pública localizada na Orla do Rio Guaíba, realizada no contexto da 5ª Bienal do Mercosul em Porto Alegre, 2005.	49
Figura 25 – HILL, Gary - Learning Curve – Montagem possível de cadeira escolar e vídeo-instalação, 1993.	50
Figura 26 – HILL, Gary - Learning Curve – Montagem possível de cadeira escolar e vídeo-instalação, 1993.	50

Figura 27 – GERMAIN, Julian – Série Classroom Portraits - Fotografia, 2005.	51
Figura 28 – GERMAIN, Julian – Série Classroom Portraits - Fotografia, 2005.	51
Figura 29 – GERMAIN, Julian – Série Classroom Portraits - Fotografia, 2005.	52
Figura 30 – GERMAIN, Julian – Série Classroom Portraits - Fotografia, 2005.	52
Figura 31 – KAC, Eduardo. Alba, a coelha fluorescente. 2000	75
Figura 32 – FEI, Cao – Fragmento do vídeo Fábrica de contos de fadas, da obra Utopia de Quem	83
Figura 33 – FEI, Cao – Fragmento do vídeo Fábrica de contos de fadas, da obra Utopia de Quem	83
Figura 34 – FEI, Cao – Fragmento do Vídeo Fábrica de contos de fadas, da obra Utopia de Quem	84
Figura 35 – FEI, Cao – O que você está fazendo aí? - Utopia de Quem.....	85
Figura 36 – Exercício realizado a partir do estudo de Arte Contemporânea.....	94
Figura 37 – SMITH, Tony – Batcave - Obra instalada no Museu de Arte do Rio Grande do Sul,.....	98
Figura 38 – SMITH, Tony – Batcave - Obra instalada no Museu de Arte do Rio Grande do Sul,.....	99

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	8
INTRODUÇÃO.....	11
Movimentos iniciais e objetivos da pesquisa	12
Encontro com autores e conceitos	21
Arte contemporânea, experiência estética e formação	27
CAPÍTULO I - CAMINHOS METODOLÓGICOS	36
1 Intervenções e estratégias de escuta	37
CAPÍTULO II - FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E ENSINO TECNOLÓGICO.....	55
2 Formação como um processo contínuo: possibilidades para a EPT.....	56
2.1 A EPT e a ausência de formação continuada docente	60
2.2 Docência na EPT: relações com a arte e deslocamentos	67
CAPÍTULO III - ARTE, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	71
3 A relação entre arte e técnica: aproximações e afastamentos.....	72
3.1 O ensino da arte na EPT: concepções sobre educação	76
3.2 A presença da arte no campus pesquisado: reverberações no cotidiano escolar	87
3.2.1 Concepções de arte presentes na EPT	89
3.3 Arte para problematizar a EPT	95
CAPÍTULO IV - ARTE E DESLOCAMENTOS PARA A DOCÊNCIA	100
4 Deslocamentos para abertura à estética na EPT	101
4.1 A potência da arte para a formação continuada docente na EPT	105
4.2 Docência artista na EPT: o que já é e o que pode vir a ser.....	111
NOTAS FINAIS: retomar e ir adiante.....	115
REFERÊNCIAS	118
ANEXO A – Questionário enviado por e-mail a todos os docentes do Campus no início da pesquisa, a fim de obter dados iniciais para o estudo.....	122
ANEXO B – Questionário aplicado em paralelo à exibição de vídeos, nos campus Sapucaia do Sul e Pelotas em abril e maio de 2014	123
ANEXO C – Guia de Entrevista realizada com docentes em junho de 2014.....	125
ANEXO D - Guia de Entrevista realizada com docente em setembro de 2014	127
ANEXO E – Termo de Consentimento Informado	128

INTRODUÇÃO

*Se me explico, me implico;
Não posso a mim mesmo interpretar.
Mas quem seguir sempre o seu próprio caminho
Minha imagem a uma luz mais clara também levará.*
(NIETZSCHE, 2001, p. 27, §23)

Movimentos iniciais e objetivos da pesquisa

“Eu acho saudável, salutar, acho que é bem-vindo.”

“Eu nunca fui, assim, de entender muito de arte, mas eu acho que mobiliza coisas boas.”

“[...] gostaria que as instalações continuassem, eu poderia tirar mais proveito delas em prol do meu dia-a-dia e dos meus alunos.”

“[...] quem sabe essas atividades podem levar à visitas técnicas fora da escola, como a museus, etc.”

“Não é o tipo de arte que eu gosto de apreciar. Gosto daquilo que, com sua beleza, deixa minha alma mais leve.”

“Creio que necessita de uma melhor análise antes de ser inserida.”

“Eu crio opinião sobre aquilo, mas eu sou observadora.”¹

As frases acima refletem algumas opiniões a respeito de arte e práticas artísticas públicas realizadas e expostas em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Durante os anos em que atuo como professora de arte do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico nesse Instituto², venho convivendo com variadas reações e opiniões da comunidade escolar aos movimentos que a disciplina de Arte e outras disciplinas em que atuo trazem para a escola.

As frases citadas são demarcadoras de posições: interesse, apoio, aprovação; mas também de resistência, indiferença ou desconfiança. São frases que indicam que a presença da arte em um ambiente dedicado ao ensino de técnicas específicas para o mercado de trabalho

¹ As frases são respostas dadas por professores que atuam no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico a questionários e entrevistas - instrumentos de produção de dados desenvolvidos durante essa pesquisa. As respostas têm relação com perguntas a respeito da arte e da presença de práticas artísticas realizadas por estudantes nos espaços públicos da escola e serão aprofundadas ao longo dessa dissertação.

² Atuo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IF Sul Campus Sapucaia do Sul, que faz parte da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. O campus Sapucaia foi inaugurado em 1996 e foi a primeira Unidade de Ensino Descentralizado (UNED) pertencente à, na época, denominada Escola Técnica Federal de Pelotas. A criação dos Institutos Federais em 2008 proporcionou que o campus Sapucaia do Sul adquirisse autonomia administrativa e financeira. A instituição oferece atualmente como cursos regulares: Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio em Eventos, Informática e Plásticos, Técnico Subsequente em Plásticos, Superior em Engenharia Mecânica e Técnico em Administração – Modalidade EJA. Nessa escola trabalho como docente do quadro efetivo desde fevereiro de 2010.

provoca diferentes movimentos e foram pronunciadas por docentes das mais diversas áreas de conhecimento que convivem na mesma instituição de ensino.

Instigada por frases como essas e a partir das reflexões que continuamente faço sobre ensino, práticas pedagógicas e formação docente, desenvolvo essa pesquisa, no sentido de buscar algumas das relações possíveis entre as áreas da **arte**, **docência** e **ensino tecnológico**.

Essas linhas de interesse fazem parte da minha constituição como docente e estão intrinsecamente relacionadas à minha trajetória profissional: de aluna do ensino técnico em uma escola técnica do interior do Rio Grande do Sul³ à professora de arte do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Foi me mobilizando entre esses temas que desenvolvi minha formação.

Desde o início de minha atuação como docente no ensino tecnológico, tenho inquietado-me com diversas questões relacionadas ao ensino da arte⁴ como parte do currículo dos cursos técnicos integrados. Isso tem me feito buscar diferentes alternativas de ensino para que os alunos possam ter encontros significativos com a arte em sua formação, com atividades que possibilitem situações de aprendizagem que os façam sair do habitual na escola.

Ao longo dos anos de trabalho, venho percebendo que atividades que extrapolam o limite das quatro paredes das salas e tomam corpo pelo espaço da escola têm sido bem aceitas pelos estudantes e proporcionado experiências de aprendizagem legítimas e prazerosas. Sendo assim, têm sido comuns em meus planos de ensino atividades que culminam com exposições pelos espaços compartilhados como corredores, área externa e saguão; atividades que têm seu processo de desenvolvimento nesses mesmos espaços ou ainda atividades que utilizam as salas de aula como local de intervenção em práticas artísticas criadas pelos alunos. As atividades acontecem a partir das disciplinas que ministro em cursos técnicos integrados, que são cursos que mesclam a formação técnica profissional à formação regular de ensino médio, geralmente com duração de quatro anos. A disciplina de Arte⁵, por

³ Refiro-me à antiga Escola Técnica Federal de Pelotas, que atualmente se chama Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul Campus Pelotas - e faz parte da Rede Federal de Educação Tecnológica. Foi fundada como escola de Artes e Ofícios em 1917 e passou a integrar a Rede Federal em 1959, sendo considerada uma das mais antigas escolas dessa rede no Brasil.

⁴ Nesse texto, me refiro especificamente às artes visuais, área na qual tive minha formação, porém essa discussão poderia contemplar também outras áreas artísticas como música, teatro e dança, sem prejuízo para as reflexões que farei.

⁵ Ementa da disciplina de Arte: Arte moderna tardia. Expressionismo abstrato. A arte europeia. Abstração pictórica. Pop Art, Environments e Happenings. Op Arte e Arte Cinética. A escultura contemporânea.

exemplo, prevê o estudo do Minimalismo, conteúdo a partir do qual peço aos estudantes a realização de instalações⁶. Como resultado da atividade, vários lugares do campus recebem as interferências feitas pelos alunos, as quais permanecem por cerca de duas semanas (Figuras 1 e 2).



Figura 1 – Exercício realizado a partir do estudo do Minimalismo. Instalação realizada na entrada da escola. Ano de 2011. (Arquivo da autora)

Surrealismo. Opções múltiplas: da arte conceitual ao neoexpressionismo. Arte Nuclear. Arte Povera. O corpo na arte contemporânea. O processo de subjetividade em arte. A estética contemporânea.

⁶ Corrente artística que nasce em Nova York, no início dos anos 1960. Caracteriza-se por sua fisicalidade, com esculturas de formas reduzidas, eliminando o trabalho artesanal e manual do artista e procurando os materiais industrializados. A categoria artística mais recorrente no Minimalismo são as instalações, obras tridimensionais que podem conjugar diversos materiais e objetos, e cuja colocação é variável conforme o lugar onde estão instaladas. Algumas foram criadas ainda na Pop Arte, mas é no Minimalismo que a instalação se firma como uma categoria que está presente até hoje no mundo artístico. As instalações podem ser feitas para lugares específicos ou idealizadas para diferentes locais, ou ainda caracterizar-se como intervenções em espaços arquitetônicos e são bastante comuns nas práticas artísticas contemporâneas.

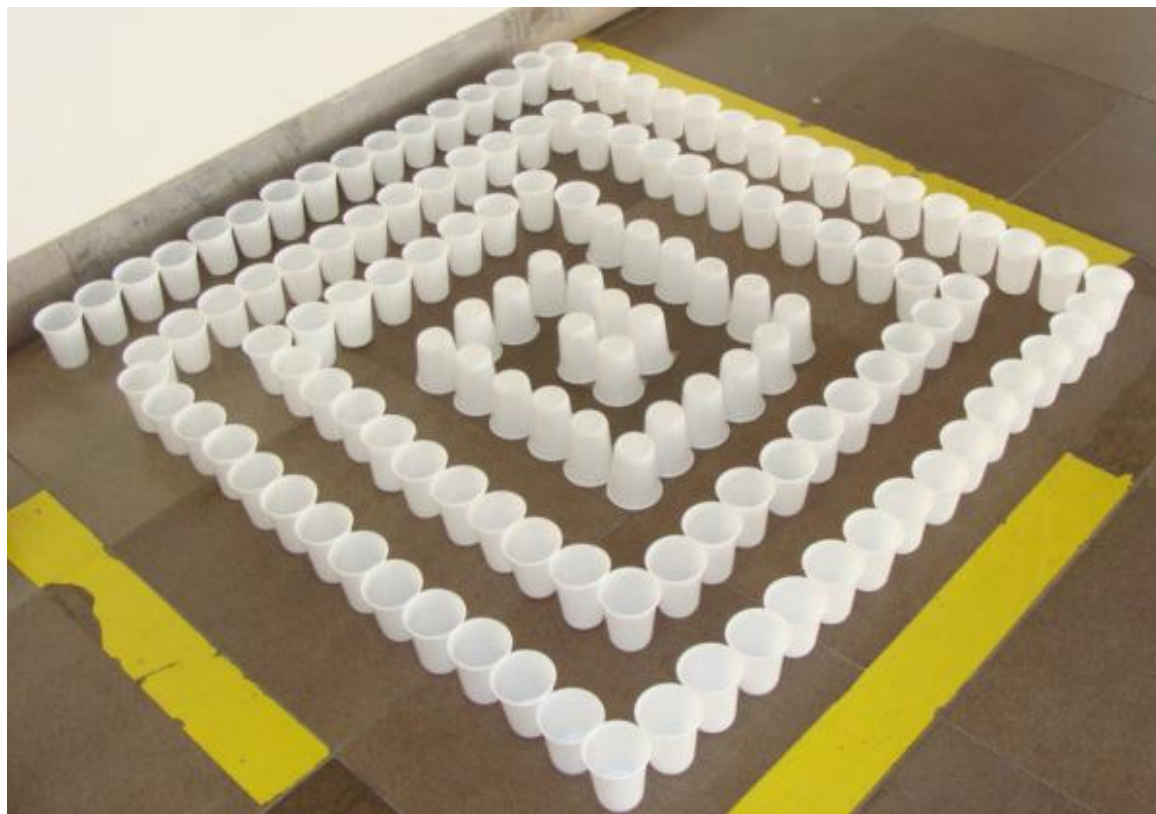


Figura 2 – Exercício realizado a partir do estudo do Minimalismo.
Instalação realizada em espaço de convivência interno. Ano de 2011. (Arquivo da autora)

Apesar de realizar essas atividades regularmente desde o ano de 2010, tenho observado que a boa aceitação dos estudantes a essas práticas que não se circunscrevem à sala de aula e que costumam tomar conta dos espaços da escola⁷, muitas vezes, não tem se repetido entre alguns de meus colegas docentes. Essa é uma constatação que advém em muito da observação que faço do meu espaço de trabalho, mas também de comentários, conversas, perguntas e diferentes situações que surgem no meu convívio quase diário com cerca de 70 docentes de diferentes formações⁸ que convivem nesse espaço.

Embora essas práticas sejam comuns, percebo que muitos colegas docentes se debatem constantemente com algumas dúvidas a respeito da arte e de sua presença no

⁷ Apesar de ser a única docente que trabalha com a disciplina de Arte nessa escola, não tenho sido a única a propor atividades de cunho artístico no campus. Docentes de outras áreas de conhecimento também vêm, nos últimos anos, utilizando os espaços comuns da escola para a realização de propostas instigadoras, que exploram as possibilidades das múltiplas linguagens artísticas. Professores de Literatura, Letras, História e outras áreas, além das disciplinas técnicas do Curso Técnico em Eventos também tem realizado atividades que podem ser vivenciadas por toda a comunidade escolar, como: exposições de trabalhos, apresentações artísticas, gincanas e eventos que servem como exercícios práticos para os alunos.

⁸ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012) permitem que docentes não licenciados atuem nesse sistema de ensino. Conforme dados que levantei para a pesquisa, apenas 30% dos docentes que atuam na referida escola possuem licenciatura ou cursos de formação pedagógica.

ambiente escolar ou até mesmo sobre a necessidade da arte para a vida. Essas evidências se apresentam constantemente em muitos momentos, como nas citadas conversas ou nos debates em tempos de decisões gerenciais; discussões políticas ou que envolvem investimentos e atenção administrativa da instituição que, não raramente, opta por alternativas que privilegiam as áreas que advêm das chamadas “ciências duras”, como engenharia e computação.

As perguntas e comentários a respeito da arte e de sua função ou necessidade, demonstram diferentes e sutis formas de resistência à presença da arte e geralmente afloram durante esses momentos de exibição pública das atividades dos estudantes, que provocam um encontro forçado de todos que circulam pela escola com práticas artísticas.

Ao observar por longo tempo esses tensionamentos provocados pela presença de práticas artísticas nesse ambiente dedicado ao ensino técnico e tecnológico⁹, venho questionando-me sobre os diversos movimentos que essas atividades artísticas provocam nos docentes. Se a resistência é grande, se a arte parece não ter espaço e não ser aceita por não ser conhecida, se parece haver tantas desconfianças ligadas à presença da arte em uma escola de ensino técnico, sinto-me também no direito de estabelecer uma desconfiança. O que pode a arte na relação com esse campo de saber?

Outros docentes, porém, se mostram abertos às atividades, participando e compartilhando ricas experiências com os demais colegas e estudantes. Alguns oferecem apoio na organização das atividades, incentivam alunos a tomar parte e, mesmo quando não se envolvem de maneira ativa, demonstram reagir positivamente às práticas propostas.

⁹ Os conceitos de técnica e tecnologia são distintos. De acordo com GRINSPUN (2009) técnica refere-se basicamente a invenção e o uso de instrumentos, melhorando suas formas para satisfazer as necessidades da humanidade. Já a tecnologia é definida pela mesma autora como a utilização de teorias e métodos científicos para resolver-se problemas da técnica. A Rede Federal de Ensino Tecnológico utiliza os termos como diferentes, relacionando o primeiro aos ensinos de nível técnico e profissionalizante, que podem ser desenvolvido de forma integrada ou subsequente e o segundo ao ensino superior, geralmente de engenharias. Em minha pesquisa, contudo, usarei os termos ensino técnico e ensino tecnológico como referências semelhantes ao mesmo sistema de ensino realizado nas instituições de Educação Profissional e Tecnológica, pois a escola de onde parte as inquietações que me movimentam para essa pesquisa faz parte desse sistema e atende aos dois níveis de ensino, técnico profissionalizante e superior. Outra razão para isso é o fato de muitos docentes atuarem em ambos os níveis de ensino, fazendo com que os questionamentos que procuro movimentar perpassem esse sistema como um todo. A autora Marisa Brandão (2009) reconhece que historicamente as expressões “educação profissional” e “educação tecnológica” acabaram por se confundir, por terem um conjunto de concepções ideológicas semelhantes, que trabalham a partir do invólucro de educação geral e por se desenvolverem nas mesmas instituições.

Pensando nas inúmeras áreas e diferentes formações iniciais dos docentes que atuam na EPT¹⁰, me pergunto: o fato de estarem ou não familiarizados com discussões pedagógicas poderia implicar em uma maior ou menor abertura às práticas artísticas?

Há também os colegas que permanecem em silêncio. Os que passam pelos espaços modificados pela presença da arte e parecem não ter reação alguma, nem mesmo de resistência ou desconfiança. Será mesmo que a arte não os afeta? Será que pelo fato de terem sua formação em áreas distantes da arte ou o provável desconhecimento sobre arte faz com que saiam ilesos da relação com esses objetos?

Esses questionamentos se tornaram ainda mais latentes a partir de 2013, pois na contramão da resistência às práticas artísticas, foi aberto nesse campus, por iniciativa de um grupo de professores de um curso técnico, um espaço totalmente dedicado à arte, denominado Galeria Experimental¹¹, que vem trazendo diversas exposições de artistas da região metropolitana (Figuras 3 e 4). Contando com uma pequena infraestrutura de equipamentos multimídia e de iluminação, a Galeria já realizou seis exposições e está constituída como um espaço para fruição de arte dentro da instituição escolar.

A referida galeria tornou-se uma “fenda” para a fruição de arte em uma escola cuja referência ainda é tradicionalmente relacionada ao “chão de fábrica” e onde grande parte dos professores teve sua formação baseada no tecnicismo. Tais constatações tensionam meus questionamentos sobre a potência da arte para a docência na educação profissionalizante.

¹⁰ A sigla EPT será utilizada neste trabalho como abreviatura da expressão Educação Profissional e Tecnológica, pois assim vem sendo aplicada na literatura da área desde 2008, no início regulamentação da Rede Federal de Ensino Tecnológico no Brasil. Ela faz referência tanto à educação de nível médio integrada ao ensino técnico, à educação técnica no modo subsequente e à educação de nível superior, que se desenvolvem nas instituições pertencentes à Rede Federal de Ensino Tecnológico do Brasil. Além dos Institutos Federais, fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica os Centros Federais de Educação Tecnológica; as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Todos são subdivididos em diversos campi, que de acordo com as necessidades de sua região de localização, procuram formar cidadãos para atuar nas mais diversas áreas da economia.

¹¹ O espaço da Galeria se localiza onde anteriormente havia uma sala de aula. Essa sala foi destinada ao Curso Técnico em Eventos (antes denominado Curso Técnico em Gestão Cultural), pois esse ainda não contava, depois de 6 anos de fundação, com nenhum espaço exclusivo para suas atividades. As exposições acontecem com apoio logístico da instituição, porém os professores e uma pequena equipe de alunos bolsistas de extensão e voluntários são responsáveis pelo planejamento, organização e realização das atividades expositivas.



Figura 3 – Exposição O amor não dói, de Isadora Brandelli. Ano de 2014.
 Fonte: www.galeriaexperimental.com.br



Figura 4 – Exposição Flutuações, de Isabel Sommer. Ano de 2014.
 Fonte: www.galeriaexperimental.com.br

Desenvolvo essa pesquisa a partir do entendimento da formação docente como um processo contínuo, ao qual nunca chegamos a dar cabo. Baseada em estudos recentes¹² sobre as possibilidades da arte e da experiência estética para a formação docente, busco pulsar os desdobramentos provocados pela arte nesse sistema de ensino. Tomo emprestado de Foucault (2008; 1998) a noção de *deslocamento*¹³, extraída dos descaminhos realizados pelo autor em sua obra, buscando entender que movimentos a arte é capaz de desencadear na EPT, para além da desconfiança, indiferença ou resistência. Assim, essa pesquisa busca responder à seguinte pergunta: **Que deslocamentos a arte, em especial a arte contemporânea, pode provocar para a docência no ensino tecnológico?**

Tentando atender ao convite do filósofo Friedrich Nietzsche de colocar sob suspeita as crenças, convicções e preconceitos que temos, busco colocar sob suspeita a crença de que a arte possui potencialidades apenas para aqueles considerados “especialistas” ou interessados, questionando quais movimentos ela torna possível para a docência na EPT. Acreditando no potencial da arte e da experiência estética para a formação docente, o objetivo central da investigação é assim definido: **investigar os possíveis deslocamentos na docência no ensino tecnológico, a partir da relação desses docentes com a arte, em especial com práticas artísticas contemporâneas.**

Outras inquietações se desdobram a partir dessa, permanecem comigo e são importantes para o desenvolvimento dessa pesquisa, especialmente as seguintes: como o ensino da arte vem se constituindo na EPT e no campus de onde parte essa pesquisa; quais as concepções de arte são marcantes entre os docentes do ensino tecnológico e como essas concepções se relacionam com os deslocamentos provocados pela presença da arte; quais as relações que podem ser estabelecidas entre a formação dos docentes que atuam na EPT, sua abertura à arte e aos movimentos provocados pela presença da arte; o que os movimentos provocados pela arte podem dar a pensar em relação à formação docente na EPT.

É importante destacar que nos últimos anos a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica vem passando por um contexto de expansão¹⁴ que trazem uma

¹² Os estudos a que me refiro são os desenvolvidos especialmente pela pesquisa *Docência como campo expandido: arte contemporânea e formação estética*, coordenada pela Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS) e pelas pesquisas adjacentes produzidas por seus orientandos, que promovem discussões que possibilitam abrir espaço para o estético na formação docente em qualquer área do conhecimento. Entre essas, cito a pesquisa de mestrado de Deborah Vier Fischer, que estuda as contaminações entre a arte e a docência no âmbito do ensino fundamental.

¹³ O conceito de deslocamento será discutido com atenção na próxima seção.

¹⁴ Como parte das estratégias de valorização da EPT, o Governo Federal vem empreendendo estudos durante alguns anos, a fim de provocar mudanças nesse sistema de ensino. O ano de 2009, que marca as comemorações

nova configuração para as instituições de EPT, que além de ter ampliado o número de escolas, valoriza o ensino integrado e passa a investir também em práticas de pesquisa e em atividades de extensão. A implantação da nova estrutura da EPT vem sendo tratada pelos autores da área como um desafio para toda a Rede Federal, especialmente para os docentes que nela atuam e que são continuamente referenciados como vetores pelos quais perpassa, de maneira determinante, a possibilidade de superação do modelo tradicional e hegemônico de ensino no qual se baseava.

Acredito que a iminente expansão da Rede Federal e a ampliação das discussões que esse momento ocasiona se tornam profícuos para reflexões acerca de diversos temas. Assim, minha investigação a respeito dos deslocamentos provocados pela arte deseja ser mais um espaço aberto para pensar temas importantes e necessários ao campo da educação.

Entretanto, ainda que a aposta principal dessa investigação seja na potencialidade da experiência com a arte para a formação docente, acredito que não seja suficiente legitimar apenas um dos lados na relação entre arte e técnica e aposto no hibridismo da aproximação entre arte, docência e ensino tecnológico. Não faz parte dos meus interesses negar ou depreciar a necessidade do ensino da técnica e sua contribuição para a formação. Assim, não se trata aqui, de deslegitimar o ensino técnico e suas especificidades que há muito vêm colaborando de forma singular na constituição da sociedade brasileira. Busco dar corpo a essa pesquisa, na tentativa de colocar em suspensão o pensamento sobre essas esferas, a fim de que não demore “[...] o tempo em que as forças artísticas e a sabedoria prática da vida se juntarão ao pensamento científico.” (NIETZSCHE, 2001, p. 141, §113). Acredito que a multiplicidade das experiências seja mais profícua para a formação do que o privilégio a apenas algum aspecto desta.

dos 100 anos da Rede, é também o ano que marca o início de sua última reforma de ensino. Em 29 de dezembro de 2008, foi promulgada a Lei nº 11.892, que transforma ou integra os CEFET's ou antigas escolas técnicas, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, totalizando 38 instituições multicampi no momento da promulgação. Essa reforma ainda está se delineando nos dias atuais, pois grande parte dos planejamentos feitos pelas instituições para consolidar o novo sistema está em andamento.

Encontro com autores e conceitos

Para pensar os movimentos que práticas artísticas e, em especial, a arte contemporânea pode provocar entre os docentes do ensino tecnológico, busco uma interlocução com conceitos que me auxiliem no trânsito entre esses temas. Trago para essa pesquisa autores que possuem um modo de pensar diferente do que geralmente é esperado e que me ajudam a mobilizar as contradições e inquietudes que surgem na elaboração de uma investigação sobre os temas abordados.

Invisto no pensamento do filósofo alemão Friedrich Nietzsche (2001, 2011), pois ele escapa da uniformização e do apego às verdades incontestáveis, inventando uma nova maneira de interpretar as convicções naturalizadas. Pensar a docência no ensino tecnológico a partir da relação com a arte coloca em questão algumas sentenças estabelecidas a respeito de educação nesse sistema de ensino. Recorro então a Nietzsche para esfacelar as ideias prontas e propor uma prática de pesquisa que possibilite a criação de outras concepções sobre docência, visto que:

Nós, os pensantes que sentem, somos os que de fato e continuamente *fazem* algo que ainda não existe: o inteiro mundo, em eterno crescimento, de avaliações, cores, pesos, perspectivas, degraus, afirmações e negações. Esse poema de nossa invenção é, pelos chamados homens práticos (nossos autores, como disse), permanentemente aprendido, exercitado, traduzido em carne e realidade, em cotidianidade. (NIETZSCHE, 2011, p. 204, §301).

Nietzsche ajuda a pensar também a formação docente, dado que em seus escritos nos convida continuamente à experimentação e ao questionamento dos valores estabelecidos, tendo a vida como motivo suficiente para necessitarmos estar sempre em devir: “São várias as passagens em que Nietzsche convida o leitor à experimentação, seja por entender que nós, humanos, não passamos de experiências ou por acreditar que não devemos nos furtar a fazer experiências com nós mesmos.” (MARTON, 2010, p. 10).

Com Nietzsche, acredito que como docentes, também somos frutos de contínuas e contraditórias experiências de elaboração de sentido, as quais nunca conseguimos finalizar pelo simples fato de estarmos vivos. A vida é, para Nietzsche, o único critério de avaliação, pelo qual todos os valores e premissas devem ser aferidos. Nietzsche conclama à vida e, de nós, exige que a aceitemos no que ela tem de mais alegre e exuberante, mas também de mais

terrível e doloroso (MARTON, 2010). Sua filosofia a marteladas, entrecortada pelas caminhadas, construída de aforismos e poemas é um indício do quanto os fragmentos e rastros da vida estão presentes em seu pensamento. Uma presença de vida que pode ser também marca de uma docência em formação, de uma docência que possa se reinventar, que possa ser traduzida em “[...] carne e realidade.” (NIETZSCHE, 2011, p. 204, §301).

Também evoco nessa pesquisa a aproximação que o filósofo estabelece entre arte e vida como potência para a formação docente. Ele diz que “Como fenômeno estético a existência ainda nos é *suportável*, e por meio da arte nos são dados olhos e mãos e, sobretudo, boa consciência, para *poder* fazer de nós mesmos um tal fenômeno.” (NIETZSCHE, 2011, p. 132, §107). Sua valorização dos impulsos estéticos como elementos que podem provocar a criação de diferentes possibilidades de existência leva-me a acreditar que a arte pode provocar acontecimentos que modificam os processos de formação e têm uma potência que favorece espaços de encontro onde algo novo pode acontecer:

A experiência artística foi posta a serviço da liberação da vontade de potência, das forças expansivas transfiguradoras e afirmadoras da vida, contra a hegemonia do saber teórico, que não faz mais do que negar a vida. A vontade de potência é a força capaz de unificar, hierarquizar, dar forma; é a mais alta potência da arte. (DIAS, 2011, p. 57).

Junto ao pensamento de Nietzsche, destaco o conceito de *educação ético-estética* forjado pela autora Nadja Hermann (2005, 2008), que em seus escritos procura valorizar a contribuição da experiência estética para a vida ética¹⁵, especialmente no âmbito da educação. Para a autora, é possível construir uma forma de viver a partir da experiência “[...] que resulte em modificação do sujeito.” (HERMANN, 2008, p. 17). Essa modificação provocada pela experiência estética em nossos sentidos pode ter força suficiente para ampliar as relações entre a educação e a estética, cuja proximidade pode fazer modificar pressupostos estabelecidos, pois segundo a autora:

[...] a experiência estética permite novos acessos para a educação pensar o sentido de sua ação, especialmente porque traz o frêmito que transborda o domínio conceitual e racionalizado. O estético, que emerge na pluralidade, não pode ser desconsiderado,

¹⁵ De acordo com Hermann (2005), o termo ética se presta a ambiguidades. A autora diz que “Do ponto de vista filosófico, a ética interpreta, discute e problematiza valores morais e a fundamentação do agir moral. Ela nasce da reflexão dos costumes e se origina no espírito grego até chegar à tematização daquilo que chamamos de *bem viver* ou *bem agir*. Do entendimento do que é bem viver decorrem normas com vigência incondicional e que integram o homem na totalidade social. De modo amplo, na tradição filosófica ocidental, a ética é a busca de uma compreensão racional dos princípios que orientam o agir humano.” (HERMANN, 2005, p. 11)

na medida em que traz o estranho, o inovador e atua decisivamente contra os aspectos restritivos da normalização moral. (HERMANN, 2005, p. 16).

O filósofo Michel Foucault, herdeiro das ideias e escritos de Nietzsche, torna-se importante nessa investigação por evocar continuamente esse pensamento que não deixa de se reinventar, que não deixa de buscar a diferença.

No capítulo denominado Modificações, de História da Sexualidade II, Foucault (1998) conta sobre como suas pesquisas o levaram a um *deslocamento*, fazendo-o afastar-se de seu projeto inicial de estudo e reorganizá-lo a fim de melhor cumprir sua tarefa de evidenciar elementos que servissem para uma história dos jogos da verdade a respeito da sexualidade. Foucault não deixa esses descaminhos teóricos nos bastidores, ele os evidencia em seus estudos, tratando essa mudança como parte essencial do seu pensamento filosófico:

[...] esforçar-se, começar e recomeçar, experimentar, enganar-se, retomar tudo de cima a baixo e ainda encontrar os meios de hesitar a cada passo, àqueles para quem, em suma, trabalhar mantendo-se em reserva e inquietação equivale a demissão, pois bem, é evidente que não somos do mesmo planeta. (FOUCAULT, 1998, p. 12).

O mesmo propósito de modificar o pensamento também aparece em A Arqueologia do Saber (FOUCAULT, 2008). Quando o autor é questionado a respeito de uma possível mudança de opinião em seus próximos livros, ele evidencia o quanto é importante não permanecermos atrelados a um pensamento estático:

[...] Você pensa que eu teria tanta dificuldade e tanto prazer em escrever, que eu teria me obstinado nisso, cabeça baixa, se não me preparasse – com as mãos um pouco febris - o labirinto onde me aventurar, deslocar meu propósito, abrir-lhe subterrâneos, enterrá-lo longe dele mesmo, encontrar desvios que resumem e deformam o seu percurso, onde me perder e aparecer, finalmente, diante dos olhos que eu não terei mais que encontrar? Vários como eu, sem dúvida, escrevem para não ter mais um rosto. Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo. (FOUCAULT, 2008, p. 20).

“Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo”, diz Foucault, explicando que não teria se obstinado em estudar se não fosse para modificar seus propósitos, pois não faz sentido para ele deixar de ajustar o pensamento, modificá-lo para melhor dar conta das problematizações que precisa fazer.

Tomo emprestada de Foucault a noção de deslocamento como potência para essa pesquisa, porque assim como Foucault, desejo efetuar um desvio das convicções iniciais sobre a relação entre a arte e a EPT, abrindo os seus subterrâneos, encontrando o que pode ser

caracterizado como um descaminho na relação entre a docência na educação profissionalizante e a arte.

Efetuo também um deslocamento quando trago esse movimento metodológico realizado por Foucault em sua obra para o contexto dessa pesquisa, pois aqui o entendo como a possibilidade de alguma alteração na forma de entender as relações que podem se estabelecer entre arte, docência e EPT, a fim de problematizar esse sistema de ensino, pelo viés da docência.

Para colocar-me mais próxima das interrogações que busco tensionar nessa pesquisa, entendo os movimentos que a arte, em especial a arte contemporânea, pode provocar nesse campo da educação como deslocamentos. Tomo-os como possibilidade de alteração de alguns pressupostos tidos como modelo de pensamento que vêm se consolidando ao longo dos anos no ensino técnico.

Percebo que são marcantes na EPT algumas convicções relativas aos processos de ensinar e de aprender: separação entre racional e emocional; valorização de procedimentos instrumentais para resolver problemas pedagógicos; menor importância às áreas ligadas às ciências humanas; desvalorização da arte e de sua importância na formação dos estudantes; crença de que apenas os “especialistas” em arte são afetados por ela e que a discussão relativa às artes só interessa aos profissionais da área, entre outras verdades enraizadas no contexto da educação tecnológica, que serão retomadas ao longo dessa discussão.

Entendendo que deslocar em Foucault significa “[...] liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferente. (FOUCAULT, 1998, p. 14)” acredito na potência desse conceito para problematizar a relação da arte com o ensino técnico, porque conforme o filósofo-historiador há proveito para o pensamento quando se faz o exercício de desviar do recorrente, em direção a uma curiosidade que permite separar-se de si mesmo:

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para se continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 1998, p. 13).

Baseada nessa ideia, procuro investigar as maneiras como os docentes desse sistema de ensino costumam se relacionar com a arte e como essa pode provocar mudanças

que poderão interferir em seu modo de pensar a docência, permitindo “[...] explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho.” (FOUCAULT, 1998, p. 13). Poderá a arte contemporânea, com suas provocações, deslocar o pensamento dos docentes do ensino tecnológico para desviarem de suas convicções estabelecidas e legitimadas, provocando outras formas de pensamento nesse sistema de ensino?

Não são transformações “miraculosas” que espero investigar, nem mesmo grandes mudanças na forma como a arte vem sendo compreendida, mas apenas situações em que a relação com a arte pode provocar condições que inquietam, modificam e perturbam, configurando-se em possíveis deslocamentos na forma de pensar. Foucault alerta para a forma de entender essas nuances no pensamento:

Tal é a ironia desses esforços feitos a fim de mudar-se a maneira de ver, para modificar o horizonte daquilo que se conhece e para tentar distanciar-se um pouco. Levam eles, efetivamente, a pensar diferente? Talvez tenham, no máximo, permitido pensar diferentemente o que já se pensava e perceber o que se fez segundo um ângulo diferente e sob uma luz mais nítida. (FOUCAULT, 1998, p. 15).

Michel Foucault também é parte de minhas referências especialmente no que tange à maneira como os dados produzidos serão analisados. Quando nos apegamos a Foucault e a sua liberdade de pensamento e de dúvida permanente em relação as nossas crenças, isso nos possibilita adotar um olhar teórico entregue à multiplicidade de acontecimentos que uma investigação pode desencadear. A partir do desejo dessa pesquisa de relacionar áreas que aparentemente parecem distantes: arte, docência e ensino tecnológico, e acreditando na potencialidade dessa relação, absorvo de Foucault “[...] a atitude de entrega do pesquisador a modos de pensamento que aceitam o inesperado, especialmente aquilo que se diferencia do que ele próprio pensa.” (FISCHER, 2012, p. 100). Acredito que as áreas a que venho propondo a exploração possibilitam conhecimentos para além do óbvio e do esperado. Assim, intento relacionar esses saberes àquilo que já possuímos como verdades arraigadas a respeito da EPT, buscando o imprevisível nessa conexão.

A opção e a aposta no potencial da experiência estética para a formação docente sucedem de pesquisas recentes nessa área, que afirmam essa potência para qualquer área de atuação dos docentes. Um exemplo reconhecido são os estudos desenvolvidos pela pesquisadora Luciana Gruppelli Loponte (2012; 2013) e seu grupo de orientandos. No Projeto de Pesquisa *Docência como campo expandido: arte contemporânea e formação estética*, a

pesquisadora busca aprimorar a discussão sobre formação estética para a docência em qualquer área de conhecimento, a partir dos aportes teóricos de Foucault e Nietzsche a respeito de arte, estética e ética. Problematizando a arte contemporânea, potencializa a discussão sobre uma dimensão estética para a formação e subsidia ações pontuais de formação docente inicial e continuada que contemplem a dimensão estética.

Quando quase toda a atenção da EPT ainda é dada ao processo de padronização de regras e procedimentos relativos ao ensinar e aprender, por que não pensar em uma docência que adota uma postura aberta diante da complexidade cotidiana do espaço escolar? O que a arte pode despertar nesse sentido? Loponte traz em seus estudos a ideia de *docência artista*, uma visão do modo de ser docente implicado com o compromisso contínuo da invenção de si mesmo na docência. Indo muito além do conhecimento que os docentes possam ter de arte, aposta na capacidade dos sujeitos se reinventarem no cotidiano, assumindo as incertezas de viver no momento contemporâneo:

Trata-se, sim, de um sujeito cuja formação vai além das pretensões modernas de estabilidade, conscientização e acabamento, em direção a uma prática de liberdade ou, ainda, um permanente “tornar-se aquilo que se é”, cujo fim, felizmente, é inatingível. Trata-se de uma formação marcada pelas possibilidades de invenção contínua de si mesmo e não pela descoberta ou reencontro de um si que estaria oculto ou de uma consciência a ser desvelada. (LOPONTE, 2013, p. 36).

Na perspectiva do conceito de *docência artista*, essa pesquisa é formulada na crença de que a formação docente pode ser movimentada a partir de um elemento que causa estranhamento a esse sistema de ensino – a arte – e busca compreender o alcance desta como parte dos processos de formação docente no ensino profissional. Para além de uma disciplina escolar ou de um artefato cultural a ser “aproveitado” pela educação, o conceito de arte aqui presente é fundamentado na ideia de arte como elemento que pode deslocar o pensamento, inquietar e problematizar os campos da docência e da educação tecnológica.

Arte contemporânea, experiência estética e formação

Na investigação dos deslocamentos que a experiência com arte pode provocar na docência no ensino tecnológico, essa pesquisa trabalha com uma ideia de arte aliada à formação, presente na vida cotidiana e capaz de desencadear experiências estéticas. A arte, mais do que ficar circunscrita a uma disciplina do currículo ou a um espaço institucional, perpassa essas esferas e pode provocar a criação de diferentes possibilidades de existência. Mas que estética ou de que experiências estéticas falo?

Ao longo dos anos a palavra estética vem sendo utilizada a partir de diversos entendimentos. É comum o conceito de estética como um campo disciplinar ligado ao estudo do belo, como teoria ou como filosofia da arte (JIMENEZ, 1999), tendo no objeto de arte sua fonte de interesse e sua base de estudo.

A história da arte, porém, é marcada por diversas e sucessivas rupturas, que provocam quebras de paradigmas na ordem dominante do entendimento de arte e essas rupturas acabam por forjar a história da reflexão estética, culminando com a autonomia da estética como ciência. São marcantes como rupturas especialmente a Renascença e as Vanguardas do início do século XX, embora o início do uso do termo Estética como disciplina tenha acontecido em 1750, a partir de Baumgarten.

Com a autonomia da Estética, a ela foi dada “[...] a autoridade de refletir sobre a arte e sobre as obras, forjando um universo conceptual constitutivo de um saber.” (JIMENEZ, 1999, p. 20). Reconhece-se que a arte, um produto da intuição, imaginação e da sensibilidade, pode dar acesso a um conhecimento e coloca-se a possibilidade de um estudo racional sobre elementos do campo sensível. Passando pelas ideias de arte como imitação, beleza, decoração, sublime, expressão e outras, o fundamento da Estética estava, até meados do século XX, nos objetos de arte e era a partir desses objetos que sua reflexão sobre o belo e sua natureza se estabeleciam.

Essas rupturas e mutações no conceito de arte, que fazem variar também o próprio conceito de estética, também estão acontecendo nos dias atuais quando novas atividades artísticas, especialmente as relacionadas à arte contemporânea, colocam em cheque a validade da estética enquanto teoria dedicada aos objetos artísticos. Mais do que isso, as práticas estéticas podem ser consideradas “[...] como formas de visibilidade das práticas da arte, do lugar que ocupam, do que “fazem” no que diz respeito ao comum.” (RANCIÈRE, 2009, p.

17). Atualmente, o conceito e o contexto são fundamentais na prática da arte, e a progressiva eliminação das barreiras entre a arte e cotidiano afeta o entendimento de estética como ciência fundamentada exclusivamente nos objetos artísticos.

Não há mais a possibilidade de uma definição única para a arte. De acordo com Pereira “[...] caem por terra as iniciativas de circunscrever a arte às formas mais tradicionais ou universais de racionalização.” (PEREIRA, 2011, p. 112), pois atualmente os artistas possuem total liberdade para criar e as possibilidades e caminhos tornam-se múltiplos. A arte contemporânea não trabalha apenas com objetos concretos, mas principalmente a partir de conceitos e atitudes, dispensando inclusive a necessidade do reconhecimento dela mesma como arte. Refletir sobre arte e vida é muito mais importante que a própria obra em si, já que agora a obra é um instrumento para que se possa meditar sobre os novos conteúdos impressos no cotidiano pelas velozes transformações vivenciadas no mundo. Segundo Archer (2001), “A arte é um encontro contínuo e reflexivo com o mundo em que a obra de arte, longe de ser o ponto final desse processo, age como iniciador e ponto central da subsequente investigação do significado.” (ARCHER, 2001, p. 236).

Nesse contexto, a estética passa a estar situada no olhar de quem vê, na maneira como cada indivíduo percebe e frui¹⁶ os objetos artísticos. Assim, a questão da experiência vem à tona:

Ao contrário de perguntar o que é arte ou se isso é uma obra de arte, vale tomar em questão a experiência de algum objeto, situação, acontecimento ou processo naquilo que ele tem em termos de potencial artístico, ou seja, naquilo que o configura como um acontecimento estético. (PEREIRA, 2011, p. 113).

A experiência estética também não está limitada à experiência com a arte. Mais do que estar de acordo com os cânones da arte, é a experiência de composição do sujeito/expectador/experimentador com um objeto que o torna objeto estético:

Assim, qualquer objeto artístico ou cultural: todos são e cada um é nada muito mais do que um *amontoado* de algo material – papel, pedra, corpos, letras, notas, dados, cores, etc. – até que entram em composição ou arranjo com um sujeito que estabeleça com eles uma relação estética e os transfigure em algo que eles apenas eram em potência. (PEREIRA, 2011, p. 118).

¹⁶ Fruição artística significa, no contexto dessa dissertação, a apreciação significativa da arte e do universo a ela relacionado, que pode se configurar em experiência estética.

Isso não quer dizer, simplificadoramente, que qualquer coisa pode ser um objeto estético. Também não significa que o objeto da experiência deve ser, obrigatoriamente, um objeto com matéria física, o que excluiria a experiência com a música ou projeções em vídeo, por exemplo. No conceito de objeto estético podem ser englobadas inúmeros elementos: as manifestações culturais, manifestações artísticas, design, música e literatura, especialmente. Estas ou quaisquer outras manifestações, com ou sem materialidade física, que possuam características que deem a esses objetos a prerrogativa de provocar um arranjo estético com o sujeito, podem ser consideradas experiências estéticas. Elas podem afetar, podem produzir um deslocamento na forma de ser que, embora suave ou quase imperceptível, é capaz de interferir na capacidade de o sujeito perceber o mundo ou lidar com ele.

Experiências mais cotidianas como os exercícios escolares que cito na introdução desse texto, a visão de uma paisagem diferente ou o simples fato de se atravessar um túnel grafitado na agitação do trânsito da cidade, também podem se configurar em experiências estéticas, quando possuem características que os tornem capazes de desviar o sujeito do campo de racionalidade que antes o circunscrevia (PEREIRA, 2011) e provocar outras capacidades éticas.

Não estando mais atrelada exclusivamente aos objetos de arte, essa capacidade de criar novas experiências subjetivas torna-se agora, uma das vertentes no estudo da estética, pois “A estética não existe enquanto teoria da arte, mas sim enquanto forma de experiência, um modo de visibilidade e um regime de interpretação. A experiência estética vai muito além da esfera da arte.” (RANCIÈRE, 2009, p. 18).

A educação, enquanto meio pelo qual os hábitos, valores e conhecimentos de uma comunidade são transmitidos, em um processo contínuo de formação ética, pode aproveitar o potencial aguçamento da sensibilidade que a experiência estética promove, fazendo de si um processo de formação que pode ser ético e estético ao mesmo tempo (HERMANN, 2005).

Embora, devido à forte tradição histórica, a educação não tenha como deixar de lado determinados princípios universais, atualmente ela já não é possível sem “[...] um *ethos* da diferença e da pluralidade.” (HERMANN, 2005, p. 109). Aí entra a capacidade da formação estética de proporcionar a abertura dialética dos sujeitos para novos modos de compreensão de si mesmo e do outro, colaborando na conformação de “[...] múltiplas possibilidades de comportamentos mais adequadas às exigências do mundo contemporâneo.” (HERMANN, 2005, p. 43).

Essa potencialidade formativa da estética pode ser aproveitada também no campo da formação docente, visto que fornece elementos que ajudam a modificar a experiência de si dos envolvidos. O conceito de educação ético-estética combina o estranhamento diante do que nos afeta cotidianamente com a configuração de percepções abertas à multiplicidade presente na vida contemporânea. Portanto, a abordagem das expressões formação estética, experiência com arte e experiência estética que trago para essa pesquisa não devem ser entendidas como formação “em arte”. Não se trata de ensinar “sobre” arte aos professores da EPT; nem de “levar arte” a esses profissionais ou levá-los até a “verdadeira arte”; não se trata de levar cultura e nem mesmo ensinar sobre o “belo” ou elaborar teorias sobre “o que é” a arte hoje, mas sim de investigar o potencial da experiência com arte, que pode se configurar em uma experiência estética, para provocar deslocamentos nos modos de conduzir a docência e si mesmo. Essa perspectiva de formação:

[...] entende arte e estética além de um campo disciplinar específico, ligado a determinadas teorias sobre arte, cujo foco é delimitado, em parte, por questões de gosto, crítica de arte, domínio de técnicas artísticas ou modos de acesso e leitura, para ficarmos em alguns exemplos. Indo além, e sem excluir de todo essas abordagens, penso que possamos extrair da arte, e das experiências estéticas a partir dela, mais do que isso: novas atitudes diante de si mesmo e da vida, outros modos de condução de si mesmo. (LOPONTE, 2013, p. 38).

Na contramão do que está previsto, acredito que os momentos de formação continuada docente, delineados pela presença de diferentes formas artísticas nas escolas, constituem um conjunto de forças de criação, que podem mobilizar a comunidade escolar e colocar em movimento a prática cotidiana dos docentes. Ainda em relação a esse tema, Marcos Vilella Pereira (2011) diz que “As obras de arte – seja de que natureza forem – representam uma zona de confluência de possibilidades que foi trazida à vida pela operação de um artista e, por isso, representam um campo de potência ilimitado.” (PEREIRA, 2011, p. 118).

Atualmente, o campo da arte é vasto e repleto de possibilidades de abordagem. Muitos estilos, gêneros e categorias se entrelaçam e podem ser entendidas como arte. Música, dança, cinema, teatro e artes visuais são áreas que possibilitam o jogo com o sensível, podendo desencadear ricas experiências. Porém, é nas artes visuais contemporâneas que sustento as questões que permeiam essa investigação.

A arte contemporânea, nascida em meados do século XX e se estabelecendo após a Segunda Guerra Mundial até os dias de hoje, insere-se no que Rancière (2009) chama de

regime estético das artes, ou seja, um modo de pensar de um determinado tempo em que a identificação da arte não se faz mais “[...] por uma distinção no interior das maneiras de fazer, mas pela distinção de um modo de ser sensível próprio aos produtos da arte.” (RANCIÈRE, 2009, p. 32). Assim, a arte contemporânea caracteriza-se pela liberdade de atuação do artista, que não precisa mais imprimir na arte caracteres determinados, como o religioso ou político, já que está desobrigada de regras, temas ou gêneros específicos.

A industrialização e comunicação crescentes fizeram com que, a partir da década de 1960, as fronteiras da arte passassem a ser ampliadas, intensificando-se cada vez mais a ligação da arte com o mundo da ciência e da tecnologia. Infinitas possibilidades são disparadas pelo uso de diversos mecanismos tecnológicos no mundo da arte, produzindo novas questões nesse campo de relação.

Ao se fundir com a ciência, a arte dispõe-se a uma constante revitalização e encontra nas tecnologias emergentes um campo profícuo para experimentação, a partir do qual podemos lembrar de Nietzsche e do que disse sobre os artistas: “Nós, artistas! Nós, ocultadores do que é natural! Nós, maníacos da Lua e de Deus! Nós, incansáveis e silenciosos andarilhos, em alturas que não vemos como alturas, mas como nossas planícies, nossas certezas!” (NIETZSCHE, 2011, p. 97, §59).

Um exemplo desse andar incansável pelas alturas do que pode ser a arte é o trabalho da pintora, desenhista e arquiteta Gisela Waetge, que usa abstrações e fórmulas matemáticas para compor suas obras. As intrincadas malhas das telas são baseadas em *chassis* que, por sua vez, são gerados a partir de cálculos matemáticos, tornados pela artista motivo e estímulo para suas criações. As convenções milimétricas criam uma espécie de afinidade com a pintura sutil e indefinida e proporcionam a união de campos tornados quase opostos pelo pensamento moderno: estética e ciências exatas. A frágil geometrização das tramas e a suavidade da pintura de Gisela Waetge (Figuras 5 e 6) criam uma espécie de tecido, com transparências, fissuras e enrugamentos que traduzem sua sensibilidade à vida e seu questionamento à prática artística, ao lugar do autor e aos limites da arte. As cores, a claridade do fundo e a textura do papel inventam superfícies de delicado enevoamento e leveza, concebidos na ideia de que sensibilidade estética e programação racional podem caminhar juntas.

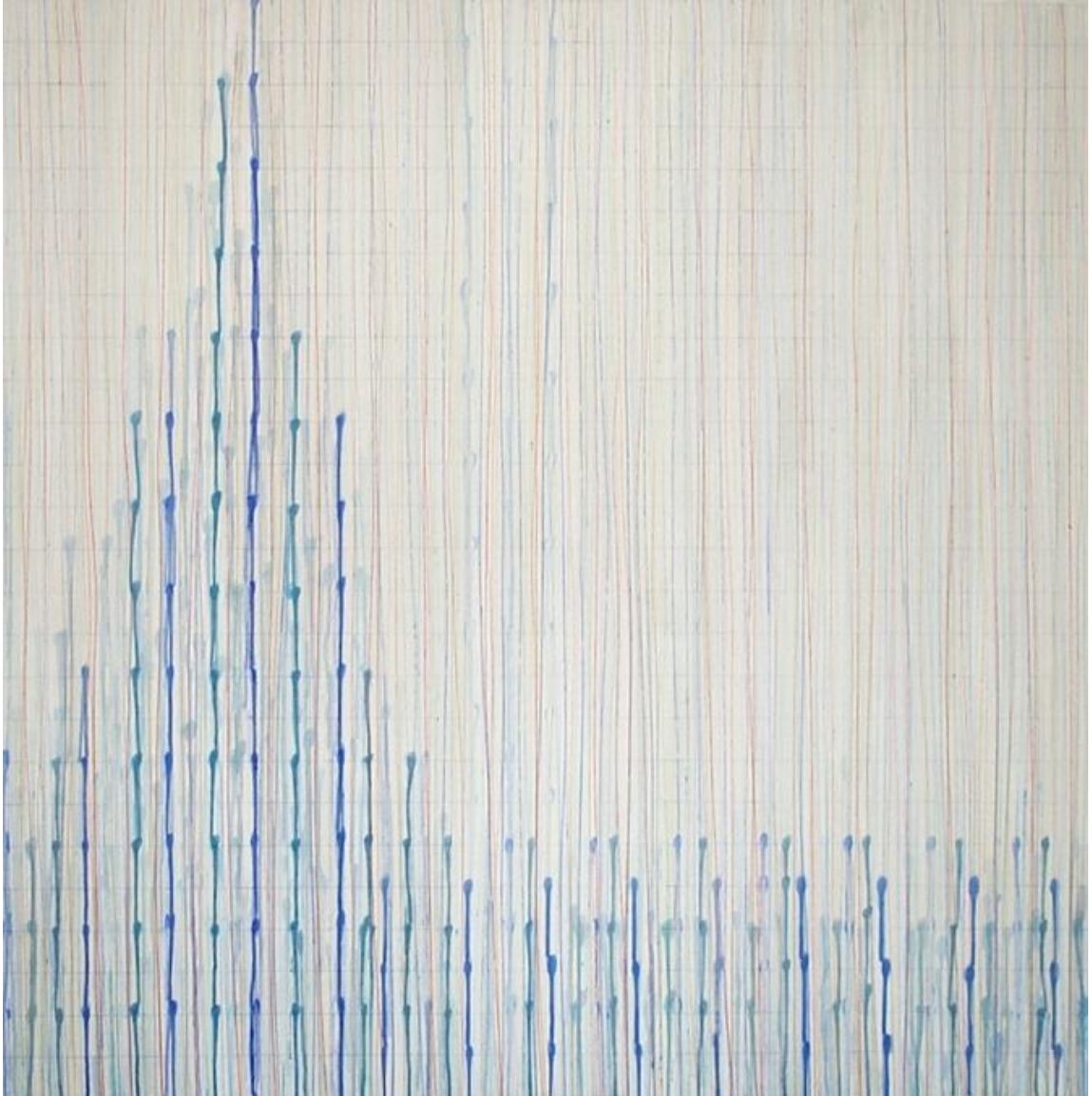


Figura 5 – WAETGE, Gisela. Sem Título, 2005. Pintura sobre tela.
117 x 117 cm. Fonte: <http://www.genuinaobra.com.br>



Figura 6 – WAETGE, Gisela. Sem Título, 2012. Pintura sobre tela.
81 x 225 cm. Fonte: <http://www.genuinaobra.com.br>

Experimentando as possibilidades da produção artística afinada com as mídias e tecnologias de informação e comunicação em massa, o artista e desenvolvedor *web* Andrei Thomaz aposta na apropriação do universo digital pela arte. Esse artista é reconhecido como uma das principais referências brasileiras em arte digital, que engloba toda e qualquer manifestação artística produzida através de processos virtuais e em ambientes gráficos computacionais. Trabalhando a partir de conceitos inovadores com relação à arte tradicional, como interatividade, virtualidade e simulação, sua produção artística abrange diversas mídias, envolvendo também colaborações com outros artistas na criação de performances sonoras, instalações interativas e experimentações em *web* arte e *game* arte, que acabam por trazer à tona da cena artística a reflexão sobre o impacto das novas tecnologias no campo das artes.

O trabalho *Cubos de Cor* (2007) é uma espécie de jogo baseado em texto, hospedado na página *web* do artista (Figuras 7, 8 e 9). Ao entrar no *site*, o visitante recebe instruções sobre como se movimentar a partir de comandos simples que digita em um campo localizado no centro da tela, onde também há a descrição de um cubo que o artista diz ser “completamente branco”. A cada comando do espectador, o espaço passa a ser descrito como um cubo de cor diferente, cuja alusão está no cubo anterior, dificultando o estabelecimento de referências espaciais. Seis cubos possuem cores absolutas e constituem as saídas do labirinto. Se, ao chegar a um deles, o jogador digitar o comando sair, verá uma animação com todas as cores geradas ao longo de seu percurso.



Figura 7 – THOMAZ, Andrei. *Cubos de Cor*, 2007. Tela de apresentação
http://www.andreithomaz.com/arte/color_cubes/index_pt.html

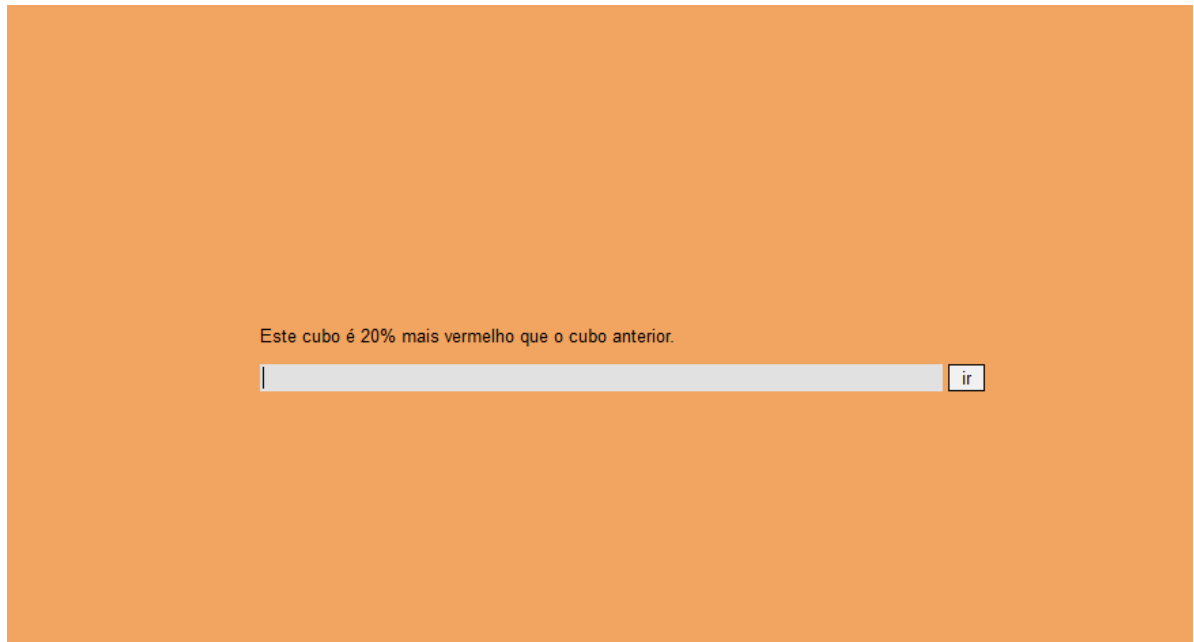


Figura 8 – THOMAZ, Andrei. Cubos de Cor, 2007.
Uma das possíveis telas intermediárias do trabalho.

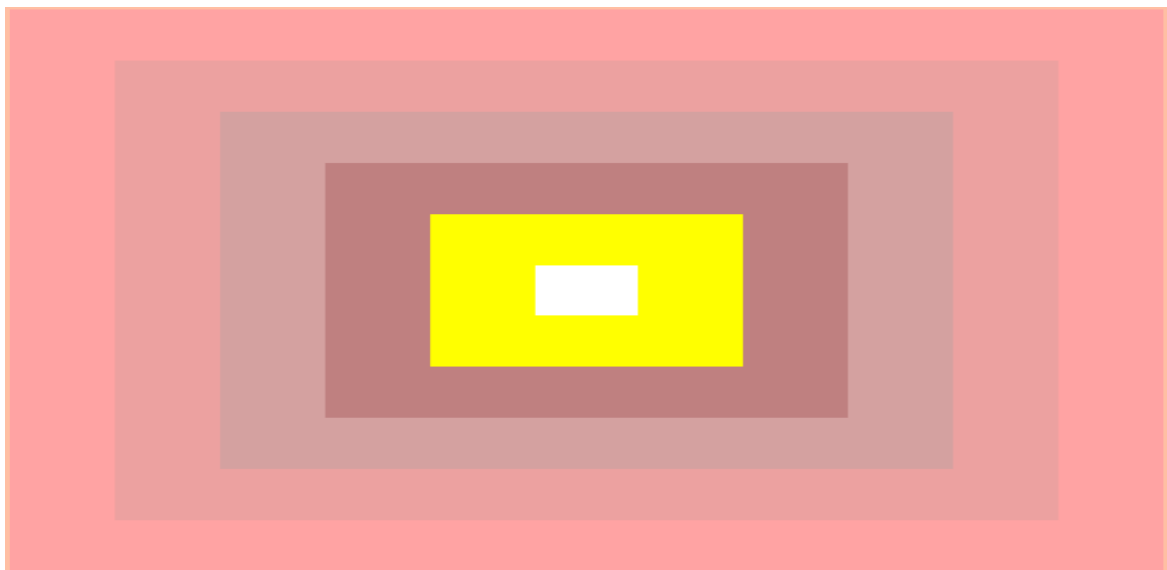


Figura 9 – THOMAZ, Andrei. Cubos de Cor, 2007.
Uma das possíveis telas de saída do trabalho.

Os artistas citados são exemplos peculiares do caráter provocativo e da abrangência de sentidos e os inúmeros efeitos que a arte contemporânea pode deslocar pulsando a partir do diálogo entre arte, ciência e tecnologia e são evidências de como as obras contemporâneas “[...] representam instâncias de convocação dos sujeitos, situações de apelo

ao jogo e à composição com o público que voltará a dar existência à sua materialidade.” (PEREIRA, 2011, p. 118).

Acredito que essa concepção artística do mundo que requer uma multiplicidade de expectativas (DIAS, 2011), pode ser aproveitada na formação continuada docente, como ferramenta de provocação, como uma maneira de tirar os docentes do seu lugar confortável. Entendendo a EPT como um território de instigantes desafios e longe de tentar inventar modelos para a docência, trata-se aqui de movimentar o pensamento a partir de intervenções baseadas na arte contemporânea. A partir de Nietzsche, creio que a arte pode despertar questões a respeito de educação, pois segundo ele a arte pode nos colocar uma “[...] interrogação sobre o valor da existência.” (NIETZSCHE, 2001, p. 14, §1).

CAPÍTULO I -
CAMINHOS METODOLÓGICOS

*Meu olhar é demasiado próximo de mim –
Não sou o que vejo e o que vi.
Eu seria de melhor proveito para mim
Se de mim pudesse estar mais longe.*
(NIETZSCHE, 2001, p. 29, §25)

1 Intervenções e estratégias de escuta

O desejo de investigar os deslocamentos que a experiência com a arte provoca entre os docentes do ensino tecnológico e a compreensão de como se dão esses movimentos diz muito a respeito das maneiras como o estudo foi elaborado. Tendo a pesquisa nascido das minhas inquietações referentes à relação entre os temas da arte, docência e ensino tecnológico, foi a partir das observações que fiz do espaço escolar desde 2010 que surgiram as hipóteses que alimentam essa investigação.

Como trago nessa pesquisa a necessidade de evocar as ambiências na relação entre áreas aparentemente distantes - arte, docência e ensino tecnológico – o método qualitativo se apresentou inicialmente como o mais indicado para tratar das questões que se dão em termos situacionais e locais específicos, como é o caso do campus de onde parte esse estudo, embora as reflexões aqui desenvolvidas possam ser relacionadas com o contexto da EPT de uma maneira geral.

Como expus na introdução, a exibição de atividades artísticas públicas realizadas pelos estudantes nos espaços comuns do campus onde trabalho desencadeia diferentes reações na comunidade escolar, especialmente entre meus colegas docentes. Um dos momentos em que pude observar esses movimentos foi durante o ano de 2012, quando ao trabalhar os conhecimentos relativos ao tema da cor na disciplina de Programação Visual¹⁷, coloquei em prática com os estudantes um projeto de intervenções pelo Campus, baseado no trabalho do Grupo de Artistas de Rua **e1000ink**¹⁸.

Os questionamentos de alguns docentes a respeito da arte vieram à tona quando, para realizar esse projeto, os alunos escolheram ambientes da escola e os ressignificaram a partir de pintura colorida (Figuras 10 e 11). Esse período coincidiu com a etapa de planejamento dessa investigação, e como primeiro passo metodológico da pesquisa, enviei para todos os 70 docentes do Campus via *e-mail* um questionário (Anexo A) que tinha por objetivo recolher dados iniciais que pudessem me auxiliar na definição dos planos da pesquisa.

¹⁷ Ementa da disciplina de Programação Visual: Noções de design. Desenvolvimento de técnicas visuais para a estruturação de peças de publicidade. Estudo do funcionamento básico dos elementos visuais e de sua organização no espaço bidimensional. Essa disciplina é oferecida somente ao Curso Técnico em Eventos.

¹⁸ O Grupo de Artistas de Rua espanhóis **e1000ink**, trata da cor a partir de uma perspectiva lúdica e surpreendente. **e1000ink** brinca com a paisagem urbana, deixando ela mais colorida e divertida. Mais informações em <http://e1000ink.blogspot.es/>.



Figura 10 – Proposta de intervenção pelo uso da cor criada pelos alunos na escada que dá acesso à quadra de Educação Física. Ano de 2012. (Arquivo da autora)



Figura 11 – Proposta de intervenção pelo uso da cor criada pelos alunos em tampo de mesa que se localiza em espaço de convivência. Ano de 2012. (Arquivo da autora)

O questionário versava sobre a afinidade dos docentes com a área da arte, à inserção do ensino de arte na EPT e às relações estabelecidas pelos docentes com as intervenções presentes no espaço da escola. Recebi respostas de 09 professores, ou seja, cerca de 10% dos docentes.

Dando prosseguimento à pesquisa, o segundo passo metodológico que empreendi foi a busca por dados empíricos que indicassem como o ensino de arte se constituiu no campus em questão, na tentativa de encontrar indícios e marcas que permitissem compreender a posição da arte na trajetória dessa escola, diante do cenário de constantes reformas no ensino tecnológico. Foram analisados diferentes documentos¹⁹ a que tive acesso, como projetos de cursos, grades curriculares, portarias, planos de ensino e ementas das disciplinas de Arte ou similares, que possibilitaram uma visão ampla de como o ensino de arte aconteceu na escola desde a sua fundação, em 1996.

Paralelamente a essa etapa, realizei uma pesquisa teórica em bibliografia de referência sobre os temas, especialmente sobre a relação entre a arte, a tecnologia e a história da EPT no Brasil e as narrativas sobre formação docente para esse sistema de ensino. Esses dados subsidiaram a escrita do projeto de dissertação e deram uma visão ampla de como vem se desenvolvendo a formação docente para o ensino tecnológico.

Na continuidade da pesquisa, o terceiro passo metodológico foi a realização de intervenções para produção e coleta de dados em dois campi do IFSul²⁰, que aconteceram entre os meses de abril e maio de 2014. Essas intervenções deram-se a partir da exibição de vídeos em espaços de circulação comum das escolas, com aplicação de questionário (Anexo B) que buscava levantar dados sobre as impressões que a inserção dessas práticas provoca nesses ambientes.

Em um dos campi foram exibidos continuamente, através de equipamentos multimídia, dois vídeos de caráter artístico, criados por alunos (Figuras 12, 13 e 14), para proporcionar reflexões sobre educação e os diferentes papéis assumidos por professores e alunos na escola. As exposições ocorreram na parede do saguão de entrada da instituição,

¹⁹ Cópias de todos os documentos citados foram fornecidas pelo Departamento de Ensino do Campus em junho de 2013, em atendimento a minha solicitação, quando justifiquei que necessitava desse material para o desenvolvimento desta pesquisa.

²⁰ Aproveitou-se a oportunidade de realizar esse passo da metodologia da pesquisa em dois campi (Sapucaia do Sul e Pelotas) para entender se as reações entre docentes de diferentes locais seriam diferentes ou semelhantes e se os deslocamentos percebidos poderiam ser caracterizados como mais presentes em um ou outro campus. O resultado dos questionários indicou semelhanças entre as respostas. Em virtude disso, compreende-se que as reflexões levantadas por essa pesquisa podem ser relacionadas a diferentes espaços de EPT, sem prejuízo para a discussão que é desenvolvida.

durante dois dias letivos normais, nos turnos da manhã, tarde e noite. Sob a minha supervisão, alunos voluntários interceptaram os passantes, convidando-os para assistir os vídeos, refletir sobre eles e responder o questionário da pesquisa.



Figura 12 – Fragmento de um dos vídeos utilizados na exibição. Ano de 2014.
Vídeo de autoria do aluno Hélio Rodrigues.



Figura 13 – Fragmento de um dos vídeos utilizados na exibição. Ano de 2014.
Vídeo de autoria do aluno Dener Salles Machado



Figura 14 – Fragmento de um dos vídeos utilizados na exibição. Ano de 2014.
Vídeo de autoria do aluno Hélibio Rodrigues.

No outro campus, na parede de um corredor de grande circulação, no mesmo período e turnos, foi realizada a exibição de um vídeo de caráter mais contemplativo (Figura 15), na tentativa de compreender como os transeuntes, especialmente os docentes, relacionavam-se com as imagens. Sob a supervisão de um professor de Arte, foi aplicado o mesmo questionário, criação coletiva dos dois professores, (Anexo B) para buscar dados sobre as impressões que essas imagens causavam naquele espaço.



Figura 15 – Fragmento de um dos vídeos utilizados na exibição. Ano de 2014.
Vídeo de autoria de Alberto Coelho

Buscando entender melhor como os professores do campus onde trabalho se relacionam com a docência a partir da arte, procurei uma estratégia de pesquisa que pudesse se dar na proximidade do contato pessoal entre eu, como pesquisadora, e os colegas que se dispusessem a me auxiliar se tornando sujeitos dessa investigação. Assim sendo, como quarto passo metodológico, optei por realizar entrevistas semiestruturadas (Anexos C e D), que permitem uma maior atenção à miríade de desdobramentos que podem surgir durante o processo investigativo, pois segundo Flick:

A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas [...]. (FLICK, 2009, p. 25).

Entre junho e setembro de 2014 entrevistei seis professores, sendo quatro homens e duas mulheres²¹, na tentativa de produzir dados a respeito da formação inicial desses profissionais; entender como se constituem docentes e como se dá sua relação com a docência, com a arte e com as intervenções artísticas públicas. O número de entrevistas e de sujeitos entrevistados é considerado por Zago (2003) como uma das questões importantes a serem consideradas na utilização desse método. Segundo a autora:

Ao adotarmos a entrevista em profundidade, a intenção não é produzir dados quantitativos, e nesse sentido as entrevistas não precisam ser numerosas. Se o que nos interessa é a representatividade, nesse caso, precisamos fazer entrevistas que cubram todo o leque do meio pesquisado. Nessa mesma direção, Kaufmann (1996) observa que o erro a evitar é a generalização com base em uma amostra mal formada. O ideal é ponderar os critérios de seleção, sabendo que a amostra não será representativa em uma pesquisa qualitativa. (ZAGO, 2003, p. 297).

Buscando uma boa representatividade do grupo de docentes, entre os entrevistados, três possuem licenciatura, um possui curso de formação pedagógica e dois não possuem nenhuma formação pedagógica²². O desenvolvimento da pesquisa demonstrou que era importante produzir dados com professores de diferentes áreas e com distintas formações iniciais, pois busco entender se os deslocamentos provocados pela arte contemporânea têm relação com a formação desses profissionais.

As entrevistas deram-se como conversas cordiais sobre os temas, quando o planejamento aberto permitiu que o guia inicial de entrevista pudesse ser complementado por mim, possibilitando a produção de dados concernentes ao tema. A facilidade de trabalhar próxima a meus colegas, trouxe a possibilidade que, de acordo com os acontecimentos, pudesse haver replanejamentos no trabalho de coleta de dados, já que “[...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento.” (FLICK, 2009, p. 25).

Na tentativa de provocar intervenções com a arte junto aos sujeitos da pesquisa, o Guia de Entrevista Semiestruturada tornou-se, em determinados momentos, focalizado no

²¹ Na análise dos dados, a questão do gênero não se apresentou como uma distinção importante no que se refere às respostas dadas à entrevista. Para não colocar em risco a ética na pesquisa, optei por não identificar os entrevistados por sexo, sendo assim todos são identificados pelo nome PROFESSOR com uma letra maiúscula que corresponde aos participantes, a fim de preservar sua identidade.

²² Cinco pessoas responderam a um Guia de Entrevista relacionado à arte e formação. Uma pessoa respondeu a um Guia de Entrevista diferenciado, relacionado à Galeria Experimental. Em razão da ética na pesquisa, não estabelecerei distinção entre esses sujeitos no decorrer do texto.

tema da arte, quando foram introduzidas imagens artísticas como estímulo e subsídio para a conversa.

Junto à questão número 12 do Guia de Entrevista (Anexo C), que perguntava sobre as relações que os sujeitos costumam manter com as práticas artísticas públicas na escola, apresentei algumas imagens de atividades diversas que já haviam acontecido na instituição (Figuras 16, 17, 18 e 19), no intuito de relembrar algumas práticas já efetivadas, para que eles tivessem clareza a respeito de quais momentos a questão se referia.



Figura 16 – Exercício realizado a partir do estudo da arte contemporânea e do conceito de instalação. Instalação realizada em espaço de convivência interno. Ano de 2011. (Arquivo da autora)



Figura 17 – Exercício de intervenção pelo uso da cor.
Instalação realizada na sala dos servidores do campus. Ano de 2012. (Arquivo da autora)



Figura 18 – Exibição de vídeo artístico no campus. Intervenção realizada como parte da metodologia para coleta de dados da pesquisa. Ano de 2014. (Arquivo da autora)



Figura 19 – Exercício realizado a partir do estudo do Minimalismo.
Instalação realizada em espaço de convivência interno. Ano de 2012. (Arquivo da autora)

Junto à questão número 17 do Guia de Entrevista, que tinha por objetivo entender quais as concepções de arte mais recorrentes entre os docentes do ensino profissionalizante, apresentei reproduções de obras de arte (Figuras 20 a 24) que se alinham com diferentes conceitos do que pode ser considerado arte. Pedi que eles me indicassem quais tinham mais ou menos afinidade com seu conceito pessoal de arte, na tentativa de entender de que maneira essas concepções se relacionam com os movimentos que a inserção de práticas artísticas provoca entre os professores da EPT.



Figura 20 – MONET, Claude - Campo de tulipas com o moinho de vento Rijnsburg - Pintura, 1886.
Fonte: <http://www.allposters.com.br>



Figura 21 – RAMOS, Nuno - Sem título - Técnica mista, 2005.
Dimensões: 280 x 290 x 170 cm. Fonte: Material Pedagógico da 5ª Bienal do Mercosul.



Figura 22 – MUNIZ, Vik - WWW - Técnica mista e fotografia, 2008.
Fonte: www.vikmuniz.net



Figura 23 – MUNIZ, Vik - Fetiche de Pregos - Técnica Mista, 2010.
Fonte: www.vikmuniz.net



Figura 24 – GROSS, Carmela - Obra de arte pública localizada na Orla do Rio Guaíba, realizada no contexto da 5ª Bienal do Mercosul em Porto Alegre, 2005.

Fonte: Material Pedagógico da 5ª Bienal do Mercosul

A escolha dessas imagens tem a ver com suas diferentes características e as diferentes concepções de arte que representam. Monet foi escolhido por sintetizar a arte clássica, pois embora seja um pintor moderno, sua obra figurativa de pinceladas evidentes e muitas cores, mostrando um campo de flores relaciona-se diretamente com uma concepção tradicional de arte, entendida como “quadro emoldurado que se pendura na parede”. A obra de Nuno Ramos foi escolhida por representar uma transição entre o tradicional e o contemporâneo na arte, porque mistura diferentes técnicas com formas abstratas e tridimensionais, remetendo a uma ideia de arte mais expandida, para além das categorias clássicas, como pintura e escultura. As obras de Vik Muniz relacionam-se com uma ideia de arte mais ampla, que abrange as manifestações da arte contemporânea, pelo fato de misturar diferentes técnicas e questionamentos em relação aos temas que aborda e à concepção tradicional de arte. A obra de Carmela Gross foi escolhida por apresentar uma concepção de arte que compreende a arte pública, que está fora do contexto tradicional de museus, catálogos ou galerias, sendo identificada com uma ideia de arte que faz parte do cotidiano, também com relação direta com as características da arte contemporânea.

Junto à questão 18, que buscava produzir dados a respeito de como as imagens poderiam movimentar o pensamento dos sujeitos da pesquisa em relação à docência,

apresentei imagens de obras de arte com referência à problematizações do campo da educação (Figuras 25 a 30).



Figura 25 – HILL, Gary - Learning Curve – Montagem possível de cadeira escolar e vídeo-instalação, 1993.
Fonte: <http://www.davidrumsey.com/amica/amico561493-98714.html>



Figura 26 – HILL, Gary - Learning Curve – Montagem possível de cadeira escolar e vídeo-instalação, 1993.
Fonte: <http://www.davidrumsey.com/amica/amico561493-98714.html>



Figura 27 – GERMAIN, Julian – Série ClassRoom Portraits - Fotografia, 2005.
Fonte: <http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>

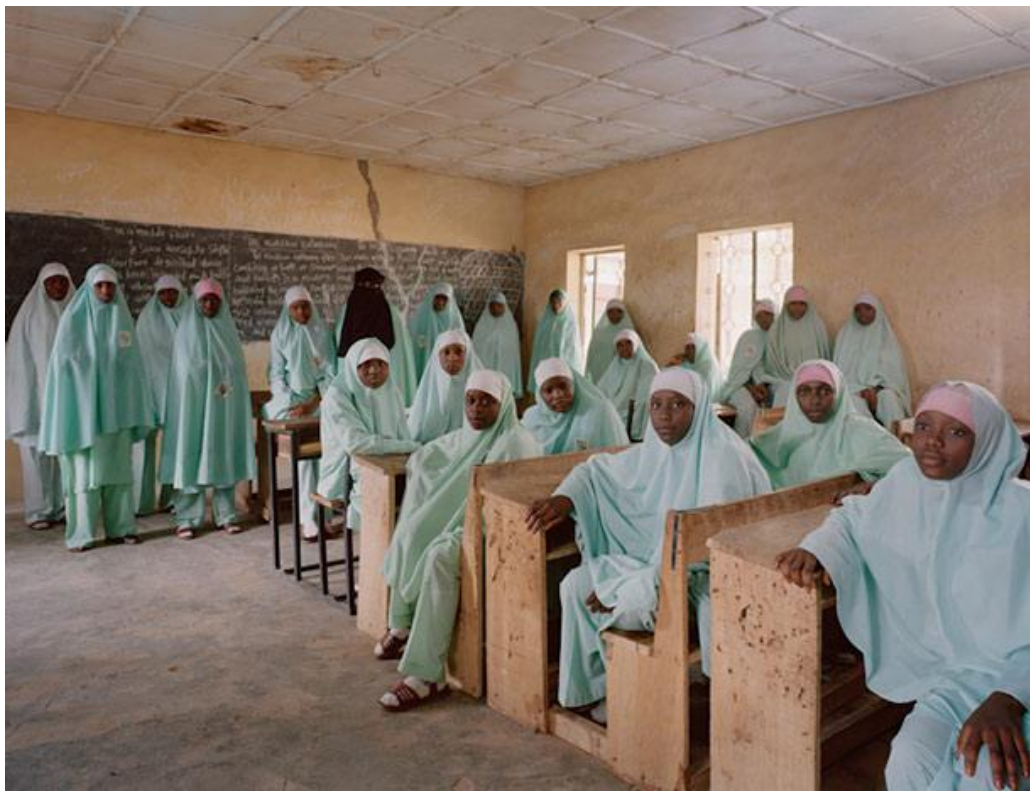


Figura 28 – GERMAIN, Julian – Série ClassRoom Portraits - Fotografia, 2005.
Fonte: <http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>



Figura 29 – GERMAIN, Julian – Série ClassRoom Portraits - Fotografia, 2005.
Fonte: <http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>



Figura 30 – GERMAIN, Julian – Série ClassRoom Portraits - Fotografia, 2005.
Fonte: <http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>

A obra de Gary Hill, apresentada em suas duas diferentes montagens, foi escolhida para a pesquisa por se relacionar diretamente ao tema da educação. O fato de o artista ter trabalhado nessa instalação com uma carteira escolar, que em uma das montagens se abre e na outra se fecha, levando a um vídeo em que uma onda se movimenta incessantemente, traz diversos questionamentos ao campo pedagógico. Interrogações semelhantes estão presentes também na série de fotografias de Julian Germain, que foram escolhidas por apresentar diferentes situações escolares em salas de aula com alunos de várias faixas etárias, fotografados em diversos países entre os anos de 2004 e 2005. Elas foram incorporadas à pesquisa como forma de problematizar as ideias de docência e de educação entre os professores do ensino tecnológico.

O uso de todas essas imagens em paralelo a algumas questões das entrevistas provém da aposta que faço nessa pesquisa de que a experiência com a arte pode ser relevante para pensar a prática docente no ensino tecnológico. Nadja Hermann diz que essa experiência “[...] se dá no relacionamento entre o sujeito e o objeto estético, e isso implica compreender que o sujeito se transforma nessa experiência.” (HERMANN, 2010, p. 34). Assim, incluí as imagens como forma de proporcionar mais um momento de relação entre os sujeitos e a arte, buscando compreender os possíveis deslocamentos que esse encontro pode desdobrar. Outrossim, a apresentação de imagens de arte durante as entrevistas se relaciona também a um tipo de metodologia que vem ganhando destaque atualmente entre os pesquisadores da educação denominada Investigação Baseada nas Artes (IBA) ou *a/r/tography*. Essa metodologia está sendo sistematizada por autores desde o começo dos anos 2000, e conforme Oliveira (2013):

É um tipo de investigação de orientação qualitativa que utiliza procedimentos artísticos, sejam estes, literários, cênicos, visuais ou performativos, para dar conta de práticas de experiências nas que tanto os diferentes sujeitos (pesquisador, leitor, colaborador) como as interpretações sobre suas experiências revelem aspectos que não são visíveis em outro tipo de investigação. (OLIVEIRA, 2013, p. 05).

Não se trata de defender que essa investigação faz parte do leque do que se pode chamar de Investigação Baseada nas Artes. Porém o uso das imagens como forma de despertar dados que talvez não fossem movimentados de outras formas dialoga com as IBA's, pois aproveita o potencial das imagens das obras de arte para possibilitar experiências diferenciadas no momento em que os sujeitos participavam das entrevistas, na perspectiva de

“[...] formular questões que outras maneiras de fazer pesquisa não são capazes de realizar.” (HERNÁNDEZ, 2013, p. 45).

Na análise dos inúmeros dados que foram produzidos pela pesquisa, minha referência teórica mais marcante vem do filósofo Michel Foucault. A ele recorro para lançar um olhar entregue à multiplicidade dos acontecimentos que a relação entre arte, docência e ensino tecnológico pode desencadear. Com Foucault estou ciente de que não há “uma” verdade a respeito desse tema para ser descoberta e essa não é uma prerrogativa de meu estudo. Com essa investigação não busco descobrir os fatos consumados, a essência a respeito da docência na EPT ou desvendar “o quanto” os docentes do ensino tecnológico entendem de arte. Para além disso, pretendo fazer negociações entre os dados, buscando as versões, os simulacros, as narrativas que dão visibilidade às dispersões sobre como os temas se relacionam.

Como pesquisadora que assume o pensamento de Foucault, intenciono trazer à tona descontinuidades e heterogeneidades. Não será o óbvio que estará em destaque, mas aquilo que puder nos fazer pensar diferente do que pensamos, dar conta do que não é previsível e fugir do que oferece terra firme para nossas certezas (FISCHER, 2012). Relacionando a fuga de nossas convicções ao pensamento de Nietzsche, externo o desejo de que a multiplicidade dos dados que serão gerados possa “[...] se equilibrar sobre tênues cordas e possibilidades e em dançar até mesmo à beira de abismos” (NIETZSCHE, 2011, p. 241, §347), configurando saberes ainda não pensados nesse campo de contingências.

CAPÍTULO II - FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E ENSINO TECNOLÓGICO

[...] enfim o horizonte nos aparece novamente livre, embora não esteja limpo, enfim nossos barcos podem novamente zarpar ao encontro de todo perigo, novamente é permitida a ousadia de quem busca o conhecimento, o mar, o nosso mar está novamente aberto, e provavelmente nunca ouve tanto mar aberto.
(NIETZSCHE, 2001, p. 234, §343)

2 Formação como um processo contínuo: possibilidades para a EPT

Buscando problematizar uma das inquietações que me movimentaram para essa pesquisa e compreender quais as relações que podem ser estabelecidas entre a formação dos docentes que atuam na EPT e os movimentos provocados pela presença da arte na escola, dediquei ao tema da formação inicial e continuada algumas questões das entrevistas que realizei para a produção de dados.

Meu interesse nesse tema está baseado na aposta inicial de que a arte tem uma potência a ser explorada na formação docente para a educação profissional. Assim, procurei compreender como os sujeitos da pesquisa desenvolvem seus processos de formação, a fim de, posteriormente, buscar conexões entre esses processos e a experiência com arte, interpretando semelhanças e/ou diferenças entre as formas como docentes licenciados e não licenciados costumam tratar do tema da formação.

Ao questionar os sujeitos sobre se já fizeram ou costumam fazer cursos de formação continuada durante o período em que atuam como docentes, todos os entrevistados responderam positivamente e elencaram uma série de atividades bastante ampla, desde pequenos cursos realizados dentro da instituição até a realização de mestrado e doutorado, identificados pelos sujeitos que ainda não os possuem como planos futuros de formação.

Nos relatos sobre essas atividades pude perceber que as respostas de professores licenciados e não licenciados apresentavam diferenças marcantes quanto às áreas para as quais costumam dar prioridade quando se trata de investir em formação continuada. Os professores licenciados citam cursos relacionados à área da educação, como cursos de ensino a distância e seminários pedagógicos. Já os professores não licenciados relatam a realização de atividades formativas relacionadas às suas áreas de conhecimento e atuação profissional, como a fala que segue:

Teve uma época que eu fiz muitos voltados a empreendedorismo na educação. Eu fiz um curso de 180 horas de aperfeiçoamento na área de educação empreendedora. Depois disso fiz vários outros e também alguns nessa área de negócios, negociação, empreendedorismo. (Professor B. Não licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

Em sua investigação, Silva (2011) também percebe que os saberes tidos como essenciais pelos professores de formação tecnicista “[...] são justamente os saberes de sua profissão de origem, ou seja, a docência é pensada atrelada à profissão para a qual o

entrevistado se formou e na qual atuou no mundo do trabalho.” (SILVA, 2011, p. 153). Ratificando esse pensamento, percebo que a pouca familiaridade dos docentes não licenciados com a formação em temas relacionados à área da educação identificada nas entrevistas parece ter ressonâncias na maneira como essa formação historicamente vem sendo tratada pelas instâncias governamentais que conduzem a EPT no Brasil.

A preocupação com essa formação teve início em 1917, quando a moderna indústria se implantou no Brasil e o ensino técnico começou a se tornar importante devido à introdução de conhecimentos científicos na base do processo produtivo. Nesse ano foi fundada a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, que era voltada para a instrução e preparo de professores, mestres e contra-mestres de escolas profissionais, assim como de professores de trabalhos manuais para as escolas primárias. (BRANDÃO, 2009). Esse preparo, porém, era voltado para o ensino das técnicas que deveriam ser repassadas aos alunos durante os cursos, não havendo preocupação com a formação pedagógica dos profissionais, tidos mais como treinadores do que como docentes. Segundo Macieira “Isso permitiu que se enraizasse uma mentalidade que perdura até os dias de hoje: a noção de que para ser professor de disciplinas técnicas, mais vale o conhecimento dos conteúdos que se vai lecionar, do que propriamente uma formação pedagógica.” (MACIEIRA, 2009, p. 51).

Em outra experiência pontual relacionada ao tema da formação docente para a EPT merece destaque a Lei nº 5540/68 que determinou que a formação de professores para as disciplinas da educação secundária fosse feita em cursos de nível superior. Essa lei também permitiu que fossem realizados exames de suficiência como requisito mínimo para a habilitação desses docentes, e em 1969, foi autorizada a criação dos cursos de licenciatura de curta duração e de complementação pedagógica para os profissionais interessados em atuar nesse ensino (MACIEIRA, 2009).

Esses cursos perduraram até a década de 90 sendo conhecidos como “Esquema I”, para profissionais já graduados, e “Esquema II” para professores habilitados em cursos técnicos de nível médio e são o referencial mais marcante de formação docente específica para o ensino profissionalizante no Brasil. Como grande parte dos cursos desenvolveu-se a partir da década de 1970, o paradigma de ensino que pautou de maneira geral o ensino tecnológico foi o da *racionalidade técnica*. Simionato (2011) diz que:

[...] a racionalidade técnica influenciou a formação de professores da educação básica no Brasil, criando “modelos” de bom professor pautados no tecnicismo. A utilização da técnica pela técnica, sem consideração para com os fins a que ela exatamente deve servir, gera uma prática irrefletida e produz modelos docentes que ainda hoje, se repetem em muitas escolas técnicas e de educação básica. (SIMIONATO, 2011, p. 161).

O paradigma da racionalidade técnica é a prática docente sendo compreendida como um conjunto de aplicações teóricas e técnicas, pautada em procedimentos racionais da ciência, que visam à resolução instrumental dos problemas que podem acontecer na situação de ensino. Assim, “[...] o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas.” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 46).

Relacionando essa trajetória aos relatos que ouvi durante as entrevistas, compreendo que o paradigma da racionalidade técnica é uma das razões pelas quais a experiência profissional é muitas vezes considerada mais relevante que a formação pedagógica, na EPT.

Além disso, ao modelo educacional baseado na racionalidade técnica está ligado também o conceito de formação de competências, ligada à pedagogia tecnicista, preponderante no Brasil a partir das décadas de 60 e 70. A competência era considerada o objetivo do ensino, quando o aluno obteria um determinado grau de domínio do conteúdo, tornando-se competente para uma ou outra atividade, ou não competente para as mesmas.

Em outro momento da entrevista, ao responder sobre como é a experiência de atuar no ensino tecnológico, um dos professores traz em sua fala referências que relaciono com os paradigmas da racionalidade técnica e da formação por competências quando diz:

Eu consigo trazer para as ementas das disciplinas que eu leciono situações reais vivenciadas de indústria, de chão de fábrica, com aplicação prática, utilizando os equipamentos que a gente dispõe, utilizando ferramentas da qualidade para a gente resolver problemas... [...] Então eu acho que consigo adequar bem o exemplo de indústria com as ementas das disciplinas. (Professor A. Não licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

Ao problematizar o relato desse professor, não pretendo anular o fato de que o domínio do aparato tecnológico e das áreas específicas de atuação dos alunos, futuros profissionais, seja indispensável para um tipo de formação que se proponha a atender ao mercado de trabalho. Porém, chamo a atenção para o fato dessa fala estar relacionada a um paradigma de formação que entende a educação como algo que depende apenas da dimensão

cognitiva e racional, modelo de pensamento que ainda se faz presente nesse sistema de ensino.

Em relação a esse tema, Hermann (2010) pergunta: “E como ficam para a formação aqueles elementos de nosso juízo moral que não são apreendidos cognitivamente?” (HERMANN, 2010, p. 33). Será que para formar mão-de-obra para o mercado de trabalho, a educação profissional precisa deixar de lado outros campos necessários à formação e que não perpassam o racional, como por exemplo, a formação estética?

Nietzsche (2011) diz que “[...] necessitamos de toda arte exuberante, flutuante, dançante, zombeteira, infantil e venturosa, para não perdermos a liberdade de *pairar acima das coisas*, que o nosso ideal exige de nós.” (NIETZSCHE, 2011, p. 133, §107). Apreendendo a ideia do filósofo, entendo que a educação profissionalizante possui, além do ensino da técnica que lhe é a sua razão e base, outros elementos acima dos quais creio que vale a pena deter-se, vale a pena dar atenção. Penso que, mesmo considerando a formação técnica imprescindível, é possível que a EPT abra espaço também para a promoção de uma educação comprometida com a tecnologia, mas que nela não se esgota (GRINSPUN, 2009), indo além da ideia de uma educação racionalista, que divide a formação em partes separadas e estanques.

Sendo assim, questiono: por que não pensar que uma formação aliada à estética como uma das possibilidades do ensino tecnológico deixar a obrigação de se agarrar apenas ao saber instrumental, estabelecendo uma transição para uma educação que seja capaz de desafiar a si mesma, se tornando espaço para a invenção de outras formas de ensinar uma profissão técnica? Em quais necessidades de formação docente essa educação implicaria? Em busca de pistas que auxiliem a problematizar essas questões, desenvolvo as próximas seções.

2.1 A EPT e a ausência de formação continuada docente

Na intenção de problematizar a questão da formação continuada entre os docentes da EPT, e baseada na crença de que a formação docente é um processo contínuo, que não chega nunca a ter um fim determinado, organizei as estratégias de produção de dados dessa investigação.

Minhas inquietações iniciais sobre os movimentos provocados pela presença da arte em um ambiente dedicado ao ensino de técnicas específicas para o mercado de trabalho me faziam acreditar que os diferentes movimentos provocados pela arte tinham relação com a maior ou menor proximidade dos docentes com discussões pedagógicas.

Para embasar a discussão sobre esse tema, busquei os documentos sobre Educação Profissional, para entender como se configura atualmente a regulamentação das possibilidades de formação²³ para esse sistema de ensino. A publicação oficial mais recente que traz aspectos em relação a esse tema é a Resolução nº 06, em 20 de setembro de 2012, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, já depois da última reforma. Quanto à formação docente para a EPT, encontramos referências no Art. 40:

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas [...].

§ 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores. (BRASIL, 2012b, p. 12).

Podemos perceber no enunciado do artigo a alusão a outros modelos de formação que não apenas a graduação e a licenciatura, permanecendo aberto o espaço para que profissionais não graduados possam atuar como docentes nesse sistema de ensino. Em

²³ Em virtude das contínuas mudanças a que as exigências para formação dos docentes da EPT vem sofrendo, existem atualmente ofertas diversificadas de formação de docentes para este campo. Essas diferenças ficam evidentes quando se observam os ambientes das escolas. Levando em consideração o campus de onde parte essa investigação, o percentual de docentes com licenciatura ou formação pedagógica é de 30% (dados da autora). A maior parte dos docentes em atuação são bacharéis, formados nas mais diversas áreas, tendo destaque a área das ciências exatas e as graduações em engenharias química e mecânica.

comparação com documentos mais antigos²⁴ sobre as exigências de formação para a docência na educação profissional, nada foi acrescentado de novo. A resolução permite inferir que para lecionar na EPT, o profissional docente precisa apenas saber ensinar a técnica com qualidade, sendo menos importantes os conhecimentos relativos à teoria e prática pedagógicas. No entanto, o parágrafo 4º do artigo 40, cita o fato da formação inicial não esgotar as possibilidades da qualificação e traz a formação continuada como um dever das instituições de ensino²⁵.

Acredito que apesar dessa obrigatoriedade não estar explícita no texto, deveria ser assumida por todas as instituições de EPT, tendo em vista que o acesso às instâncias de continuidade da formação é um direito de todos os trabalhadores. Também os docentes, entendidos aqui como trabalhadores da educação, pois para todos os trabalhadores é “[...] imprescindível formação continuada, ininterrupta, de pessoal, que a instabilidade dos conteúdos e saberes impõe.” (MOSÉ, 2013, p. 24).

Entendendo esse contexto, planejei compreender como os docentes da EPT percebem o pensamento sobre educação em seu cotidiano profissional. Durante o percurso metodológico realizado, mobilizei interrogações a respeito de como os sujeitos da pesquisa veem as oportunidades de refletir sobre educação e ensino dentro da escola, pedindo aos professores que dessem sugestões a respeito desse assunto.

Questionados sobre as oportunidades de formação continuada na instituição onde atuam, as falas mais marcantes indicam que os professores sentem *falta de mais momentos para discussão sobre educação e ensino*. A partir de seus comentários, percebi o quanto é evidente a necessidade que a educação profissional tenha mais espaços para discussões a

²⁴ Refiro-me especialmente ao Decreto n. 2208/97 e documentos antecedentes: LDB 4024/61 e Lei 6545/78.

²⁵ A EPT vem oferecendo alternativas de participação em cursos de formação continuada, seminários, palestras, rodas de discussões ou encontros, que algumas vezes podem ser frequentados dentro das instituições, quando na oportunidade de oferecimento destes, ou podem ser frequentados em outros locais, mediante a formulação de projetos específicos para participação em eventos externos. Algumas instituições oferecem cursos de formação continuada regularmente, como forma de atender à demanda por esse tipo de formação dentro de seu quadro funcional. O Setor Pedagógico do IFSul Campus Sapucaia do Sul ofereceu entre 2011 e 2012 algumas oportunidades para formação continuada através de palestras que versavam sobre diferentes assuntos, especialmente os ligados à prática pedagógica e à relação professor-aluno. No Campus Pelotas do mesmo instituto foi oferecido nos anos de 2007 e 2008 o curso Revisitando a Ação Docente, com carga horária de 40 horas, para os novos docentes que assumiam atividades no campus, a fim de melhor orientar os profissionais no início de sua atuação como professores do ensino técnico e tecnológico. O IFSul oferece também, em nível de Especialização e na modalidade EAD, o curso Educação Profissional com Habilitação para a Docência, com o objetivo de habilitar profissionais que atuem como professores de diferentes disciplinas técnicas que fazem parte dos currículos dos cursos que oferta.

respeito de educação e que professores de diferentes formações anseiam por essas atividades, o que pode ser observado nos extratos abaixo:

Aqui pouco se discute com foco. Eu não enxergo discutir ensino com foco. Na verdade são poucos os espaços específicos para isso, para esse tipo de reflexão. Ela surge em outros espaços ou ainda em reunião que tem um foco e aí tu acabas trazendo algumas ansiedades a respeito disso e que não poderiam entrar. Então, eu acho que espaço específico para isso existe muito pouco no IF. (Professor B. Não licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

Os momentos para pensar a prática da educação eu acho que eles são raros. Não são as reuniões de curso, não são as reuniões de coordenadores, não são as reuniões gerais e efetivamente, não são muitos momentos. [...] Não. Não acontecem. [...] Teve alguns encontros, não sei se ano passado ou no anterior ainda, por exemplo, para discutir avaliação. Foram muito positivos. Quando efetivamente tu dedicas um momento que tem como pauta única e exclusiva pensar a educação é muito rico, mas são poucos e raros. [...] Eu acho que são necessários. (Professor E. Licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

Eu sou favorável que existissem mais momentos. Porque para quem é da área exata, do técnico, da engenharia, faltam esses momentos, esses pedagógicos... Faltam mais referências: “Ah, lê o autor aqui, entendeu?” Eu digo que falta essa orientação... (Professor C. Com formação pedagógica. Entrevista realizada em junho de 2014)

[...] todos nós estamos em constante formação. E essa constante formação não é só nós no curso de pós-graduação ou especialização ou aperfeiçoamento fora, mas poderia ser interno, poderia ser aqui dentro o tempo todo. (Professor E. Licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

Não foi sem surpresa que percebi que tanto os colegas licenciados quanto os não licenciados sentem falta das reflexões pedagógicas na escola. A partir de Foucault, sei que “É preciso por em cena, exhibir, transformar e derrubar os sistemas que nos ordenam pacificamente.” (FOUCAULT, 2003, p. 25). Ao abandonar minha primeira crença a respeito de como os professores de diferentes formações compreendem os momentos de formação continuada na escola, entendi, a partir dos dados, que, embora exista uma grande necessidade de formação acelerada de novos profissionais para a indústria, os docentes de variadas formações se interessam por atividades formativas, situações que lhes tragam referências para refletir sobre educação.

Explorando com mais profundidade esse tema durante as entrevistas, especialmente quando solicitei sugestões a respeito de atividades de formação continuada na escola, percebi que os professores não licenciados têm preferência por um tipo de formação mais específica, com foco nas necessidades práticas de sala de aula ou dos cursos onde atuam, conforme descrito abaixo:

Eu só acho que a formação continuada, às vezes, ela podia estar dirigida, por exemplo, para tentar trazer algum palestrante que pudesse somar no coletivo, algumas palestras de interesse e acho que depois até, nessa formação continuada, a gente poderia se dividir por áreas para discutir aquelas brechas que estão aparecendo nos setores e para homogeneizar conceitos, para trabalhar junto com todo o pessoal da área, de que maneira aquele curso está precisando mudar... (Professor A. Não licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

De acordo com Silva (2011), os professores de formação técnica “[...] desejam sim, realizar formações continuadas. Acreditam que elas devem ser promovidas também pela escola e devem contemplar a sua realidade escolar e os saberes de sua profissão de origem.” (SILVA, 2011, p. 159). O fato de o docente dizer que precisa *homogeneizar conceitos com o pessoal da área* evoca um pensamento que talvez entenda a educação como uma prática onde é possível estabelecer metas claras, que devem ser perseguidas com objetividade sem que se permitam desvios do alvo que, em seu entendimento, precisa ser atingido: a formação técnica de qualidade para o futuro trabalhador.

Ao que parece, a formação continuada é entendida aqui como mais uma ferramenta para atender às necessidades da educação para o mercado. É vista como uma forma de aprender técnicas para preparar os alunos, não considerando a necessidade de formação de si mesmos como professores, em que possam ser contemplados seus problemas cotidianos, como avaliação e recuperação da aprendizagem, por exemplo, que foram citadas nas entrevistas como dificuldades comuns entre os docentes da EPT.

A fala de outro professor traz referências específicas a um tipo de atividade de formação continuada que, para ele, não é desejada na escola:

Terapia em grupo não me agrada muito: “Vamos sorrir agora! Hahahaha! Vamos ser felizes!” Eu acho que isso não interessa muito, tá? Acho que precisa ser algo mais direcionado. (Professor C. Com formação pedagógica. Entrevista realizada em junho de 2014)

Essa fala me remete às práticas de formação pedagógica de caráter lúdico, em que se aplicam técnicas para abordar os temas em discussão a partir de brincadeiras e atividades descontraídas, na tentativa de fomentar inquietações que possam ser trabalhadas posteriormente.

Sem estabelecer considerações sobre a validade desse tipo de prática defendo que a formação continuada na EPT possa se dar a partir de um viés que permita aos professores ressignificar as informações e conhecimentos que adquirem durante sua prática profissional cotidiana, vinculando-as às necessidades das condições educativas nas quais se inserem. De acordo com Siewerdt e Rausch (2012), a capacidade do professor refletir sobre sua própria

atuação pode ser dificultada pela ausência das discussões pedagógicas na formação inicial do docente:

Dessa forma temos mais um fator de complicação, pois a capacidade de reflexão em relação ao exercício da docência depende em muito da formação do professor. [...] De acordo com esse pensamento é importante lembrarmos que, apesar de o ser humano ter capacidade de refletir sobre suas ações, a falta de uma base pedagógica fundamentada pode limitar a extensão dessa reflexão no âmbito educacional, principalmente sobre aspectos relativos às nuances do processo de ensinar e de aprender. (SIEWERDT; RAUSCH, 2012, p. 100).

Entretanto, penso que mesmo que as discussões pedagógicas não encontrem muitos espaços na EPT, o fato desses professores serem parte de um processo educacional constante, os torna partícipes de uma formação docente que não para de acontecer. Acredito que essa formação se atualiza cotidianamente, das mais diferentes formas: na relação com alunos, colegas, espaços e atividades; assim como nos anseios, angústias, expectativas e particularidades fazem parte do ambiente e do processo educativo.

Essa minha crença é reforçada por vários relatos presentes nas entrevistas, quando em diversos momentos, os sujeitos entrevistados demonstraram que uma das alternativas encontradas por eles para contornar a falta de reflexão pedagógica dentro da instituição são as relações de amizade entre os docentes.

Percebi em suas falas a valorização aos momentos de conversa informal entre colegas, quando podem trocar experiências dentro da escola, falar sobre dúvidas, discutir sobre o processo de aprendizagem de alunos ou turmas e pensar em conjunto sobre os procedimentos que adotam:

Coisas sobre a escola são muito discutidas no informal, no dia-a-dia, nos momentos em que a gente está na mesa de trabalho, junto com aqueles colegas mais próximos ou com aqueles de relação pessoal mais próxima. A gente sempre está discutindo. Às vezes, até em momentos de lazer está se discutindo essa situação. Até acho que isso é, nessa instituição, nesse campus aqui, uma coisa muito legal, muito boa. Existe uma acolhida boa e dentro daqueles círculos que a gente monta, a gente é bem-vindo, acolhido e consegue discutir isso aí abertamente. [...] Eu tenho, por exemplo, colegas aqui que não são colegas nem da mesma área. São outros professores de outras áreas, que a gente não tem contato nenhum, nem em conselho de classe, mas simplesmente por uma empatia a gente acaba discutindo assuntos que servem como base para tomar algumas decisões até. (Professor A. Não licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

No caso a organização da nossa sala lá de professores, eu acho que privilegia a proposta da educação profissional: a troca de experiências, essa convivência de profissionais, falar de situações de sala de aula, demandas de alunos... (Professor B. Não licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

Acredito que esses momentos de partilha de informações sobre as práticas educativas e a amizade entre colegas são também parte da formação contínua dos sujeitos professores, pois delas eles se valem para discutir conceitos e práticas que podem melhorar suas experiências pedagógicas. Mesmo que as áreas de formação sejam diferentes no campus, elas são enriquecidas pelo convívio cotidiano entre os profissionais, pois “[...] nossa subjetividade também é constituída nessas relações intersubjetivas, contraditórias, feitas de distância e proximidade.” (LOPONTE, 2009, p. 923).

Esses dados reforçam a potência das relações entre os profissionais e corroboram com o entendimento de que, embora a formação inicial da maioria dos docentes da EPT não tenha dado oportunidades de alguns profissionais terem contato com esses temas anteriormente, o docente da EPT, licenciado ou não, é um profissional que está continuamente mobilizando conhecimentos a partir de suas práticas. O confronto com as situações que fazem parte do dia-a-dia docente estabelecem um repertório de conhecimentos que vai se criando e recriando em seu fazer cotidiano e a reflexão constante faz com que esses profissionais sejam partícipes de uma formação continuada singular, intrínseca à profissão que escolheram. Segundo Diniz *et al*:

[...] seu trabalho é marcado por incongruências, incertezas e descontinuidades que o podem formar tanto ou mais que todo e qualquer esforço de agências destinadas a tal fim. Os atos dos/as docentes produzem saberes tão particulares quanto são esses próprios atos, pois são saberes produzidos por sujeitos induzidos de singularidades, muitas vezes à revelia das prescrições educativas. (DINIZ *et al.*, 2011, p. 16).

Assim sendo, as falas de meus colegas me encorajam a reafirmar a potência das relações de convivência entre professores licenciados, não licenciados ou com outras experiências de formação, que carregam distintos graus de proximidade com as discussões pedagógicas²⁶. Mesmo que a formação inicial não tenha privilegiado discussões a respeito de educação, acredito que o convívio desses profissionais tem um vigor que merece ser reconhecido, já que “A partir do olhar do outro posso produzir a diferença em mim mesmo, me multiplico, me transformo”. (LOPONTE, 2013, p. 9).

Pontuo aqui o potencial da experiência com a arte para desafiar e problematizar a formação continuada docente no ensino técnico e tecnológico. Com Hermann (2005), entendo

²⁶ Compreendo que o tema das relações de amizade entre docentes é um assunto complexo e já discutido por autores como Luciana Loponte, que dedicou um capítulo de sua tese de doutorado a esse tema e Francisco Ortega, que possui uma trilogia sobre amizade. Com o objetivo de manter o foco nessa discussão, não aprofundarei os estudos sobre o tema da amizade nessa dissertação.

que “A educação, que sempre teve uma atração inevitável à unidade, em decorrência de suas bases metafísicas, pode se beneficiar diante do reconhecimento da pluralidade de novas configurações de sentido que a experiência estética promove [...]” (HERMANN, 2005, p. 105). Por inserir-se em um campo que escapa do controle e da programação, ao qual a docência na EPT parece estar sustentada, a arte oferece-se como potência para deformar os percursos em relação à formação continuada e pode, talvez, deslocar o pensamento docente para discussões pedagógicas profícuas em sentidos que ultrapassem os anseios habituais relacionados à aprendizagem de técnicas para atender ao mercado.

Embora a EPT tenha formado-se a partir de noções herméticas como a racionalidade técnica e as competências, percebo que, como parte da educação básica, a educação profissional é confrontada cotidianamente com forças diferenciadas. Por um lado, essas forças podem impor aos docentes situações que os desestabilizam, minam suas expectativas, exigem coisas para os quais os profissionais não estavam preparados, os forçam a contínuas elaborações. Por outro lado, essas forças podem mostrar aos docentes novas maneiras de entender a relação com o ensino, fascinar, indicar variadas possibilidades para sua prática, descortinar diferenças e manter os professores envolvidos nesse meio de tensão constante que é a educação. Sendo assim, a formação docente para esse sistema de ensino não pode estar alijada dos desafios em que a educação participa como um todo.

O estranhamento provocado pela arte, especialmente em suas manifestações contemporâneas, já identificado na escola de onde parte essa discussão, emerge como elemento que pode despertar a atenção dos docentes para a miríade de possibilidades do que pode ser entendido como formação docente, evidenciando-se que essa formação nunca é algo que pode ser levado a cabo, ainda que haja pleno domínio de conteúdos e tecnologias a serem ensinadas.

Nietzsche (2004) ensina que não se pode renunciar à arte, pois ela nos traz capacidade para aprender. Pensando na potência da arte na formação docente na EPT, junto com o filósofo, acredito que “[...] depois que a arte desaparece a intensidade e a multiplicidade da alegria de vida que ela semeou continuaria a exigir satisfação. O homem científico é a continuação do homem artístico.” (NIETZSCHE, 2004, p. 153, §222).

2.2 Docência na EPT: relações com a arte e deslocamentos

Meus questionamentos iniciais sobre os diversos movimentos provocados pela arte na escola de ensino técnico e tecnológico onde atuo me faziam suspeitar que o apoio e o interesse demonstrado por alguns colegas às práticas artísticas tinham relação com a intimidade desses docentes com as discussões pedagógicas em sua formação. Por outro lado, os movimentos de resistência, desconfiança e indiferença relacionavam-se, em meu entendimento inicial, à falta de familiaridade de alguns docentes com discussões sobre educação, especialmente as desenvolvidas durante a licenciatura.

Assim, para entender a relação da formação dos docentes com os movimentos que a arte provoca e problematizar os prováveis deslocamentos para a formação docente a partir da arte, tornou-se necessário durante o desenvolvimento da pesquisa, entender qual a relação que os sujeitos entrevistados costumam ter com a arte em seu cotidiano. Por isso, nos questionários e entrevistas utilizados como estratégias de produção de dados dessa pesquisa, incluí questões que tinham por objetivo investigar a afinidade dos docentes com a área da arte, de maneira geral.

De acordo com Pereira (2011) “[...] entendemos que experimentada é a pessoa que, justamente por ter tido as experiências que teve, está aberta a novas e inéditas experiências.” (PEREIRA, 2011, p. 116). Sendo assim, entendo que a qualidade, a abertura ou a frequência com que os docentes costumam, ou não, se aproximar da arte²⁷ em sua vida, pode ter relação com os movimentos que a arte provoca nesse sistema de ensino, já que “Vista pela ótica da arte a vida é atividade formadora”. (DIAS, 2011, p. 15).

Na contramão de minhas suspeitas iniciais, os dados produzidos por essa investigação indicam que não há relação intrínseca entre a formação inicial dos docentes e sua proximidade com a arte na vida cotidiana, pois tanto professores licenciados quanto não licenciados relataram diferentes posições pessoais em relação à fruição da arte: alguns disseram já ter tido mais contato com arte em outros momentos da vida, outros afirmaram não achar significativa a proximidade com a arte; alguns citaram o cinema, o teatro e a música como categorias artísticas às quais tem ou tiveram grande afinidade, porém a maioria relatou não ter o costume de procurar a fruição artística.

²⁷ As perguntas presentes nos questionários e no Guia de Entrevista referem-se à arte de maneira geral, porém as respostas destacadas nessa seção dizem respeito, especialmente, às artes visuais.

Em meio a uma grande quantidade de dados relativos a esse tema, penso ser relevante destacar o caso de dois professores não licenciados que possuem em sua vida pessoal uma ligação forte com o campo artístico: um é músico profissional e toca em uma banda familiar e outro se interessa por diferentes técnicas, como desenho e design, e pinta mandalas.

Considero que as narrações desses dois professores sobre a relação que mantêm com a arte são importantes no contexto dessa pesquisa, pois durante a entrevista questionei-os sobre a relação que estabeleciam entre sua proximidade com música e pintura e sua forma de encarar a vida. Para os dois entrevistados a presença da arte é marcante e acredito que isso traz ressonâncias para a forma como se relacionam com as atividades artísticas na escola:

Eu toco em uma banda de rock and roll, formada com música popular, com amigo e com filho. [...] É muito mais hobby do que qualquer outra coisa. [...] Mas a música tem espaço na minha vida e não pode faltar. É um dos prazeres que eu tenho, além de rock, é música. Então, pra eu me sentir bem, tenho que estar no meio musical, então é para mim é tudo a música: é alegria, é paz, é descontração, harmonia... (Professor A. Não licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

Assim, eu já fiz esses cursos, tipo marcenaria e mandalas e eu fico desenvolvendo produtos. Tipo, um banco! Eu olho um banco ali e “ah, esse eu consigo fazer” e eu fico tentando fazer. Sabe, o meu conhecimento está crescendo, estou aprendendo algumas técnicas, eu tenho investido em ferramentas, em bancada... Faço mais como um hobby! Faço na praia! Porque eu moro em um apartamento em Porto Alegre. As mandalas eu faço lá na praia também e fica tudo lá no teto! Penduro as mandalas no teto! (Professor C. Com formação pedagógica. Entrevista realizada em junho de 2014)

Percebo nos relatos dos professores a analogia de seu contato com a arte pelo viés do entretenimento, estando no campo do que é supérfluo, podendo ser deixado em segundo plano, caso existam outras prioridades. De acordo com Reis e Requião (2013) “É de domínio público a noção do senso comum que associa o trabalho artístico, ao lazer, ao entretenimento e ao ócio, e que a mesma se estende a quem dele usufrui e, principalmente, a quem produz arte.” (REIS; REQUIÃO, 2013, p. 3).

Nietzsche (2001) nos alerta para o risco de considerarmos a arte como entretenimento, dizendo que a arte não deve ser deixada apenas no nível da distração, pois é tarefa suprema e atividade propriamente metafísica da vida. Para ele, os homens que ele chama de sérios se encontram em perigo caso “[...] não estejam em condições de reconhecer na arte mais do que um divertido acessório, do que um tintinar de guizos que se pode muito bem dispensar ante a seriedade da existência”. (NIETZSCHE, 2001, p. 26, §1).

Baseada em Nietzsche, reafirmo a potência da arte para além da recreação, pois acredito que, especialmente as produções artísticas contemporâneas possuem um papel

essencial na formação ética dos sujeitos, por proporcionar um exercício constante de reencontro com a natureza contraditória da vida.

Porém, mesmo que esteja claro nos relatos que a proximidade dos docentes com a arte dá-se como um *hobby*, como descanso de sua rotina cansativa, as falas posteriores me permitem capturar algumas ideias que podem ser tomadas como reverberações dessas atividades na forma como se relacionam com as atividades artísticas. Ao ser questionado sobre como a arte interfere em sua forma de entender a vida cotidiana, um desses professores comentou o que se segue:

A arte, para mim, não é só o contraditório... Ali, fazer, colocar uma mesa de cabeça para baixo. Não é isso, entendeu? Existem os movimentos, claro, existe cubismo, essas coisas... São todos movimentos contraditórios, que mostram o contraditório que existe na arte. Não é só o contraditório que pode ser uma arte. (Professor C. Com formação pedagógica. Entrevista realizada em junho de 2014)

Entendo que o docente parece estar defendendo sua concepção de arte ao dizer que a arte não é apenas o que ele considera *contraditório*. Seu relato me faz perceber que ele conhece história da arte e tem noção de que o conceito de arte é aberto em diferentes possibilidades. Quando perguntei a esses dois professores sobre como costumam se relacionar com as atividades artísticas que seguidamente ocorrem no campus, utilizando imagens²⁸ dessas práticas como aporte para provocar a memória dos mesmos, os dois responderam que: *se interessam, costumam olhar e, embora tenham dito que não entendem de artes visuais, procuram analisar e compreender a mensagem que os trabalhos passam.*

No meu entendimento, essas falas deixam escapar a constatação que, para mim, é surpreendente, que docentes sem licenciatura e de formação tecnicista também parecem estar dispostos e abertos às práticas artísticas públicas na instituição.

Essa constatação põe por terra meu entendimento inicial de que apenas professores licenciados ou com aprofundamento nas discussões pedagógicas podiam compreender o sentido das intervenções com arte na escola e se interessar por elas. Sei que me contradigo nessa afirmação, pois uma das premissas iniciais de pesquisa presentes no começo desse texto era meu desejo de problematizar o fato de que existe na EPT uma crença de que a arte possui potencialidades apenas para os considerados “especialistas” na área.

Ao me aperceber dessa contradição, trago para esse texto a noção de deslocamento que Michel Foucault desenvolve em sua obra, colocando-me no lugar de uma

²⁸ As imagens aqui referidas estão comentadas no Capítulo 1: Caminhos Metodológicos.

pesquisadora que se desloca de seu pensamento inicial, quando “[...] não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos.” (FOUCAULT, 2008, p. 6). Por haver encontrado desvios nos dados que produzi junto aos sujeitos dessa pesquisa, me afasto de minha prerrogativa anterior e percebo, com surpresa, que é necessário que haja antes em mim a mudança de posição que proponho para a EPT. Talvez não seja uma ideia recorrente entre os docentes da educação profissional que a arte só interessa aos especializados na área; talvez eu tenha enxergado nessa hipótese uma saída para meus questionamentos a respeito da resistência ou indiferença à arte na escola.

No momento em que estabeleço esta descontinuidade em relação a mim mesma (FOUCAULT, 2008) enquanto pesquisadora e professora de arte, noto o quanto a formação inicial em licenciatura não é determinante para a maior ou menor abertura às atividades artísticas na escola. Reforço esse entendimento também por outros dados, como as respostas sobre as atividades artísticas dos alunos, especialmente nos questionários aplicados em 2012, quando alguns licenciados afirmam considerar *a inserção da arte no ensino tecnológico pouco relevante*.

Por outro lado, os mesmos dados que me sugerem essa interpretação também dão indícios de que as experiências pessoais com a arte na vida cotidiana é que podem ser consideradas vetores importantes na abertura dos docentes da EPT à arte na escola. Com Canton (2009) aprendemos que “A arte ensina justamente a desaprender as obviedades que são atribuídas aos objetos, às coisas. Ela parece esmiuçar o funcionamento dos processos da vida, desafiando-os, criando para novas possibilidades.” (CANTON, 2009, p. 13). Por isso, considero que a disponibilidade à experiência com a arte já demonstrada pelos dois docentes citados pode ser motivo para que sejam engendradas novas possibilidades de formação docente a partir da estética no âmbito da EPT.

Acreditando que o contato dos docentes com a arte em suas vidas pessoais ou na escola pode aguçar a relação dos docentes da EPT com a arte contemporânea, afirmo a potência da formação estética para esse sistema de ensino, pois a educação técnica compartilha sentidos, experiências e expectativas com a sociedade como um todo. Percebo que é possível pensar em uma docência na EPT que, assim como os artistas, que não conseguem dar cabo ao seu processo de desenvolvimento artístico, também não dê por terminado seu processo de formação, sendo instigada pelas provocações trazidas pela arte contemporânea a ver diferentes formas de promover a qualidade da educação profissionalizante.

CAPÍTULO III -
ARTE, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

*Não é divertido que mesmo os filósofos mais sérios,
normalmente tão rigorosos em matérias de certezas,
recorram a citações de poetas para dar força e
credibilidade aos seus pensamentos?*
(NIETZSCHE, 2001, p. 113, §84)

3 A relação entre arte e técnica: aproximações e afastamentos

Para compreender como o ensino da arte vem se constituindo na EPT e no campus de onde parte essa pesquisa, e para entender o papel da arte na educação profissionalizante debrucei-me em uma pesquisa bibliográfica e documental²⁹ que me trouxesse dados a respeito desses temas.

De acordo com a etimologia, a palavra arte vem do latim *ars* e correspondente ao grego *techne*. Significa técnica, ofício, qualquer atividade humana submetida a regras ou habilidade aplicada para desempenhar uma atividade. Desde as civilizações antigas, a sacralização da vida se aproximou da arte e colocou-a a seu serviço, como técnica que servia aos rituais e protocolos mágicos.

Na Grécia, Aristóteles distingue *praxis* e *poiesis*, e liga arte e técnica à *poiesis*, como atividades de fabricação, ou seja, de produção de algum objeto ou artefato (CHAUI, 2000), defendendo que onde houvesse fabricação ou produção haveria arte. O conceito de arte que se desenvolve na Antiguidade Clássica estava de acordo com a concepção de que os trabalhos manuais, as técnicas ou *poiesis*, só poderiam ser desempenhados por pessoas de classes inferiores, ao contrário do trabalho intelectual, que era permitido aos homens livres.

Aquele que trabalhava com técnicas voltadas para a satisfação das necessidades práticas do homem (agricultura, música, escultura, pintura, medicina) deveria obedecer a regras e preceitos deixados pela tradição, ou seja, praticava uma técnica que podia ser aprendida e não dependia de esforço intelectual. A partir da Renascença, a relação entre arte e técnica modifica-se, pois

[...] trava-se uma luta pela valorização das artes mecânicas, pois o humanismo renascentista dignifica o corpo humano e essa dignidade se traduz na batalha pela dignidade das artes mecânicas para convertê-las à condição de artes liberais. Além disso, à medida que o capitalismo se desenvolve, o trabalho passa a ser considerado fonte e causa das riquezas, sendo por isso valorizado. A valorização do trabalho acarreta a valorização das técnicas e artes mecânicas. (CHAUI, 2000, p. 406).

O artista passa a ser aquele que domina as técnicas mecânicas e artísticas e assim como pode usar suas mãos para pintar um belo quadro ou fazer uma escultura, também pode

²⁹ Os documentos a que me refiro são projetos de cursos, grades curriculares, portarias, planos de ensino e ementas das disciplinas de Arte ou similares, já citados no Capítulo 1.

sujar as mesmas mãos para trabalhar em um projeto mecânico. O maior exemplo dessa concepção de artista criado pelo Renascimento é Leonardo da Vinci: técnica e arte significavam a mesma coisa e tinham o mesmo valor.

Na modernidade a tecnologia (do grego *techne* + *logos*) passa a exercer maior influência no campo da arte também pelas evoluções práticas que permite. Mosaicos, pinturas a óleo e gravura são alguns dos exemplos de áreas da arte que foram fortemente influenciadas pelos estudos científicos, que trouxeram um novo universo tecnológico, dos quais a arte soube desfrutar.

Em fins do século XVII e início do século XVIII, aparece o primeiro indício de separação entre a arte e a técnica, com o surgimento do conceito de *belas-artes*, como aquelas dedicadas à expressão do belo: pintura, escultura, arquitetura, poesia, música, teatro e dança. Às técnicas ficava reservada a criação do útil (e não mais do belo): culinária, forjaria, mecânica, por exemplo. O artista se eleva a uma condição superior, de ação individual, inspirada e sensível. O técnico torna-se um aplicador de regras, alguém que domina sua prática graças a um certo saber, uma certa ciência (CHAUI, 2000). Nessa mesma época, a Estética aparece como disciplina autônoma, dedicada ao estudo desse belo de elevado status que estava surgindo. Estética é a tradução da palavra grega *aesthesis*, que significa conhecimento sensorial, experiência, sensibilidade e foi empregada para referir-se às artes, pela primeira vez, pelo alemão Baumgarten, por volta de 1750.

No final do século XIX e início do século XX, técnica e arte novamente se aproximam. O avanço da ciência e tecnologia oferecem novos aparatos aos artistas, provocando inovações que modificam de maneira considerável a maneira de se fazer e pensar a arte: a invenção da fotografia, cinema e design tornam tênues as fronteiras entre o que pode ser considerado arte e que pode ser considerado reprodução ou fabricação de artefatos ou objetos.

Durante o século XX o aparecimento de algumas propostas de arte contemporânea intensificou a ligação da arte com a ciência e a tecnologia. A técnica com que são realizadas as obras torna-se, em alguns casos, um aspecto fundamental para sua análise, fazendo-se difícil separar a produção artística da produção técnica na arte. Novas possibilidades são disparadas, por exemplo, pelo uso da serigrafia na Pop Arte, da fotografia como registro das performances nos anos 1960, e mais tarde na disseminação da videoarte, videoinstalação e arte digital (RUSH, 2006). A partir dos anos 1980, o uso da tecnologia na arte contemporânea tem se tornado cada vez mais expressivo. Em uma sociedade que se torna cada vez mais

digital e interativa, a invenção e a popularização de aparelhos como computadores, mouse, telas, controles e outros têm possibilitado que os artistas se voltem para esse aparato tecnológico, tornando-os parte do mundo da arte, como nos indica Coelho (2009):

A cada invenção de novas máquinas confirma-se a tendência em mudar aquela concepção tradicional que só vê uma essência dura e fria na máquina. A geração de aparelhos inteligentes, máquinas cerebrais, investe na crença do poder de afecção das tecnologias, tanto para mimetizar os sentidos, as percepções do ver, ouvir, tocar, como para criar situações onde um usuário se veja desafiado a utilizá-las, colocando em evidência o seu estar-no-mundo intermediado pelo computador. (COELHO, 2009, p. 59).

Essa hibridização entre as áreas da arte, ciência e tecnologia pode ser encontrada no trabalho do artista visual e performer Eduardo Kac que, desde o começo dos anos 1980, desenvolve trabalhos pioneiros no campo da arte e da tecnologia. Ele possui uma produção artística voltada para arte eletrônica e arte transgênica, empregando técnicas de engenharia genética em suas criações artísticas, quando transfere genes (naturais ou sintéticos) a um organismo vivo, criando novas formas de vida.

O exemplo mais notável é o projeto *GFP Bunny* (2000), que cria uma coelha em laboratório e nela implanta um gene modificado que a torna fluorescente, incluindo na arte a ligação com processos biológicos, o que torna a polêmica acerca do evento parte integrante da obra (Figura 31).

A intenção de Kac é movimentar o pensamento a respeito de como nós temos a tecnologia ou como percebemos a diferença, explorando até as últimas dimensões a possibilidade disparada por NIETZSCHE, que diz que “Somente enquanto criadores podemos destruir!” (NIETZSCHE, 2011, p. 96, §58). Para isso, ele escolhe essa maneira artística e não tradicional de explorar questões ligadas à responsabilidade ética sobre a vida.



Figura 31 – KAC, Eduardo. Alba, a coelha fluorescente. 2000
Foto: Chrystelle Fontaine. Fonte : <http://www.ekac.org>

Essas considerações e o trabalho de Kac assinalam o quanto são próximos e, por que não dizer inseparáveis são os campos da arte, estética, tecnologia e técnica. Mesmo assim, percebo que muitas vezes a arte é colocada em posição hierarquicamente inferior à formação técnica dos alunos no contexto da EPT, sendo vista como menos importante ou como disciplina “auxiliar”³⁰ no desenvolvimento dos conteúdos de formação profissional ou como meio que pode despertar a criatividade. Essa constatação me fez empreender estudos específicos a respeito do ensino da arte no ensino profissionalizante, que desenvolvo nas próximas seções.

³⁰ Além dos questionamentos levantados na Introdução, também estão entre as experiências que me levaram a desejar estudar esse tema as lembranças de diversos momentos em que colegas, professores de diferentes áreas do conhecimento, me abordaram com sugestões de conteúdos para serem trabalhados em Arte ou ainda pediram “ajuda” da disciplina de Arte para melhorar a aprendizagem de conteúdos “difíceis” de seus planos de ensino.

3.1 O ensino da arte na EPT: concepções sobre educação

Segundo o pesquisador Erinaldo Alves do Nascimento (2008), que se dedica a remontar a história do ensino da arte no Brasil, a relação entre as artes e ofícios advém da escolástica ibérica³¹, que classificava os saberes e incluía a arte entre os saberes liberais, juntamente com a arquitetura e a engenharia. A escolástica ibérica foi a filosofia educativa predominante no Brasil durante a colonização espanhola pelos jesuítas, fundadores das primeiras escolas nesse território e exerceu profunda influência nos modelos educacionais brasileiros, inclusive ao estabelecer relação entre os conceitos de arte e ofício:

O nivelamento entre as artes e os ofícios coadunava-se com a classificação de Tomás de Aquino, principal referência do jesuitismo. Para ele, a pintura e a escultura situavam-se numa fase intermediária entre o saber literário e o fazer dos ofícios. A arte era uma prática saturada de teoria. Embora fosse mais prestigiada que os ofícios, a arte, como reforçava Hugues de Saint Victor, era uma virtude inferior à contemplação divina. (NASCIMENTO, 2008, p. 33).

A valorização excessiva das artes liberais, frente aos ofícios manuais ou mecânicos dá-se por essas atividades serem próprias de trabalhadores considerados subalternos, os escravos, mão de obra explorada no Brasil durante mais de três séculos “Daí o fato de o preconceito contra a Arte ter se concentrado na Arte aplicada à indústria, na arte como trabalho, durante as sete primeiras décadas do século XIX, quando um quarto da população do país era composta de escravos.” (BARBOSA, 2010, p. 27). Apenas com a abolição da escravatura pode-se dizer que tem início o processo de respeitabilidade do trabalho manual, sendo que isso “[...] coincidiu com a primeira etapa de nossa revolução industrial, que consistiu na substituição do trabalho físico pelo trabalho mecânico, invertendo os pólos preconceituais.” (BARBOSA, 2010, p. 30). Porém, as ideias jesuíticas já haviam deixado algumas implicações para a disciplina artística em seu futuro processo de afirmação como uma disciplina escolar, especialmente “[...] a alegação de que a arte é dispensável ao currículo escolar, devendo, justamente por isso, ocupar uma posição subalterna em relação aos outros saberes [...]” (NASCIMENTO, 2008, p. 28).

³¹ A escolástica ibérica, também chamada de escolástica média, é modelo educacional predominante entre os séculos XII e XIII que vai possibilitar o conhecimento dos clássicos gregos e latinos, a filosofia natural e a metafísica de Aristóteles, juntamente com as obras dos seus comentaristas gregos e árabes. Com a reestruturação das ordens religiosas e a criação das ordens franciscana e dominicana, a escolástica alcançou o seu ponto culminante, representado fundamentalmente pela obra de S. Tomás de Aquino, membro da escola dominicana, que adaptou a filosofia de Aristóteles ao pensamento cristão.

Como disciplina específica, a arte foi inserida no ensino tecnológico a partir da década de 1940, fazendo parte da área da formação geral ou propedêutica. Porém, ao analisarmos com mais cautela a história do ensino da arte no Brasil, percebemos que o ensino da arte fazia parte do sistema curricular do ensino profissionalizante já antes desse período.

De acordo com Nascimento (2010), a presença da arte se dá desde a inauguração da Escola de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, uma das primeiras do Brasil, em 1856, quando “[...] as artes aplicadas à indústria e ligadas à técnica começaram a ser valorizadas como meio de redenção econômica do país e da classe obreira, que engrossara suas fileiras com os recém-libertos.” (BARBOSA, 2010, p. 30). Porém, esse ensino tentava corresponder apenas à necessidade do ensino de desenho na escola secundária, como uma alternativa a mais para auxiliar na profissionalização dos jovens pobres. De acordo com o pesquisador “O ensino do desenho vinha, desde as corporações de ofícios europeias até as academias, ganhando importância e se projetando, nessa nova ordenação social, como uma disciplina lapidar no processo de profissionalização industrial.” (NASCIMENTO, 2010, p. 32).

Essa valorização do desenho como parte integrante da formação profissional corresponde às ideias de Walter Smith, diretor de arte-educação em Massachusetts, nos Estados Unidos e autor de livros sobre o ensino do desenho que foram difundidos no início do século XX no Brasil pelo educador brasileiro Abílio César Pereira Borges (BARBOSA, 1984, p. 13). Por isso, pode-se dizer que foi através do ensino do desenho que os elementos artísticos começaram a fazer parte da trajetória do ensino profissionalizante no Brasil. Rompendo com os antigos propósitos jesuítas de restringir a aprendizagem do desenho às Belas Artes, o ensino do desenho praticado nas primeiras escolas que podem ser chamadas de técnicas no país era firmemente articulado aos propósitos da industrialização.

Como já visto anteriormente, a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices representava uma estratégia de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, especialmente para a indústria, e o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro foi o primeiro a atender a prerrogativa de incluir o desenho em seu currículo, colocando em movimento “[...] o processo de escolarização do ensino do desenho, sobretudo, no ensino técnico-profissionalizante no Brasil.” (NASCIMENTO, 2010, p. 47). O ensino de desenho, contudo, não se apresentava direcionado para a experiência estética dos estudantes, mas dedicado à aprendizagem de técnicas que trouxessem benefícios às profissões em questão. Faziam parte dos conteúdos de desenho: desenho de estampas e ornamentos, desenho de figuras geométricas simples e complexas, cabeças, imagens em perspectiva, escalas cromáticas, etc:

O conhecimento considerado importante no Liceu era aquele que possibilitava a aplicação nos ofícios e nas profissões industriais. A aritmética, a álgebra, a geometria, a química, a física, o desenho de figura, de ornatos e de máquinas eram as disciplinas ou conteúdos que integravam seu programa curricular. (NASCIMENTO, 2010, p. 53).

Assim, os alunos aprendiam o desenho não para seu exercício propriamente dito, com potencial artístico, mas para aperfeiçoar seus ofícios primários, como por exemplo: torneiro, ourives e mecânico, rechaçando-se conhecimentos artísticos centrados exclusivamente na difusão da arte (NASCIMENTO, 2010). O desenho era valorizado especialmente por sua equivalência funcional com a escrita, o que era um argumento favorável à sua inclusão na escola secundária e até mesmo na escola primária, sendo avaliado como “[...] mais uma forma de escrita que uma arte plástica.” (BARBOSA, 2010, p. 34), por isso considerado como um dos alicerces do ensino industrial.

No universo da EPT, percebe-se que, paulatinamente, foi acontecendo um apagamento da importância do ensino do desenho, conforme aumenta no Brasil o interesse por mão-de-obra qualificada para a indústria e também de acordo com a promulgação de leis que fazem variar os entendimentos a respeito das finalidades da EPT. De acordo com Brandão (2009), entre as décadas de 1920 e 1940 o ensino tecnológico muda sua concepção de formação.

Ao mesmo tempo em que acontece a incorporação das disciplinas propedêuticas a partir de 1940, para que os estudantes do ensino profissionalizante pudessem dar continuidade aos seus estudos, havia uma pressão da sociedade pela formação de mão-de-obra necessária ao desenvolvimento capitalista do país. Isso fez com que a EPT adquirisse um status de maior importância, se acelerando a mudança de uma formação voltada ao artesanato e a resolução de problemas cotidianos, para a formação com base na ciência, voltada para a indústria (BRANDÃO, 2009). O capitalismo, modelo econômico que se firmou a partir de então, influencia diretamente as diretrizes do ensino. O peso social que se atribui aos saberes técnicos na sociedade capitalista contemporânea minimiza “[...] a importância dos saberes das ciências humanas e sociais, o que encontra terreno fértil nas representações de sujeitos com formação nas áreas tecnológicas.” (MACIEIRA, 2009, p. 31).

Além disso, o Estado Novo, regime político instaurado no Brasil em 1937, acabou solidificando procedimentos já adotados na educação profissionalizante, como a obrigatoriedade do ensino de desenho geométrico na escola secundária, o que fez com que o

ensino de arte, oficialmente incluído, ficasse reduzido ao desenho com objetivos tecnicistas (BARBOSA, 2008).

Em 1971, quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 5692/71) que tornou obrigatória a formação técnica profissionalizante em todo currículo de segundo grau, tornou-se obrigatório também o ensino de arte nas escolas públicas, nos currículos de 1º e 2º graus, com a disciplina sendo denominada de Educação Artística. Apesar de parecer alentador o fato de, embora o Brasil estivesse no período da Ditadura Militar, o ensino de arte tenha conseguido alcançar a obrigatoriedade, sabe-se atualmente que se tratava mais de um “mascaramento humanístico” para a dura Lei 5692 (BARBOSA, 2008, p. 10), que tinha a pedagogia tecnicista como um dos pilares do sistema de governo que estava instaurado no país.

Nesse período, em todas as esferas educativas, o ensino da arte caracterizou-se como uma pulverização de tópicos, técnicas e materiais diversificados, reduzindo-se ao trabalho manual desvinculado de qualquer teoria, com escasso conhecimento de linguagens artísticas e sem nenhuma reflexão sobre a prática.

A todos esses fatores aliam-se o paradigma da racionalidade técnica e ao modelo das competências. Isso colabora para que o ensino tecnológico fosse compreendido apenas como um conjunto de aplicações teóricas e procedimentos práticos que visavam à resolução instrumental de problemas racionais, afastando esse sistema do ensino da arte e estética: tomadas como relação com o sensível, essas áreas eram consideradas sem finalidade para a ciência³².

Analisando os dados produzidos durante essa pesquisa, percebo que esse modelo de pensamento a respeito da arte ainda reverbera na voz de alguns dos colegas entrevistados durante essa pesquisa, especialmente daqueles que não possuem licenciatura. Quando questionados a respeito da relação dos objetivos da EPT com as práticas artísticas, alguns sujeitos demonstraram entender que os conhecimentos artísticos fazem parte apenas dos cursos voltados para a área artística em específico e dos cursos integrados, conforme os extratos abaixo:

³² Alguns cursos oferecidos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica são da área específica da arte e mantém em seus currículos o vínculo com a formação estética. Esse é o caso do IFSul Campus Pelotas, que oferece os cursos Superior em Design, Técnico em Comunicação Visual e Técnico Design de Interiores. O Campus Sapucaia do Sul oferece o Curso Técnico em Eventos que opta pela formação dos alunos com ênfase em eventos culturais, o que faz com que a formação estética seja relevante no currículo do mesmo. O afastamento da arte a que me refiro é o que se dá em âmbito geral, nos cursos que não tem vínculo curricular obrigatório com essa formação.

Para mim elas (práticas artísticas) remetem sempre ao Técnico em Eventos. Então o quê que eu enxergo? Eu enxergo que esse profissional técnico tem que desenvolver algumas habilidades, entre elas essas se propõe de alguma maneira a interagir de maneira pública. Então nesse âmbito eu enxergo as práticas executadas como um exercício desse profissional. Como um laboratório, um grande laboratório desse profissional. [...] Elas tem o seu valor como exercício profissional. (Professor B. Não licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

Dentro da área que eu leciono não tem espaço para isso (arte), até dentro das disciplinas... Mas eu vejo, por exemplo, relação com a área de eventos, a própria área de informática, a própria área de administração. (Professor A. Não licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

Tá, para a engenharia é como se fosse nada a ver. Nada a ver. Jamais iria trabalhar na engenharia com propostas como uma prática dessas. [...] Para a engenharia e os tecnólogos nada a ver... (Professor C. Com formação pedagógica. Entrevista realizada em junho de 2014)

Um dos professores ainda citou como positivo o fato de que *mesmo que a engenharia não faça arte, está vivenciando isso na escola*. Porém, a ideia predominante entre esses docentes é de que o ensino de arte não tem lugar junto ao ensino tecnológico, sendo considerado válido apenas se estiver relacionado aos cursos integrados ou com áreas dedicadas à reflexão teórica, como o ensino superior e o mestrado. Esse dado aparece também quando, em resposta ao questionário realizado em paralelo às exposições de vídeos em 2014, o docente responde:

É necessária a arte na instituição apenas por conta do ensino superior e do mestrado. (Resposta a questionário. Não licenciado. 2014)

Ao dizer que *no estudo da tecnologia não há espaço para a arte* e que *com a engenharia a arte não tem nada a ver*, esses docentes afirmam um entendimento de que a arte não tem finalidade junto ao estudo da tecnologia, sendo vista como algo “a parte” ou desnecessária para a formação técnica. Embora pareça que consideram a arte de certa forma “tolerável” se estiver ligada a cursos que dela necessitem por serem da área relacionada ou mais voltados aos estudos teóricos.

Também aparece nas falas a validade dos exercícios artísticos entendidos *como um laboratório de preparação desse profissional*, o que remete à predominância das preocupações desse sistema de ensino com o mercado de trabalho e suas exigências. Os termos *laboratório* e *equipamentos* são constantemente evocados no material empírico dessa pesquisa como vetores no qual se baseia a qualidade da formação dos estudantes. Ao ser perguntado sobre a organização física e administrativa do campus, um dos professores relata situações que indicam que há um entendimento geral na instituição a respeito da importância das máquinas e equipamentos para a realização de atividades educativas:

Hoje mesmo eu falei com uma pessoa sobre espaço (para o Curso Técnico em Eventos) e ela disse: “Ah, tem que ver os equipamentos”. É como se fosse um fetiche dos equipamentos, se eu não tenho uma grande máquina para dizer que essa máquina precisa de um laboratório, eu não preciso de um espaço. [...] Eu comparo muito com o que acontece outros cursos. Outros cursos dizem: “Ah, estamos precisando de computadores e a configuração é essa”. E aí nós temos 6 laboratórios! Um, dois, três, quatro, cinco, seis! E quantos laboratórios temos de nosso curso? Com a sala da Galeria: Um! Mas que não é totalmente adequado e foi tomado meio à força. Entende? [...] E isso está enraizado no meio do grupo de sala de aula. Então isso é complicado, porque quando tu não tens uma lista de máquinas grandes para dizer que tu precisa... Acho que tu lembrás quantas vezes nos foi solicitada: “ah, qual é a lista de equipamentos?” Como se isso fosse um pré-requisito para nós termos um espaço. (Professor E. Licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

Na entrevista sobre a Galeria Experimental, ao comentar o processo de implantação desse espaço na escola, ouvi da pessoa que estava sendo entrevistada o seguinte relato:

Desde que surgiu o curso (Técnico em Eventos) existia uma preocupação com um espaço para o curso, que seria mais ou menos um laboratório para o curso. A compreensão da escola técnica era de um laboratório técnico, no sentido dos equipamentos técnicos e industriais até. Pela escola e pelas pessoas que estavam na escola e até na administração da escola, que tinham também essa visão. [...] Quando conseguimos a sala lá eles colocaram tudo que era armário velho que a escola tinha... Colocaram uns 4 ou 5 computadores, muito mais ou menos, mas de novo: encheram a sala. E com mesas! Porque eles entendiam que a gente precisava de mesas, de mesas, de mesas... (Professor F. Licenciado. Entrevista realizada em setembro de 2014)

Acredito que esses relatos podem ser considerados como exemplos da marcante sedução que a aprendizagem baseada na manipulação dos aparatos tecnológicos ainda exerce na EPT, que prioriza os conhecimentos técnicos necessários para a aprendizagem de funções específicas do mercado de trabalho, especialmente nas áreas da indústria e prestação de serviços.

Aponto o fato de que esse *fetiche pelos equipamentos* e esse entendimento de que tudo que está dentro das instituições de EPT precisa se relacionar com *laboratório*, está intrinsecamente relacionado à concepção de educação racionalista e tem ressonâncias na trajetória do ensino da arte na EPT. Essa ideia racionalista de entender a educação faz com que saberes não considerados estritamente necessários à atuação dos profissionais, como o campo estético, sejam considerados como menos importantes ou *nada a ver* com o estudo das técnicas.

A essa perspectiva racionalista de educação tecnológica tensiono a potencialidade da experiência estética, especialmente a partir da arte contemporânea, para a constituição ética dos indivíduos e coloco em suspensão o pensamento sobre essas esferas: pode a EPT dispensar de seu processo educativo os aspectos relacionados à formação estética? Muitas razões me fazem acreditar que não.

Embora o contato com a arte não garanta a experiência estética, produções artísticas possuem a capacidade de colorar em movimento planos como o do sentimento, sensibilidade, emoções e o corpóreo (HERMANN, 2010). Notadamente a arte contemporânea, com suas imprevisíveis manifestações e fusão de materiais, linguagens e tecnologias, apresenta uma nova forma de tratar dos temas atuais.

A diversidade cultural; a complexidade e rapidez com que se disseminam informações; o processo de globalização; pluralização de valores e crenças; efemeridade dos hábitos e flexibilidade de condutas são algumas das características de nosso mundo polissêmico que a arte contemporânea tem sido capaz de abranger. São essas características que os artistas contemporâneos trazem para suas produções, pois nos ensina Nietzsche (2011) que os artistas “[...] se acham à espreita, para descobrir coisas assim e transportá-las para o domínio da arte.” (NIETZSHE, 2011, p. 114, § 85).

Exemplo dessa capacidade dos artistas problematizarem o mundo e do quanto arte e tecnologia podem se imbricar são as obras da artista chinesa Cao Fei “Utopia de quem?” e “O que você está fazendo aí?” expostas na última Bienal do Mercosul³³ em Porto Alegre. As obras são resultado de uma aproximação entre a artista e empregados de uma fábrica de lâmpadas da China e busca mostrar as pessoas que estão implicadas na fabricação de produtos.

“Utopia de quem?” é um vídeo dividido em três partes: na primeira é mostrado o dia-a-dia da fábrica com as máquinas funcionando e os trabalhadores em suas funções, demonstrando a rotina e a tarefa das pessoas encarregadas de realizar atividades repetitivas e mecanizadas. Na segunda parte, intitulada “Fábrica de conto de fadas”, vários trabalhadores aparecem no vídeo, em um contexto diferente que estão acostumados: uma bailarina dança pelos setores da fábrica enquanto outros trabalham, um homem pratica *tai chi chuan*³⁴ e outro toca guitarra (Figuras 32, 33 e 34). Na terceira parte, chamada “Meu futuro não é um sonho”, a ênfase é dada no elemento humano. A artista filmou os funcionários de forma que eles escolheram: uns posam, outros sorriem, alguns parecem não muito à vontade com as câmeras.

³³ A 9ª Bienal do Mercosul, que aconteceu em Porto Alegre de 13 de setembro a 10 de novembro de 2013, consistiu em mais um momento de reflexão pulsando a partir do diálogo entre arte, ciência e tecnologia. O título da mostra *Se o clima for favorável* propunha uma articulação entre temas como descoberta, invenção, sustentabilidade, entropia, mudanças climáticas, e desenvolvimento social, entre outros.

³⁴ Arte marcial de origem chinesa, que consiste em uma série de movimentos lentos e suaves com o objetivo de desenvolver a energia interna.



Figura 32 – FEI, Cao – Fragmento do vídeo Fábrica de contos de fadas, da obra Utopia de Quem
Fonte: <http://www.unicos.cc/category/portfolio>



Figura 33 – FEI, Cao – Fragmento do vídeo Fábrica de contos de fadas, da obra Utopia de Quem
Fonte: <http://www.unicos.cc/category/portfolio>



Figura 34 – FEI, Cao – Fragmento do Vídeo Fábrica de contos de fadas, da obra Utopia de Quem
Fonte: <http://www.unicos.cc/category/portfolio>

Além do vídeo, outra parte do trabalho chamado “O que você está fazendo aí?” traz a perspectiva dos trabalhadores de uma forma diferente: uma árvore seca é suporte para peças de roupa dos funcionários, que no lugar das etiquetas possui cartas dos donos das peças escritas por eles mesmos³⁵. As cartas contam como eles foram parar na fábrica, como são sua rotina e seus sentimentos a respeito do trabalho, demonstrando que, por trás de cada operário, há uma história de vida (Figura 35).

³⁵ Informações do site <http://sociolgossa.blogspot.com.br>. Acesso em: 12 de out. 2014.



Figura 35 – FEI, Cao – O que você está fazendo aí? - Utopia de Quem
 Fonte: <http://sociolgossa.blogspot.com.br/>

As inquietações suscitadas pelas obras de Cao Fei fazem-me acreditar que mesmo que a EPT tenha suas bases calcadas no mundo da razão³⁶, a experiência com arte não deve ser deixada para segundo plano nesse sistema de ensino. Destaco especialmente as manifestações contemporâneas, pois possuem essa capacidade de nos colocar diante do que nos interpela, já que são produções em que:

[...] As obras, os experimentos, as proposições de toda sorte funcionam como interruptores da percepção, da sensibilidade, do entendimento; funcionam como um descaminho daquilo que é conhecido. Uma espécie de jogo com os acontecimentos, de táticas que exploram ocasiões em que o sentido emerge através de dicções e timbres, nas formas não nos conteúdos; uma viagem pelo conhecimento e pela imaginação [...].” (FAVARETTO, 2010, p. 232).

³⁶ Viviane Mosé define razão como um conjunto de regras que foram criadas para que o pensamento se afaste das mudanças, em oposição à sensibilidade e ao corpóreo (MOSÉ, 2013).

Arte, vida e ciência estão continuamente alimentando-se uma da outra e disparando possibilidades de descaminhos pela intensa relação entre si. A partir de Foucault (1998), posso dizer que essa relação entre vida e arte contemporânea pode produzir “[...] momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir.” (FOUCAULT, 1998, p. 13).

Faço a aposta que a arte contemporânea tem em seu cerne essa potência para deslocar docentes de qualquer formação de prerrogativas tradicionais da EPT, como a que acredita que a arte *tem a ver* apenas com os cursos de determinada área, levando-os pensar de modo diferente do que pensam sobre questões relacionadas a sua conduta como educadores. Acredito que essa é uma das formas através das quais é possível problematizar a relação entre os mundos da arte e da tecnologia na escola.

3.2 A presença da arte no campus pesquisado: reverberações no cotidiano escolar

Para entender a trajetória do ensino da arte na escola pesquisada, diante do cenário de constantes mudanças no ensino tecnológico, detive-me na análise de projetos de cursos, grades curriculares, portarias, planos de ensino e ementas de disciplinas da instituição. A partir dessa análise, pude verificar que a arte esteve presente nos currículos dos cursos oferecidos pelo campus pesquisado desde a fundação da escola, em 1996.

De 1996 a 2005, a disciplina Educação Artística foi oferecida em todos os cursos integrados e de ensino médio do campus em pelo menos dois períodos por semana, no primeiro ou segundo ano. A arte era uma das linguagens que fazia parte da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, sendo utilizada para instrumentalizar os sujeitos a fim de que melhor se inserissem no mundo do trabalho.

Diferentes termos e associações entre conteúdos e metodologias de ensino aparecem entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Educação Artística nos diferentes documentos que analisei. Entre elas destaco: *realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais); apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética; analisar, refletir e compreender os diferentes processos da Arte, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais históricas.*

Para dar conta desses e de outros objetivos, são apresentados como conteúdos recorrentes nos documentos: *História da Arte (da Arte Pré-histórica à Arte Conceitual); História da Arte Brasileira e Arte na América Latina, Arte Grega, arquitetura, pintura, escultura, figura com volume, esculturas vivas.* Observando especialmente os planos de ensino, percebi que nesse emaranhado de termos relacionados à área da arte se encontravam categorias artísticas, metodologias de ensino e avaliação a serem adotadas, nomes de períodos artísticos e técnicas que poderiam ser ensinadas.

Mudança significativa ocorreu a partir de 2006, quando a nomenclatura da disciplina mudou para Arte³⁷ e passou a fazer parte do Ensino Médio não mais apenas no

³⁷ A LDB 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte publicados em 1997 e 1998 representam um marco no ensino da arte no Brasil, pois a partir deles foi consolidado o que pediam os movimentos de luta para tornar o ensino de arte obrigatório nas escolas de ensino básico. A área da Arte foi passada a ser tomada como

primeiro ano, e sim no primeiro e segundo anos, com 02 períodos em cada ano, totalizando 160 horas no fechamento do currículo. Nesse momento, aparecem nos documentos conteúdos que dão ênfase à arte moderna, como: *Cubismo, Dada, Surrealismo, Arte Moderna no Brasil, Arte Afro-Brasileira*. A citação desses conteúdos demonstra uma tendência para uma ampliação da complexidade no ensino da arte, especialmente por considerar a arte Afro-Brasileira, que ainda não havia sido elencada.

A partir de 2008, o modelo de Ensino Médio, sem vínculo com a educação profissionalizante, deixou de oferecer vagas e a instituição passou a oferecer cursos técnicos integrados e cursos superiores. Nos cursos integrados, os planos de ensino da disciplina Arte apresentam conteúdos ligados à arte moderna e contemporânea, como: *Arte Moderna, Arte Moderna Tardia, Arte Contemporânea, novas mídias e a arte*. Outros conteúdos como *design, fundamentos da linguagem visual e estética* são contemplados em ementas de outras disciplinas como Programação Visual, Cultura Visual e Artes e Design, que fazem parte dos programas de diferentes cursos. Em 2012 ocorreu uma reforma nos currículos dos cursos integrados, que agora contam com dois períodos de Arte no primeiro ano. Os conteúdos presentes nos planos de ensino são: *Arte Moderna, Arte Moderna Tardia, Arte Contemporânea, novas mídias na arte contemporânea*.

Analisando as informações presentes nessa série de materiais que contam a trajetória do ensino da arte no campus que dá origem às inquietações dessa pesquisa, pude perceber que a arte não esteve - pelo menos, no que tange ao que se pode escrever e aprovar nos documentos e planos de curso - distante do ensino tecnológico na escola. Em desconformidade com essa presença percebida nos documentos oficiais, é marcante nessa instituição a desconfiança quanto à necessidade da arte para a formação dos estudantes.

Pressupondo que algumas dessas desconfianças tenham origem nas concepções de arte dos docentes que nela atuam, fiz com que os instrumentos de produção de dados da pesquisa pudessem me ajudar a compreender essas concepções. Nos questionários e entrevistas aparecem nas respostas de meus colegas docentes diferentes concepções de arte e diferentes posicionamentos com relação às intervenções públicas. Comentarei esses dados na próxima seção, relacionando-os à forma como os docentes se relacionam com as atividades artísticas públicas na escola.

área de conhecimento e estudo na educação escolar, e teve o conseqüente reconhecimento de sua importância na formação e desenvolvimento de crianças e jovens. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 37-61). Entretanto, atenta-se para o fato de que a mudança do nome da disciplina Educação Artística para Arte ocorreu na escola pesquisada apenas em 2006, 10 anos após a promulgação da LDB e PCN's citados.

3.2.1 Concepções de arte presentes na EPT

As reconhecidas variações do conceito de arte a partir dos diversos estilos artísticos, as discussões e pesquisas realizadas, especialmente durante o século XX e no século atual, configuram diferentes formas de se entender a natureza das manifestações artísticas.

Enquanto produto da imaginação humana, o termo “arte” não é sempre tomado com a mesma acepção, destacando-se os entendimentos de arte como imitação, beleza, decoração, sublime, expressão, comunicação e outras. Essas percepções a respeito de arte estão baseadas em regras, convenções e critérios que advém, muitas vezes, do ensino de arte realizado na educação básica, que dá ênfase ao ensino de arte e música que são “[...] reconhecidamente os dois meios de expressão artística de maior inserção nos currículos do ensino fundamental e ensino médio das escolas brasileiras.” (REIS; REQUIÃO, 2013, p. 1).

Para muitos docentes, sujeitos dessa investigação, a escola básica foi a primeira instância de aproximação com o universo artístico, o que pode ter determinado os entendimentos a respeito de arte que os marcam, pois o que conforma os olhares que se lança para a arte, muitas vezes, é o que é limitado pela nossa experiência escolar (LOPONTE, 2013).

Analisando os dados produzidos na pesquisa, de forma geral, percebi nas respostas de meus colegas docentes uma evidente analogia do conceito de arte aos termos *expressão, inovação, criatividade, sensibilidade, emoção, técnica e complexidade*. Os vocábulos *alma, beleza, liberdade e compreensão* também foram citados diversas vezes e fazem eco à ideia de arte como prática redentora, capaz de “ser inovadora e surpreendente” ou “humanizar o aluno”.

Destaco abaixo, alguns trechos das entrevistas onde identifico relações feitas pelos professores com a concepção de arte como *expressão de sentimentos e emoções*, portadora de características que podem sensibilizar as pessoas, *tocar, transmitir alegria e bons sentimentos*. Essa concepção é associada com o uso de cores alegres, vibrantes e à pintura que se *pode pendurar na parede*, conforme se verifica a seguir:

Essa (obra de Carmela Gross – Figura 24) eu excludo direto. Essa para mim não consegue expressar nada. Até porque eu acho que arte é algo que se propõe a expressar. Então, a mim não me toca, para mim não expressa. Mas sei que a concepção pode ser outra para outras pessoas... [...] Então, essa (obra de Claude

Monet – Figura 20) me chama a atenção pela alegria, por traços... Não são nem traços. Ela me transmite uma paisagem e além de alegria, tranquilidade, me dá sensações. (Professor B. Não licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

Eu gosto mais de pinturas alegres e tal! Lá em casa é tudo alegre! Eu tinha uma parede que eu tinha que pintar, para arrumar o apartamento, a sala. Aí eu falei para minha esposa: vamos colocar um quadro bem colorido aí? Ela concordou! Ficou bem alegre lá! (Professor D. Licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

Pois é, essa montagem (obra WWW de Vik Muniz, Figura 22) eu achei bem legal, mas assim, como beleza, que me chama a atenção eu gosto mais dessa paisagem colorida (obra de Claude Monet – Figura 20) Me traz essa paisagem, bonita, de várias cores. Agora não sei te dizer assim, do ponto de vista artístico, o que tem mais valor... [...] Agradável aos olhos é essa aqui. (obra de Claude Monet – Figura 20) (Professor A. Não licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

Aí é técnica. (obra de Claude Monet – Figura 20) é pintura... É a característica do pintor... Uma pincelada... Eu olho desse ponto de vista, tá?... É pintura, então é arte! (Professor C. Com formação pedagógica. Entrevista realizada em junho de 2014)

Nos questionários, ao responderem sobre intervenções artísticas públicas na escola, também aparece entre os docentes o entendimento de arte como expressão:

Acho incrível dar esse espaço aos alunos, especialmente num momento histórico em que os jovens, antes crianças, dispõem de tão pouco espaço para manifestarem seu “eu” [...] e acho que a arte dá um pouco desse espaço de volta... ou compensa um pouco essa coisa lamentável que são as limitações impostas pela vida em sociedade na atualidade. (Resposta a questionário. Com formação pedagógica. 2012)

Acredito que a escola deve ter toda e qualquer expressão artística, pois permite que o aluno coloque sua expressão e permite a criação e a recriação do novo. (Resposta a questionário. Não licenciado. 2014)

Esse entendimento de arte como expressão também pode ser compreendida no contexto da fruição gratuita “[...] em que se pensa a arte como contrabalanço da racionalidade científica.” (FAVARETTO, 2010, p. 231), associada à revelação de sentimentos do mundo interior. Imanol Agirre (2005) indica diferentes possibilidades de se entender o ensino de arte e as atividades artísticas e que podem ser relacionadas a essas concepções de arte que identifiquei entre meus colegas. Sobre o entendimento de arte como expressão, o autor diz que:

Liberdade, sensibilidade, originalidade, criatividade, naturalidade, espontaneidade, imaginação e genialidade são, por isso, os conceitos chaves da opção educativa baseada na autoexpressão [...]. Nessa perspectiva formativa, a aquisição da capacidade de obter experiências estéticas se basearia, portanto, no cultivo da dimensão emocional do ser humano e no livre desenvolvimento das capacidades criadoras inatas do indivíduo. (AGIRRE, 2005, p. 219). (Tradução minha)

Outra concepção de arte que percebi ser marcante nas falas dos docentes é a que concebe a arte como *comunicação*. Os vários momentos em que citam a necessidade de *tentar*

capturar a mensagem que está querendo ser dita e entender o que o artista quis dizer permitem afirmar que muitos entendem a arte como uma manifestação portadora de mensagens que necessitam de uma explicação, que precisam ser analisadas para serem compreendidas, conforme extratos abaixo:

É arte, né!? (obra *Fetiche de Pregos*, de Vik Muniz, Figura 23) *Mas eu olho e para mim acho que é arte ruim aí... E eu fico pensando... o que ele quis dizer? Não passa mensagem nenhuma para mim aqui...* (Professor C. Com formação pedagógica. Entrevista realizada em junho de 2014)

Ou a gente consegue comunicar ou aquilo não existe (obra *WWW* de Vik Muniz, Figura 22), *de certa forma, e a arte é uma forma de comunicação, então ela é essencialmente sociedade.* (Professor E. Licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

O entendimento de arte como *comunicação*, pode estar relacionado ao conhecimento disseminado no ensino básico de um modelo artístico que pode contribuir para a educação moral e “[...] desconsidera as manifestações artísticas que não tenham um caráter moralizante, ou que não tenham uma mensagem edificante a oferecer.” (LOPONTE, 2012, p. 46). Nesse contexto, a arte é entendida como um tipo de *linguagem* não verbal, que teria a capacidade de auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico, através de informações que podem ou não estar claras na obra através dos elementos da linguagem visual e que precisam ser decodificadas para que se atenda ao objetivo da comunicação. Sobre essa concepção Agirre (2005) diz o que se segue:

O objetivo prioritário dessa orientação é ter o que denominam como “alfabetização visual”, ou seja, a competência na “emissão” e, sobretudo, “leitura” de suas mensagens visuais, já que a comunicação visual implica que o receptor seja capaz de perceber e interpretar – decodificar – adequadamente as mensagens elaboradas pelo criador. (AGIRRE, 2005, p. 256). (Tradução minha).

Perpassando grande parte das respostas, aparece continuamente também a ideia sempre presente de arte como criatividade, como aquilo que tem criatividade “em si”, como se a criatividade fosse uma característica da obra ou que *o artista conseguiu passar para a obra* ou como algo que pode *despertar a criatividade*, deixando todos que tem contato com ela *mais criativos*. Esse entendimento pode ser colocado em paralelo com a ideologia de criatividade democrática, igualitária, efeito de uma concepção da arte aberta a todos, um potencial universal que pode ser ensinado e transformado em habilidade (FAVARETTO, 2010). Questionada sobre a interferência da relação com a arte em seu trabalho docente, um dos entrevistados por essa pesquisa responde o que se segue:

Uma das principais características que eu acho que eu acabo incrementando em aula é em função de criatividade. [...] Algumas pessoas já me disseram que eu tenho performance bastante criativa na sala de aula. E eu acho que isso é uma relação, eu enxergo algo de diferente e de alguma maneira eu tento... Se eu encontro um despertar positivo eu tento usar aquilo como um elemento. Então, eu acredito que a relação com a arte traz essa criatividade para o meu trabalho. (Professor B. Não Licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

Esse entendimento de que a criatividade é necessária para a educação converteu-se, segundo Agirre (2005) em uma utopia educativa, sendo evocada sem cessar nos discursos pedagógicos que clamam por um professor que seja criativo para encontrar recursos novos que solucionem os problemas que surgem em sala de aula. A arte, nesse contexto, é compreendida como o espaço para liberação da criatividade, uma qualidade que pode ser de todos desde que instigada por produções criativas, destacadamente a arte, tida como “berço da criatividade humana”. Em Agirre (2005), temos que

[...] a questão da criatividade parece ser o porto onde todo mundo encontra amparo, a panaceia que deveria solucionar todos os nossos problemas escolares. Está generalizado o uso excessivo e indiscriminado do termo, que está dando como resultado uma grande confusão conceitual e exegetica. (AGIRRE, 2005, p. 173). (Tradução minha).

Nos questionários, ao responderem sobre a inserção da arte no ensino tecnológico, também aparecem referências dos docentes à criatividade, conforme podemos observar no trecho abaixo:

Eu acho que a arte é totalmente necessária para despertar a criatividade e a capacidade de pensar do aluno. (Resposta a questionário. Licenciado. 2012)

Nesse extrato o comentário do docente parece sugerir como responsabilidade exclusiva do campo da arte o desenvolvimento da aptidão dos alunos para pensar. Essa compreensão liga-se à ideia de que a arte tem diversas colaborações a dar para a educação, entre elas: aplicação de técnicas artísticas como recursos que podem ser aproveitadas em diferentes disciplinas ou o uso da arte para amenizar conteúdos difíceis.

Apesar dos muitos avanços reconhecidos no ensino de arte no Brasil, a partir dos movimentos em prol da sua renovação, não se pode dizer que essas concepções foram deixadas de lado, pois, de forma ou outra, acabam por influenciar as ideias a respeito de ensino da arte que perpassam a EPT, que em muitos momentos arte ainda é “[...] considerada como uma atividade extracurricular, acessória ou alentadora da seriedade das disciplinas mais

importantes.” (LOPONTE, 2012, p. 49). Trago os trechos abaixo como exemplos de onde identifique essas concepções:

Algumas vezes proponho a confecção de maquetes sobre assuntos que envolvem o conteúdo, gosto muito desse tipo de recurso e de desenhos. (Resposta a questionário. Licenciado. 2012)

A arte é uma maneira de amenizar o ensino de algum elemento de difícil assimilação, atraindo a atenção para um conteúdo que se deseja repassar. (Resposta a questionário. Não Licenciado. 2012)

Percebi durante as análises que as concepções de arte que se evidenciaram não são diferentes entre docentes licenciados ou não licenciados, o que me faz acreditar que não é a formação inicial dos professores a responsável pela configuração dessas concepções.

Respalhando o que apresento na seção 2.3 do Capítulo 2, onde afirmo que a proximidade com a arte na vida pessoal dos docentes pode ser determinante na forma como se relacionam com a arte na escola, os dados da presente seção me permitem pensar que a resistência ou abertura dos docentes da EPT às intervenções artísticas na escola são relacionadas também às concepções de arte que estão em circulação entre eles.

Entendo que a ligação da arte com os aspectos da *beleza, expressão, comunicação, alegria e criatividade* marcantes nas falas dos docentes muitas vezes não encontram eco nas intervenções propostas pelos alunos na escola, que são na maioria das vezes baseadas em conceitos da arte contemporânea.

Esses exercícios, muitas vezes, exploram o inusitado, o inesperado, a partir de materiais, técnicas e suportes diferentes que exigem também um tipo de observador disposto a interagir de forma diferente (Figura 36). A arte contemporânea, assim como os exercícios artísticos na escola, “[...] provoca, instiga e estimula nossos sentidos, descondicionando-os, isto é, retirando-os de um ordem pré-estabelecida e sugerindo ampliadas possibilidades de viver e de se organizar no mundo.” (CANTON, 2009, p. 12).



Figura 36 – Exercício realizado a partir do estudo de Arte Contemporânea. Instalação realizada no saguão de entrada da escola. Ano de 2012. (Arquivo da autora)

Creio que quando os docentes da EPT não conseguem entender a *mensagem* nas propostas artísticas, quando não se sentem *tocados por sentimentos* ou quando não encontram *pinturas* e trabalhos *alegres* entre as atividades dos estudantes, seja para eles difícil relacionar essas práticas com a arte e talvez por isso, em alguns momentos preferiram ser indiferentes ou desconfiar do que está exposto. As obras de arte, especialmente as contemporâneas,

[...] não estão na ordem dos que possuem qualidades permanentes [...] tendo a marca de um determinado fazer, destacam-se dos comuns por serem objetos culturais cuja condição é o devir. Sua condição é precisamente não ter um *a priori*, mas ser em transformação. (GERALDO, 2011, p. 07).

Assim, talvez essa seja uma das razões pelas quais a EPT ainda ofereça um “[...] olhar enviesado para qualquer produção que não cumpra com as expectativas das boas representações do que chamamos de real.” (LOPONTE, 2013a, p. 39) ou do que o senso comum estaria acostumado a chamar de uma “verdadeira” ou “boa” arte, que mereceria atenção na escola.

3.3 Arte para problematizar a EPT

A investigação da trajetória de desenvolvimento da EPT no Brasil, realizada no início dessa pesquisa, fez-me perceber que o modelo educacional baseado na racionalidade técnica e na formação por competências e habilidades aponta algumas características que marcam o ensino tecnológico atualmente.

Constato que, no cotidiano escolar, especialmente a fragmentação curricular; a compartimentalização de conteúdos; as avaliações rígidas realizadas no final de etapas definidas e a aprendizagem baseada em práticas de repetição e fixação; entre outras, são uma forte referência de educação racionalista que persiste nesse sistema de ensino.

Essa referência de educação fragmentada aparece também na coleta de dados para essa pesquisa, com alusões que, creio, merecem destaques. Ao questionar os docentes sobre como costumam se relacionar com as intervenções artísticas na escola e apresentar as imagens relacionadas a essa pergunta para que observassem e relembassem a que atividades me referia, um dos entrevistados respondeu o que se segue:

É que eu acho que esse é um dos cursos que a gente tem na instituição e... como todo e qualquer curso, existem espaços que são de todos e cada um tem os seus laboratórios. Então a instituição, ela não pode integralmente ser o laboratório de um curso. Todos os espaços não podem se transformar no laboratório de um curso. Então isso é uma coisa que eu acho que poderia ser repensado, eu acho que a quantidade de exercícios profissionais desse tipo deveria ser repensada, os espaços para que eles acontecessem também deveriam ser repensados [...] Então eu não poderia, para te dar um exemplo, semanalmente estar fazendo uma feira de protótipos em um espaço que é de todos.[...] Acredito, que pelas propostas, pela observação dos professores com relação a querer formar bem eles, esse profissional com algumas características, todas as atividades e todos os exercícios feitos, eles devem ser importantes para esse profissional, só que o todo da escola não pode ser esse grande laboratório... (Professor B. Não licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

Primeiramente, na visão desse sujeito da pesquisa *cada curso tem o seu laboratório* na instituição, o que implica uma visão de educação que separa o conhecimento por áreas ou por cursos, indicando que há espaços determinados, apartados e que eles não podem sofrer interferências de outras áreas.

Em seguida, o entrevistado defende que a quantidade, os espaços e a forma como os exercícios de formação dos alunos são feitos *deveria ser repensada*, o que interpreto como sendo uma espécie de julgamento primário do docente às práticas dos estudantes. Faço essa analogia, pois em outros momentos da entrevista o mesmo professor relata ser apenas observador das atividades artísticas e até mesmo um *observador bastante rápido*, o que me

faz pensar que ele não está a par da metodologia de ensino de arte e nem mesmo das razões pelas quais as atividades são realizadas em áreas de circulação comum da escola.

Percebo também um certo incômodo no relato do docente, no sentido de justificar a razão pela qual práticas artísticas não poderiam ocupar espaços que são de todos, visto que em sua opinião, outro curso não poderia fazê-lo. O uso do espaço, na opinião da pessoa entrevistada, deve ser justificado em função da formação profissional e está diretamente relacionado ao espaço dos laboratórios. Como alguns cursos não podem ocupar determinados espaços públicos, outros também não deveriam fazê-lo, visto que seria necessário tornar *a escola toda um laboratório* e em seu pensamento isso não é possível.

A fala acima parece estar relacionada com uma visão de educação fragmentada, que deixa de lado a possibilidade de um conhecimento baseado na riqueza das conexões entre diferentes áreas, sendo um reflexo do que diz Hermann (2010) “A formação, a partir de 1970 se atrelou ao desenvolvimento de competências para a qual só a dimensão cognitiva interessa, num impressionante reducionismo da formação.” (HERMANN, 2010, p. 33). Embora a discussão a respeito do uso dos espaços de uso comum em qualquer instituição deva acontecer coletivamente e, especialmente em instituições de ensino, essa discussão seja geralmente pautada por disputas entre interesses igualmente importantes, a fala do docente indica uma postura de negação ao contato, de negação à transgressão das fronteiras entre áreas de conhecimento. Seu pensamento parece entender a educação como um processo que deve se limitar a diferentes “quadrados”, onde não se devem ser misturados os saberes ou ideias.

Em contraponto à posição desse sujeito da pesquisa, ousou questionar: por que não seria possível fazer feiras de protótipos em espaços que são de todos na escola? Sem levar em conta as possíveis dificuldades logísticas de organizar atividades com grandes máquinas, pergunto: não pode uma escola de ensino técnico e tecnológico se tornar um espaço de interação entre diferentes áreas de conhecimento e de produção de saberes integrados? Por que insistimos que o conhecimento deve ser compartimentado, se o mundo contemporâneo a todo instante nos dá provas de sua globalização e simultaneidade?

Em uma conversa entre Gilles Deleuze e Michel Foucault publicada em *Microfísica do Poder* (2011), os filósofos discutem a respeito da relação entre teoria e prática, que demonstram entender ser feita de multiplicidade: “Quem fala e age? Sempre uma multiplicidade, mesmo que seja na pessoa que fala ou age. Nós somos todos pequenos grupos. Não existe mais representação, só existe ação: ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou em rede.” (FOUCAULT, 2011, p. 70).

Sustentada em uma visão de escola que talvez seja utópica e idealizada, permito-me imaginar que a educação integral, tantas vezes pedidas nos documentos oficiais que sustentam a última reforma da EPT, possa ter suas bases exatamente na conexão entre diferentes áreas de conhecimento – possa ser feita em rede, como nos dizem Foucault e Deleuze. Para eles, teoria e prática não se dissociam. Acredito, então, que ciência e arte não precisam também se separarem, pois as duas são impregnadas de teorias e práticas complexas, que podem se transformar em ações em rede na educação profissional.

Entendendo que a educação, até esse momento, “[...] ao estar imersa em um discurso pedagógico prescritivo e sensato, deixa-se impregnar pouco pelas provocações que a arte nos traz.” (LOPONTE, 2013, p. 3), enfatizo o potencial da arte, em especial da contemporânea, para provocar novas percepções a respeito da estrutura da educação. De acordo com Hermann:

O sujeito ético, aspiração do projeto pedagógico moderno, se constitui numa pluralidade de experiências e numa abertura ao mundo e ao outro para os quais a experiência estética, enquanto um horizonte aberto, assume um sentido eminentemente formativo. (HERMANN, 2005, p. 110).

Atualmente, são muitas as áreas em que os campos da arte e da técnica demonstram o quanto é explícita a sua hibridização. A indústria há muito tem se voltado para o campo da arte a fim de qualificar produtos e serviços: o design gráfico, editorial e de produtos, a construção civil e a web e são fortes exemplos de como o estético faz parte do cotidiano social e de como essas áreas estão intimamente implicadas. Há um processo de revitalização dessas áreas que “bebem” uma da outra possibilitando novas problematizações que não deixam passar despercebido o quanto a vida tem sido reinventada nessa relação. Conforme Hermann (2005), vivemos um momento em que

[...] surge o espaço para a diferença, para o plural, sinalizando que a mudança não se dá apenas no âmbito da estética, mas também nos processos industriais e da comunicação, nas novas tecnologias, além do interesse científico pelos processos não-determinísticos, estruturas de auto-organização, teoria do caos, despedida filosófica do racionalismo e do cientificismo e a passagem para o paradigma constante da multiplicidade. (HERMANN, 2005, p. 25).

Tony Smith, artista e arquiteto norte-americano é um bom exemplo do quanto arte e ciência estão imbricadas. Baseado nas pirâmides do Egito, exemplo de construção humana em escala monumental e façanha tecnológica de engenharia, Tony construiu entre 1969 e 1971 um projeto de caráter estrutural e escala arquitetônica que envolvia a construção de uma

caverna utilizando apenas dois módulos geométricos (BIENAL, 2013). O tetraedro e o octaedro feitos de papelão foram desenvolvidos a partir de estudos de matemática e engenharia, para criar formas positivas e negativas inspiradas em cavernas e formações rochosas que remontam aos primeiros milênios da história da humanidade (Figuras 37 e 38). Esse trabalho esteve presente na 9ª Bienal do Mercosul e sua montagem discute as possibilidades da arte e da tecnologia para criar alusões a respeito de diferentes temas, entre eles, as alternativas de ocupação do espaço na contemporaneidade.



Figura 37 – SMITH, Tony – Batcave - Obra instalada no Museu de Arte do Rio Grande do Sul, por ocasião da 9ª Bienal do Mercosul. 2013.

Fonte: www.moussemagazie.it



Figura 38 – SMITH, Tony – Batcave - Obra instalada no Museu de Arte do Rio Grande do Sul, por ocasião da 9ª Bienal do Mercosul. 2013.
Fonte: www.semanticforms.blogspot.com.br

Pela pluralidade de experiências que podem ser dissipadas pela interação entre a área da arte e outras áreas de conhecimento, creio que não existam razões para que a EPT deixe de lançar mão dessa profícua interação. Baseada na crença de que não é apenas de forma fragmentada que o ser humano aprende, aponto essa interação entre os campos da tecnologia e da arte na escola como capacidade da educação efetuar um deslocamento de seu lugar atual em direção a um tipo de educação que se dá em uma complexa e potente trama de sentidos e significados.

CAPÍTULO IV -
ARTE E DESLOCAMENTOS PARA A DOCÊNCIA

*Depois que cansei de procurar
Aprendi a encontrar.
Depois que um vento me opôs resistência
Velejo com todos os ventos.*
(NIETZSCHE, 2001, p. 17, §2)

4 Deslocamentos para abertura à estética na EPT

Embora concepções tradicionais a respeito de arte e uma visão fragmentada de educação persistam ainda na EPT, percebi durante a produção de dados dessa pesquisa que alguns docentes apresentam concepções de arte mais amplas, arejadas, em compasso com a noção contemporânea de arte, considerando as contraditoriedades e a multiplicidade comuns do campo artístico. Confesso que não esperava que as falas dos professores me trouxessem tantas referências a esse entendimento de arte, pois minhas suspeitas iniciais se dirigiam no sentido de crer que os docentes da EPT tinham certa tendência a desconfiar ou serem indiferentes à presença da arte e que poucos docentes não licenciados, demonstravam disposição ao contato com elementos do campo artístico.

Como em outros momentos da análise do material, preciso abandonar minhas prerrogativas primeiras e fazer um deslocamento de meu percurso originalmente esboçado. Assim como Foucault (1998) opero um desvio do que eu esperava e reconheço nas respostas dos sujeitos da pesquisa que muitos deles possuem uma ideia de arte que abrange o potencial das manifestações contemporâneas.

A resistência ao campo da arte ainda aparece entre os docentes, conforme o trecho abaixo em que o professor entrevistado conta sobre o processo de implantação da Galeria Experimental e sobre a frequência ao espaço:

Quem menos entrou lá dentro foram outros professores. [...] É difícil, eu não fui ainda no livro de presenças... Até talvez pudesse fazer uma análise no livro... Eu nunca fiz isso de olhar os professores que já passaram por lá, mas eu sinto que é o público que mais resiste. A gente tem alguns que vão, sempre vão, e tem muitos que não entraram ainda. O que eu acho que a gente não conseguiu e que é mais difícil quebrar neles é a arte mesmo. (Professor F. Licenciado. Entrevista realizada em setembro de 2014)

Talvez seja possível entender essa resistência à Galeria a partir da visão de educação racionalista e das concepções de arte percebidas entre os docentes, já comentadas nos capítulos anteriores. Porém, em muitos trechos das entrevistas e questionários assinalo vozes que compartilham do conceito de arte com *potencial reflexivo*, próxima dos questionamentos contemporâneos. Entre os questionários, como resposta à inserção da arte no ensino tecnológico, destaco os extratos a seguir:

A arte possibilita o desenvolvimento do senso estético, a apropriação da cultura e o potencial ético do ser humano. (Resposta a questionário. Não licenciado. 2012)

Considero interessantes as intervenções artísticas, como uma vertente da arte contemporânea [...] As imagens podem ser associadas ao cotidiano escolar, aproximando a vida cotidiana ao universo artístico e reflexivo. (Resposta a questionário. Licenciado. 2014)

A arte no ensino tecnológico é fundamental porque dá um “impacto” nos sentidos por estarmos vendo algo inusitado e porque nos traz o pensar, o refletir, o sonhar. (Resposta a questionário. Licenciado. 2014)

Interpreto que essas respostas indicam que a ideia de arte de alguns docentes da EPT converge para o entendimento da proximidade entre processo artístico e experiência estética. Os docentes, ao demonstrarem que compreendem o potencial ético da experiência com arte, parecem dispostos a se colocar em uma posição de abertura a essas experiências, que pode provocar a quebra de sentidos e a construção de novos, abrindo uma fissura para uma visão diferente das coisas. Trago também um trecho de entrevista, em que a referência à arte como experiência de *modificação de sentidos* aparece quando o docente comenta a influência da arte em sua vida:

Porque sempre que a gente assiste a uma peça, não sai dali a mesma pessoa. Já sai dali reflexivo, pensando várias coisas, naquilo que chocou, assim... Às vezes eu saio me sentindo preconceituoso... Várias coisas! E tem coisas ali que a gente vê, que a gente acha tão normal e daí: “Peraí, eu tenho um comportamento completamente avesso!” E daí a gente pensa: “O quanto eu sou preconceituoso...” A arte tem isso! É tanto que, quando tem um movimento de coerção, a primeira coisa que eles procuram cercear é a arte. A arte e a cultura... (Professor D. Licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

Destaco o trecho em que o docente diz que ao ter contato com a arte *não sai dali a mesma pessoa, sai reflexivo, pensando sobre a obra* que teve a oportunidade de fruir. Relaciono essa possibilidade de viver as experiências artísticas esteticamente, ao que diz Hermann (2010) quando considera que “Justamente porque a experiência estética produz uma oposição ao mundo cotidiano, seu êxito estaria na possibilidade de vivenciar o singular como contraponto à trivialização da vida [...]” (HERMANN, 2010, p. 72).

Paralelamente a isso, percebi no material empírico que a presença marcante da arte nessa instituição de EPT já tem produzido deslocamentos na escola, no sentido de que a comunidade escolar está mais interessada por essas atividades. Em relação à Galeria Experimental, que nos últimos dois anos tem aparecido como espaço consolidado da arte no campus, ouvi do docente que respondeu sobre ela o seguinte relato:

A receptividade à Galeria tem sido boa. No começo, os alunos dos outros cursos às vezes só espiavam e a gente tinha que ficar dizendo: “Entra, olha!” A gente tinha que ficar estimulando os professores dos outros cursos para levar as turmas para lá, para conversar com os artistas e entrar. [...] Agora a gente vê eles

entrando, o pessoal de outros cursos entrando bastante. (Professor F. Licenciado. Entrevista realizada em setembro de 2014)

Entendo, a partir da fala acima, que as produções artísticas, marginalizadas em algumas situações, se estabelecem entre lutas e disputas e pontuam sua constância na formação dos estudantes, despertando olhares mais abertos também por parte de docentes de outras áreas do conhecimento. De acordo com o entrevistado, essa maior disponibilidade à fruição artística na instituição vem aumentando na medida em que as exposições se tornam cada vez mais frequentes, pois *se faz uma exposição, outra e mais outra*, o que dá força e importância política ao espaço.

Ainda falando sobre esse tema, o docente também comenta que a receptividade dos alunos à Galeria Experimental tem sido cada vez mais significativa, conforme podemos observar no trecho abaixo:

Os alunos do Proeja têm uma receptividade muito boa. Eles entram e gostam de fazer perguntas... Eu acho que eles também gostaram de saber que esse espaço também é para eles. O pessoal da Engenharia tem ido a cada exposição mais, e dependendo da exposição mais também... Por exemplo, a exposição que tinha aqueles desenhos na parede e poemas [...] eles ficavam assim: “Ah, isso é, isso não é arte...”. A outra exposição já teve um público mais adulto e os adolescentes já não gostaram tanto. E como eu disse, o pessoal da Engenharia começou a entrar mais nessa agora. Ou de um chamar o outro: “Vem cá ver uma coisa, cara...” E aí, de repente abre para outra... Quem sabe em uma próxima eles entram de novo. (Professor F. Licenciado. Entrevista realizada em setembro de 2014)

Já em relação às práticas artísticas realizadas pelos alunos em ambientes de uso comum da escola, um dos docentes também relata que a abertura a tais atividades também está crescendo:

[...] Acho que muitos colegas ao longo desse tempo que nós estamos aqui e que o curso tem funcionado, também mudaram muito da sua percepção... Sobre eventos, sobre práticas de eventos, exposição... Nós fazíamos no início, algumas atividades muito tímidas e, de alguma maneira, eram meio vistas de canto e hoje nós fazemos grandes atividades no saguão e as pessoas já passam, muitos já com curiosidade... E eles param, às vezes, para apreciar. Até de colegas que já disseram: “Ah, estão no meio do caminho!”... Já ouvi muitas vezes esses comentários “Ah, tem uma exposição, mas está no meio do caminho!” Ou seja, não está no meio do caminho. Ela é justamente para estar aí nesse lugar, para se entender que vai ter que fazer um esforço para desviar se não quiser, no mínimo, prestar atenção nela. (Professor E. Licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

Os relatos acima sugerem a relevância das experiências com arte nessa instituição de educação profissional, que parece estar agenciando estratégias que modificam as formas de pensar a respeito de arte nesse espaço, sinalizando possíveis deslocamentos a partir da arte. Hermann (2010) diz que “A arte contém um elemento que ultrapassa o domínio da reflexão, o que nos põe diante do estranho, provoca novos questionamentos, solicita uma compreensão

para além daquilo que é habitual.” (HERMANN, 2010, p. 53). Esses questionamentos, aliados ao entendimento do potencial reflexivo da arte e à frequência das atividades, parece ser o que, nessa instituição, vem deslocando a costumeira resistência ou rejeição em direção a uma maior abertura às práticas artísticas.

Identifico esse deslocamento na forma de perceber a arte na instituição com o que diz Foucault (1998) a respeito da atividade filosófica, que para ele é o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento, que consiste “[...] em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe.” (FOUCAULT, 1998, p. 13). A partir do que consigo compreender pelos dados da pesquisa parece que há um pensamento diferente na instituição, que lenta e suavemente, a partir de alunos e docentes, demonstra estar deixando de legitimar apenas a racionalidade técnica como modelo educacional a que deve se referenciar, atualizando sua atitude educativa pela exploração do potencial estético na formação. Na tentativa de explorar outros deslocamentos possíveis a partir da arte na EPT, desenvolvo as próximas seções.

4.1 A potência da arte para a formação continuada docente na EPT

A trajetória de desenvolvimento dessa pesquisa fez com que dela emergissem circunstâncias e condições que me permitem interpretar que a presença da arte e, em especial, da arte contemporânea, provoca movimentos entre os docentes das mais diversas áreas de conhecimento que atuam na EPT.

Alguns desses deslocamentos já haviam sido percebidos por mim antes do começo da pesquisa. A indiferença de alguns docentes; a desconfiança de outros; o apoio e interesse por parte de outros, podem ser considerados como vestígios iniciais de que há uma *mudança no percurso*, um *desvio do caminho recorrente* (Foucault, 2008) quando uma escola de caráter técnico e tecnológico é “atravessada” por práticas não convencionais naquele espaço.

A fim de problematizar a potencialidade da arte para a configuração desses movimentos, ao longo da pesquisa criei estratégias metodológicas que pudessem provocar momentos de encontro dos docentes da EPT com práticas artísticas contemporâneas.

Assim, organizei a exibição de vídeos com produção de dados via questionário, já comentados no Capítulo 1, e durante a realização de entrevistas, expus os docentes do campus pesquisado ao contato com imagens de obras de arte que pudessem despertá-los para diferentes experiências, pois acredito que a faculdade estética tem condições privilegiadas para trazer a diferença, o singular, o estranho (HERMANN, 2010), configurando deslocamentos.

Os questionários realizados durante a exibição dos vídeos (Figuras 12 a 15) perguntavam se, de alguma maneira, aquelas imagens colaboravam com o pensamento a respeito das práticas pedagógicas. Surpreendentemente, percebi durante a análise do material que muitos docentes de distintas áreas de formação e com ou sem licenciatura, responderam afirmativamente a essa questão, justificando suas respostas com o *estranhamento provocado pela arte*, que os *coloca para pensar as ações pedagógicas e questionar suas práticas e condutas*. Termos como *discussão*, *abertura ao diferente* e *mudança de métodos de trabalho* também apareceram relacionados ao que esses docentes pensaram a partir dos vídeos exibidos nos campi.

Acentuando essa perspectiva, durante as entrevistas, ao ser questionado sobre a possibilidade reflexiva das práticas artísticas na escola, um dos docentes disse o que se segue:

Quando tu estás interagindo com uma instalação, que tem uma preocupação, um vídeo ou um quadro e aquilo de alguma maneira faz, por um momento que seja, te faz olhar para algo que não era esperado naquele local e naquele momento, isso te leva à reflexão, te leva a um questionamento, te leva a pensar: Por que isso está aqui? E na medida em que tu pensas por que isso está aqui, tu pode também perguntar por que isso não está em outros lugares. Ou o que estaria sendo passado para mim? (Professor E. Licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

Entendo que essa postura de disposição ao contato com produções artísticas e a abertura aos questionamentos que a arte provoca seja uma potência que pode ser aproveitada em momentos de formação continuada na EPT. Além da maior abertura ao campo estético já comentada, os docentes, ao ficarem diante do caráter expansivo das produções contemporâneas, com as quais não estão habituados, parecem permitir que as inquietações relacionadas a essas práticas os afetem, deslocando-os para uma atitude reflexiva com relação à educação. Creio na potência formativa desses deslocamentos, pois a partir de Foucault (2008) entendo que os deslocamentos,

[...] assim como os elementos recorrentes dos enunciados, podem reaparecer, se dissociar, se recompor, ganhar em extensão ou em determinação, ser retomados no interior de novas estruturas lógicas, adquirir, em compensação, novos conteúdos semânticos, constituir entre si novas organizações parciais. (FOUCAULT, 2008, p. 66).

Percebi essa recomposição do pensamento também durante as entrevistas, quando apresentei imagens (Figuras 25 a 30) de obras de arte contemporâneas e perguntei aos professores se elas, de alguma forma, os faziam pensar sobre educação, docência ou sobre suas práticas pedagógicas.

Inicialmente, percebi que alguns colegas, especialmente aqueles que já haviam relatado que não costumam ter contato com a arte em sua vida cotidiana, apresentaram certa dificuldade de relacionar as imagens aos seus ambientes de ensino, vendo-as primeiramente como algo distante de sua profissão. Nesse caso, as análises que eles fizeram das imagens se deram em função de suas características iconográficas, ou seja, descreviam o que estavam vendo e buscavam semelhanças físicas e de estrutura com o ambiente educacional no qual estão inseridos, conforme exemplifico com o comentário feito em relação às fotografias de Julian Germain:

Eu não enxergo nenhum desses ambientes de construção com alunos aqui, em nenhum dos casos... São diferentes os ambientes. Para mim, são diferentes daquilo que isso me expressa... [...] Não sei te dizer, mas eu não identifico os ambientes no quais eu leciono com nenhum desses aqui. Talvez o primeiro dia de aula seja uma coisa mais organizada, mas depois eu acho que a gente consegue estabelecer situações diferentes. Eu consigo estabelecer situações diferentes em sala de aula, com os alunos. [...] Nenhuma dessas imagens aqui me remeteu a um laboratório. (Professor B. Não Licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

Já em outros momentos, os docentes se limitaram a observar as imagens e as relacionar com os conteúdos com os quais estão acostumados a trabalhar em suas disciplinas, buscando elementos que se identificassem com sua área de formação e de conhecimento. Especialmente a obra de Gary Hill (Figura 25 e 26) suscitou comentários a respeito da perspectiva em que se encontrava a cadeira, o ângulo, a noção de profundidade e ponto de fuga.

Creio que quando “[...] persiste a noção de que a arte compreende essencialmente aqueles produtos do esforço criativo humano que gostaríamos de chamar de pintura e escultura.” (ARCHER, 2001, p. 1), o encontro com práticas artísticas tão próximas da vida, que problematizam nossa capacidade de ficção e interação, pode se traduzir em desconforto ou dificuldade de fruir essas produções. A arte produzia especialmente a partir da segunda metade do século XX trouxe um número significativo de inovações, alterando o paradigma da produção artística, e isso “[...] tem representado alguns desafios enquanto objeto expositivo, entre os quais a sua incomunicabilidade com o visitante.” (SOBRAL, 2014, p. 1).

Porém, não é objetivo ou desejo meu como pesquisadora, culpar os docentes da EPT por sua dificuldade em fruir as produções artísticas contemporâneas. Considero que o ensino da arte feito na educação básica pode ter sido a única forma de contato da maioria dos sujeitos dessa pesquisa com a atividade artística. Esse ensino andou por caminhos bastante tortuosos, até que a arte fosse legitimada como disciplina e área de conhecimento específico.

Junto a essa dificuldade na fruição artística, é importante salientar a ausência da arte na formação desses docentes, pois quando perguntados nas entrevistas e questionários se haviam tido algum contato com a arte em suas graduações, todos os entrevistados, licenciados e não licenciados, responderam *não* a essa questão. Essas informações me fazem assinalar a lacuna da formação estética na formação inicial, importante para todas as áreas de conhecimento.

Essa importância é defendida por Loponte (2010), ao dizer que “Um dos principais desafios que se coloca é o aprimoramento da formação docente nas diferentes linguagens de arte, tanto na formação inicial como na formação continuada.” (LOPONTE,

2010, p. 239). Por isso, compreendo que um ensino de arte que pode ter sido baseado na “Ausência do pensamento crítico, de experimentação, de inventividade em nossos sistemas de ensino, que se sustentam na passividade do estudante e no poder do professor [...]” (MOSÉ, 2011, p. 168), aliado a concepções de arte distantes da complexidade contemporânea e a pouca proximidade de alguns dos docentes entrevistados com a arte em seu cotidiano, sejam algumas justificativas possíveis para essa dificuldade.

Considerando essa situação e aproveitando a autonomia permitida pelo Guia de Entrevista Semiestruturada (Anexo C), ao perceber a dificuldade que os docentes tinham de aproximar as obras contemporâneas ao tema da educação, passei a estimular os sujeitos parceiros dessa investigação com perguntas e comentários. Procurei desafiá-los a pensar “um pouco mais” a respeito dos possíveis questionamentos que as imagens traziam: chamei a atenção dos entrevistados para o conteúdo das imagens, os objetos, as expressões nas fotografias, as posições, os ambientes. Refiz indagações com palavras diferentes, procurando fazer uma espécie de mediação que dispusesse seus olhares a serem mais cuidadosos, mais aguçados e abertos.

Conforme acentuava-se a conversa a respeito das obras, percebi em seus comentários que, quando os docentes são instigados a perceber outras formas de ver obras contemporâneas, seu olhar se torna mais atento à pluralidade de sentidos que podem ser explorados a partir dessas imagens. Em meio a sua surpresa por perceberem que sim, a arte pode dar a pensar para a *docência*??!, parecem compreender que as imagens da arte podem falar a respeito de muitas coisas e se sentem à vontade para *lincar* as imagens que estavam vendo ao seu cotidiano profissional ou *imaginar situações diferenciadas, navegando* a partir delas. Destaco abaixo alguns comentários a respeito da obra de Gary Hill (Figuras 25 e 26), com os quais identifico esse aguçamento do olhar:

Se eu fosse linicar as coisas aqui, olhando... Ligar alguma coisa com docência, me traz que essa imagem de cima, alargada, com o vídeo maior, uma proximidade maior entre aluno e professor e essa aqui um distanciamento muito grande... Isso que me traz, assim... Se for refletir a respeito do assunto. Quer dizer, o aluno está sentado aqui e está vendo alguma imagem que tu desse representada... [...] É, a relação que eu faço é essa... uma proximidade maior e uma distância maior. (Professor A. Não licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

Essa classe... Lá seria uma janela aberta, uma coisa assim, tá enxergando o horizonte... É que hoje em dia tem muita informação para o aluno... Hoje em dia, para o professor trabalhar, tem que transformar essa informação em conhecimento e aqui que dá essa visão assim, transformação, produção do conhecimento... Aqui o aluno tá aqui assistindo o professor dar aula. O professor tem o conhecimento absoluto, sabe tudo! (Professor C. Com formação pedagógica. Entrevista realizada em junho de 2014)

Primeiro a ideia aqui de uma carteira... Parece que dá uma ideia de muito longe dos objetivos, de se alcançar... Aqui nessa outra talvez seja a situação ideal. Dá para fazer uma relação... Não sou muito expert nesse negócio [...] Pode navegar assim? (Professor D. Licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

Pelos relatos acima, percebi que os docentes da EPT, ao serem estimulados a interagir com a arte contemporânea e a prestar atenção no emaranhado de possibilidades que elas continham, passam a refletir sobre educação, a partir das imagens que estavam vendo. Embora, na maioria das vezes, eles demonstrem não relacionar as imagens com suas práticas pessoais, enfatizo que a arte é capaz de instaurar um pensamento sobre educação entre esses professores, se apresentando como potencial para problematizar momentos de formação continuada no âmbito da educação profissional, pois

Nessa direção, a leitura de mundo, provocada pela desestabilização da fruição da obra artística, dá-se quando o sujeito, forçado pela necessidade de organizar a experiência caótica que a arte lhe proporcionou, reformula a sua percepção, conferindo novos sentidos ao vivenciado. (AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 1175).

Mesmo que a EPT seja um espaço onde frequentemente o ato de aprender seja frequentemente relacionado à repetição de uma técnica com perfeição e onde predominam as referências de uma educação fragmentada e racionalista, creio que a experiência com a arte, com sua potência para nos colocar diante daquilo que nos interpela, desloca os sujeitos em direção ao seu caráter formativo, indicando que “[...] algo vem à luz como resultado do enfrentamento do sujeito com a obra de arte”. (HERMANN, 2010, p. 53).

Considero que a produção dessas sutis mudanças na forma como se relacionam com as reproduções de obras de arte surgidas durante as entrevistas são indícios marcantes de que a arte contemporânea - com suas provocações para o exercício de pensamento a partir do estranho, do que pode deslocar - é uma potência que pode ser explorada nos processos de formação continuada docente na EPT.

Penso que a educação técnica e profissionalizante pode, a partir da aproximação com a arte contemporânea, favorecer-se da pluralidade de sentidos que essa experiência promove. Não sendo necessário abrir mão dos seus princípios de desenvolvimento de capacidades produtivas e atenção ao mercado de trabalho, entendo que problematizar a docência na EPT a partir de um viés com o qual esses profissionais não estejam acostumados, que lhes seja surpreendente, que lhes tire o chão, pode significar a adoção de postura mais flexível diante da docência.

A partir da proximidade dos seus docentes com o campo estético, aposto em uma atitude mais errante na EPT, que escapa à sobriedade e à teimosia em perseguir parâmetros predefinidos. Uma docência que, ao contrário disso, inventa novas formas de se relacionar com o mundo, indo além da racionalidade instituída no ensino tecnológico, entendendo que “[...] toda vida repousa sobre a aparência, a arte, a ilusão, a óptica, a necessidade do perspectivístico e do erro.” (NIETZSCHE, 2001, p. 19, §5).

4.2 Docência artista na EPT: o que já é e o que pode vir a ser

O percurso dessa dissertação fez-me buscar os movimentos possíveis na relação entre arte, docência e ensino tecnológico. Precisei muitas vezes deslocar-me de meus pressupostos iniciais, o que me possibilitou enxergar, entre os dados que produzi, diferentes ressonâncias entre meus temas iniciais, o que, para Foucault (2008) é válido quando estamos dispostos a considerar os desvios como constituinte de nossa trajetória:

Um dos traços mais essenciais da história nova é, sem dúvida, esse deslocamento do descontínuo: sua passagem do obstáculo à prática; sua integração no discurso do historiador, no qual não desempenha mais o papel de uma fatalidade exterior que é preciso reduzir, e sim o de um conceito operatório que se utiliza; por isso, a inversão de signos graças à qual ele não é mais o negativo da leitura histórica (seu avesso, seu fracasso, o limite de seu poder), mas o elemento positivo que determina seu objeto e valida sua análise. (FOUCAULT, 2008, p. 10).

Um desses momentos de inversão em minhas hipóteses, que me mostrou circunstâncias que eu não esperava encontrar, aconteceu quando, ao analisar os dados produzidos pelas minhas estratégias de pesquisa, percebi que a docência na EPT parece, nos muitos relatos de professores, acontecer continuamente marcada por uma atitude reflexiva.

A inserção no mercado de trabalho, objetivo principal da EPT, é considerada pelos professores de diferentes formações com os quais tive a oportunidade de conversar, como um fator importante. Porém, em muitos momentos das entrevistas, docentes licenciados ou não demonstram trabalhar de acordo com um conceito de educação como um processo integral, que pode abranger diferentes aspectos na vida dos estudantes, conforme os trechos que destaco a seguir:

O quê eu busco e não é muito fácil, porque vai de encontro à prática da educação, é trabalhar com o interesse deles (alunos). No contrassenso, digamos, de uma prática tradicional, em que o professor tem um conteúdo que ele vai passar para os alunos e diz: “Aprendam isso”. Ou então, quando a gente tem uma demanda de trabalho e diz: “Eu quero que vocês façam isso”. Enquanto eu digo: “Bom, nós temos que fazer mais ou menos assim.” E eles têm que fazer, eles ficam numa ansia de buscar saber o que eles precisam fazer para mim. [...] Então eu tento, é difícil, mas eu tento fazer com que eles busquem desenvolver atividades, projetos, que sejam do interesse deles. Por que isso? Sendo do interesse deles faz sentido. Faz sentido para eles, pelo menos. Então vai ser uma aprendizagem significativa. Eles estão aprendendo a lidar com os conteúdos a partir de algo que eles gostam. (Professor E. Licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

Tem algumas dificuldades que às vezes fazem pensar ou refletir, que é em função do próprio aluno. Eu trabalho bastante... ou busco trabalhar bastante pelo aluno. O perfil hoje em dia do aluno é que ele não é muito interessado, ele não tem muito compromisso, ele faz pouco e quer que faça muito por ele. É uma

postura diferente e diferente do que eu costumo trabalhar. Então, às vezes, tem essa situação que faz a gente repensar as aulas... (Professor B. Não licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

Esse modo de ser docente remete a atitudes não conformadas com os padrões mais comuns na educação profissionalizante, como: compartimentalização de conteúdos; avaliações rígidas; aprendizagem baseada em práticas de repetição e busca de fórmulas duráveis. Considero esses dados como sinais de que, na atuação de alguns desses docentes, a EPT é um sistema de ensino onde a flexibilização das verdades antes consideradas incontestáveis está se instaurando. De acordo com Loponte (2013a) essa flexibilidade não é indício de uma educação de menor qualidade, pois

Assumirmos as incertezas e a nossa descrença sobre as verdades únicas não indica, diferente do que possa parecer a algum leitor desatento, eximir-nos do compromisso e da responsabilidade de pensar e problematizar modos de constituir a docência, e buscar modos mais abertos e flexíveis – mais *artistas* – diante da tarefa cada vez mais complexa que é educar em tempos contemporâneos. (LOPONTE, 2013a, p. 36).

Acredito que a utilização de estratégias didáticas não tradicionais comentadas pelos docentes e o fato de repensarem as aulas em virtude do retorno dos alunos, indicam que estão dispostos a pensar em educação continuamente.

O fato de alguns docentes da EPT estarem impregnados por uma postura inquieta, que reinventa as propostas pedagógicas, fugindo da fixidez e do massacre das aulas prontas ou repetidas, me faz relacionar sua atitude ao conceito de *docência artista*, proposto por Loponte (2003). A autora diz que “Uma docência artista se basearia nessa característica do artista que trabalha em processo, em ir e vir, em dar uma pincelada para depois apagá-la e começar tudo de novo, numa insatisfação constante.” (LOPONTE, 2003, p. 79).

Esse ir e vir em relação ao que acontece na escola e a atuação marcada pelo estreitamento dos laços com a reflexão sobre as práticas pedagógicas indica uma abertura para a complexidade presente na atividade educativa. Essa perspectiva da *docência artista* na EPT pode ser problematizada em outro relato de docente, quando para comentar a influência da arte em sua profissão, ele diz o que destaco no extrato abaixo:

Eu vejo o professor muito como o artista. Eu acho que o professor está sempre em um palco. O fato de estar encarando turmas, muitas vezes grandes, muitas pequenas, mas sempre diferentes, disciplinas diferentes, cada semestre vai mudando... O professor tem que estar fazendo um show, tem que estar se apresentando. Eu acho que para mim facilitou a comunicação em público. Eu de pequeno, sempre fui um cara muito retraído, mas depois que eu comecei a tocar e me apresentar, a gente aprende a se desinibir, a não ter medo da gafe, não ter medo da vergonha. Eu acho que eu vejo muito o professor como artista. Tem alguns, até que eu

conheço aqui do campus, que são verdadeiros artistas dando aula... O cara, ele muda a personalidade dele na hora de dar aula. Tem gente que não sabe se expressar direito, não sabe falar, na hora de dar aula é outra pessoa... (Professor A. Não licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

Creio que, à primeira vista, esse relato parece superficial e estar relacionado com a ideia primária de professor criativo, que precisa dispor de diferentes ferramentas didáticas para chamar a atenção em sala de aula, como um artista que se apresenta ao público. Entretanto, destaco o momento em que o professor fala em uma *mudança que ocorre a cada semestre*, ligada à continuidade do relato, como segue:

Outra coisa que eu noto também é o seguinte: eu não tinha essa ideia... Eu tenho disciplinas padrão, que eu estou lecionando já há algum tempo, mas essa disciplina está sempre se modificando. Modificando pela turma, pelos alunos em si... modificando porque eu noto algumas falhas, algumas melhorias que podem ser implementadas... Então, eu não tenho aqui como professor uma rotina, que eu achei que pudesse ser rotineiro. (Professor A. Não licenciado. Entrevista realizada em junho de 2014)

Buscando, a partir de Foucault fazer uma análise em que “[...] a subjetividade se esquiva e guarda consigo sua própria transcendência.” (FOUCAULT, 2008, p. 226), problematizo os limiares e rupturas procurando o que pode ser um deslocamento no comentário do professor.

Entendo que, ao se referir ao docente como artista, o professor abrange uma ideia de *docência que precisa se modificar continuamente*, a partir do que observa nos alunos e que nunca é rotineira, pois traz a constância do pensamento como um dos pilares sua compreensão de educação. Ao interpretar os relatos acima como possíveis brechas em que a *docência artista* já se faz presente na atuação de alguns professores da educação profissional, retomo a questão da formação docente contínua, característica da docência que se reinventa defendida por Loponte:

Uma docência artista implica determinados conceitos de sujeito e de formação: não se trata da noção de sujeito estável, essencialista, passível de ser emancipado e nem de uma formação cuja finalidade esteja predefinida ou com um ponto de chegada preestabelecido. (LOPONTE, 2013, p. 36).

Mesmo que as bases da EPT assentem sobre o desenvolvimento e ensino da tecnologia, que pode reivindicar a existência de determinados padrões e paradigmas, reafirmo a possibilidade de uma docência como invenção constante de si mesmo na educação tecnológica: *uma docência artista na EPT*. Acredito que essa atitude docente artista na EPT pode ser desencadeada a partir dos deslocamentos provocados pelas práticas artísticas

contemporâneas, pois Nietzsche nos diz que a arte “Só ela tem o poder de transformar aqueles pensamentos enojados sobre o horror e o absurdo da existência em representações com as quais é possível viver.” (NIETZSCHE, 2001, p. 56, §7).

Percebo que a continuidade da formação como *docência artista na EPT* pode ser problematizada pelo viés da dimensão estética, que pode deslocar, provocando modificações na forma como os sujeitos dão sentido a sua conduta. Entendo que o simples contato com a arte não configura com garantia uma experiência estética, pois “[...] há experiência artística, mas não há como saber de antemão de que maneira a experiência estética se dá. Tudo depende de um debruçar-se e de uma prática de disponibilidade para o aprendizado.” (GERALDO, 2011, p. 08). Porém, a pesquisa realizada até aqui me permite acreditar no potencial questionador da arte contemporânea, a partir do qual sustento que ela pode ser o elemento a impulsionar estratégias de formação continuada na EPT em busca da *docência artista*.

A multiplicidade de sentidos da arte contemporânea faz com que ela seja uma fronteira que se mantém continuamente a ser explorada, a ser descoberta: “Esse espelho oferecido aos artistas e no qual eles podem perceber o conjunto – o sistema – do mundo artístico contemporâneo refletindo a construção de uma realidade um tanto diferente da que existia a algumas décadas.” (CAUQUELIN, 2005, p. 81). Embora a educação profissional e tecnológica, muitas vezes, ambicione por um mundo e um tipo de educação permanentes, sob as quais seja possível fincar os pés e se atrelar a modelos, acredito que a trajetória dessa pesquisa indica que é possível pensar em uma *docência na EPT* que desafia esses modelos e vai em busca de uma realidade diversa para a educação. Como diz o filósofo dos aforismos:

O homem de propensão filosófica tem mesmo a premonição de que também sob essa realidade, na qual vivemos e somos, se encontra oculta uma outra, inteiramente diversa, que portanto também é uma aparência: [...] do mesmo modo se comporta a pessoa suscetível ao artístico, em face da realidade do sonho, observa-o precisa e prazerosamente, pois a partir dessas imagens interpreta a vida e com base nessas ocorrências exercita-se para a vida. (NIETZSCHE, 2001, p. 28, §1).

Diz Nietzsche que aquele que é suscetível ao artístico, observa o sonho e a partir dele exercita-se para a vida. Atenta a esse utópico sonho do qual ele nos fala e retomando os caminhos dessa investigação, defendo que é possível pensar em uma *docência artista na EPT* que se configura a partir do diálogo com a pluralidade de sentidos e experiências desencadeados pela arte contemporânea.

NOTAS FINAIS: retomar e ir adiante

Comecei essa pesquisa instigada por inquietações. Surgiram frases e comentários demarcadores de diferentes opiniões referentes às atividades que eu, como professora de arte, organizava em uma escola da Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico, especialmente entre meus colegas docentes. Diferentes movimentos e reações ligadas à presença de práticas artísticas públicas realizadas por estudantes me impulsionaram a questionar: o que pode a arte na relação com a educação profissional e tecnológica?

Buscando compreender especialmente as posições de meus colegas docentes a respeito dessas atividades empreendi esse estudo, investigando quais as possíveis razões para a resistência e a desconfiança com relação à arte, que em minha percepção eram tão marcantes. Perguntei-me inicialmente: será que o simples desconhecimento dos docentes da área da arte ou o fato de terem formação em campos de saber distantes da estética explicariam os movimentos provocados pelas práticas artísticas nessa escola? Ou seria a ausência de discussões pedagógicas em sua formação o motivo pelo qual alguns colegas demonstravam não reagir bem a essas propostas? Ou ainda, seria sua pouca abertura à arte na vida cotidiana a razão da indiferença demonstrada por outros?

Acreditando no potencial da experiência estética para provocar deslocamentos na forma como as atividades artísticas são compreendidas e tratadas nessa instituição, desenvolvi estratégias de pesquisa que tencionavam aproximar os docentes da EPT da arte e compreender os desvios e descaminhos possíveis nessa conexão.

Durante o processo de investigação, percebi que os deslocamentos que eu buscava compreender a partir da arte eram necessários também em mim, como pesquisadora. Os dados que produzi junto aos professores da educação profissional mostraram-me, no percurso da pesquisa, que minhas primeiras hipóteses talvez não fossem se confirmar.

A primeira surpresa que os dados trouxeram foi a constatação de que tanto os docentes licenciados quanto os não licenciados sentem falta da formação pedagógica contínua na escola, que lhes tragam referências para refletir sobre os desafios cotidianos da educação.

Em seguida, a análise do material empírico me permitiu inferir que não há relação intrínseca entre a formação inicial dos docentes e sua proximidade com a arte na escola, pois

tanto professores licenciados quanto não licenciados relataram diferentes posições pessoais em relação à fruição da arte. Entretanto, percebi que aqueles que possuem uma maior aproximação com a arte em sua vida cotidiana parecem mais abertos às práticas artísticas na escola e mais dispostos a diferentes momentos de relação com a arte no cotidiano da educação profissional.

Ao analisar as concepções sobre arte e sobre educação presentes entre os docentes da EPT, compreendi que ainda há um entendimento de que a arte é considerada necessária apenas aos cursos da área, ou entendida prioritariamente como expressão, comunicação ou beleza. Essas concepções, aliadas a uma forte ligação com os paradigmas da racionalidade técnica e competências e o pouco conhecimento a respeito da arte contemporânea, foram interpretadas como possíveis razões para que ainda exista certa resistência à presença da arte no ensino tecnológico.

Na contramão disso - e talvez como uma das maiores surpresas que tive com a pesquisa - percebi que muitos docentes, licenciados ou não licenciados, entendem o potencial reflexivo da arte, considerando as contrariedades e multiplicidade do campo artístico contemporâneo. Outrossim, os dados também trouxeram como surpresa o fato de que a disponibilidade à fruição artística na instituição vem aumentando na medida em que as atividades relacionadas à arte se tornam cada vez mais frequentes.

As entrevistas entrecortadas por imagens de obras de arte permitiram que eu percebesse também o quanto a arte é potente para instaurar pensamentos sobre educação entre os docentes da EPT, quando se pode fazer um trabalho de formação contínuo a partir delas. Essa potência da arte já discutida por Hermann (2005, 2010) e Loponte (2013, 2012), a partir de Nietzsche (2011, 2004), foi reafirmada pelo material empírico que meus colegas professores do ensino tecnológico me auxiliaram a produzir.

A abertura para a arte que, com surpresa, percebi entre muitos docentes e a forma como demonstraram compreender as reflexões mobilizadas pelas experiências artísticas são indícios fortes de que os deslocamentos provocados pelas manifestações da arte contemporânea são potências marcantes para a criação de futuros momentos de formação continuada na escola.

Também surpreendi-me ao perceber que a docência artista que eu esperava problematizar na EPT já faz parte da rotina profissional de muitos dos meus colegas e que a

possibilidade de uma docência como invenção constante de si, uma *docência artista na EPT* pode ser mobilizada ainda mais pela presença da dimensão estética nesse sistema de ensino.

Ao finalizar esse percurso, percebo que continuo com muitas inquietações. Talvez as mesmas, problematizadas em diferentes circunstâncias ou outras que agora me desassossegam. Percebendo os deslocamentos que a arte é capaz de provocar entre os docentes desse sistema de ensino, pergunto-me agora sobre as possibilidades da experiência com arte para mobilizar o pensamento em diferentes campos de conhecimento presentes na EPT, como o ensino das engenharias ou ciências exatas, por exemplo. O que pode a arte na relação com essas áreas de saber que há tanto tempo reivindicam a produção do conhecimento tecnológico? O que a relação entre arte e o ensino das engenharias poderia trazer para a educação profissionalizante?

Trago essas perguntas e as deixo abertas para possíveis movimentos, futuras descobertas e prováveis deslocamentos em nossa maneira de pensar e compreender as relações entre a arte, a docência e o ensino tecnológico.

*Algumas coisas sabemos agora bem demais, nós
sabedores: oh, como hoje aprendemos a bem
esquecer, a bem não-saber como artistas!*
(NIETZSCHE, 2001, p. 14, §4)

REFERÊNCIAS

- AGIRRE, Imanol. **Teorías e Prácticas em Educación Artística: Ideas para uma revisión pragmatista de la experiencia estética**. Barcelona: Octaedro/EUB, 2005.
- AMORIM, Verussi; CASTANHO, Maria Eugênia. **Por uma educação estética na formação universitária de docentes**. Campinas: Educação e Sociedade, vol. 29, n. 105, p. 1167-1184, set./dez. 2008.
- ARCHER, Michel. **Arte Contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____. Entre memória e história. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, p. 01-26, 2008.
- _____. **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Editora Max Limonad, 1984.
- BIENAL, Fundação. **Manual para curiosos**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2013.
- BRANDÃO, Marisa. Cefet Celso Suckow e algumas transformações históricas na formação profissional. **Revista Trabalho Necessário**, ano 7, Número 9, 2009. ISSN 1808-799X.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 3, p. 15.
- _____. Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22, 2012b.
- CANTON, Kátia. **Do moderno ao contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- COELHO, Alberto d'Ávila. **Instalações Interativas Computacionais: exercícios de contemplação interfacetada de sensações**. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- DIAS, Rosa. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- DINIZ, Margareth; NUNES, Célia; CUNHA, Carla; AZEVEDO, Ana Lúcia de F. A formação e a condição docente num contexto de complexidade. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte: v.03, n. 04, p. 13-22, jan./jul. 2011
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**. Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.
- FAVARETTO, Celso. Arte contemporânea e educação. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 53, p. 225-235, 2010.

FERRAZ, Maria H.; FUSARI, Maria de R. **Metodologia de Ensino da Arte: fundamentos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad.: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2011.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

GERALDO, Sheila C. O vir a ser da obra e o aprendizado do sentido. In: VINHOSA, Luciano. **Obra de arte e experiência estética: arte contemporânea em questões**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin (Org.) **Educação Tecnológica, desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

_____. Ética: a aprendizagem da arte de viver. **Educação e Sociedade**, vol.29, n.102, p. 15-32, 2008.

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

HERNÁNDEZ, Fernando Hernández. A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. In: DIAS, Belidson, IRWIN, Rita L. (orgs.) **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/trografia**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 39-61.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1999.

KAC, Eduardo. **Site do artista**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em <http://www.ekac.org/>. Acesso em: 26 ago. 2013.

LOPONTE, Luciana. Arte para a Docência: estética e criação na formação docente. **Revista AAPE**. v. 21, n. 25, mar. 2013.

_____. Da arte docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação. **Revista Teias**. v. 14, n. 31, p. 34-45, maio/ago. 2013a.

_____. “Saiba o que ensinar em arte agora, pergunte-me como” ou dos caminhos possíveis a seguir. In: ICLE, Gilberto (Org.) **Pedagogia da arte: entre-lugares da escola**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 41-56.

_____. Inquietudes e experiências estéticas para a educação. **Programa Salto para o Futuro: formação cultural de professores**. Ano XX, boletim 07. p. 22-27, Junho/2010.

_____. Amizades: o doce sabor dos outros na docência. **Cadernos de Pesquisa**. v. 29, n. 138, p. 919-938, set./dez. 2009.

_____. Do Nietzsche trágico ao Foucault ético: sobre estética da existência e uma ética para a docência. **Educação e Realidade**. n. 28, v. 2, p. 69-82, jul/dez, 2003.

MACIEIRA, Daniel de Souza. **Limites e possibilidades da formação inicial de professores da educação profissional através do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, segundo as representações de seus egressos.** Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MARTON, Scarlett. **Nietzsche, filósofo da suspeita.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2010.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____. **O homem que sabe: do homo sapiens à crise da razão.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. **Ensino do desenho: do artífice/artista ao desenhista auto-expressivo.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

_____. Formação profissional do “Bom Silvícola” nas Artes e Ofícios. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Ensino da Arte: memória e história.** São Paulo: Perspectiva, p. 27-48, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Contribuições da perspectiva metodológica “investigação baseada nas artes” e da a/r/tografia para as pesquisas em educação. In: **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED.** Goiânia: UFG, 2013.

PEREIRA, M. Contribuições para entender a Experiência Estética. **Revista Lusófona de Educação,** América do Norte, n.18, p.111-123, dez. 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O que significa “Estética”.** Projeto Ymago, 2011.

_____. **A partilha do sensível.** São Paulo: EXO Experimental, 2009.

REIS, Ronaldo Rosas; REQUIÃO, Luciana. **Para uma crítica da educação estética no Brasil.** Anais da 36ª Reunião Anual da Anped – 29 de setembro a 02 de outubro. Goiânia, 2013.

RUSH, Michael. **Novas mídias na arte contemporânea.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SIEWERDT, Ricardo; RAUSCH, Rita B. **Formação de professores que atuam nos cursos superiores de tecnologia.** Revista Formação Docente. Vol. 04, n. 06, p. 98 – 114, jan./jul. 2012.

SILVA, Carla Odete Balestro da. **Ad-mirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o PROEJA em dois campi do IFSul.** Porto Alegre, 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli. **A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente.** Porto Alegre, 2011. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOBRAL, Francisca. **Comunicar em Museus de Arte Contemporânea: diálogo ou retórica?** Disponível em <https://www.academia.edu/4414291> Acesso em: 12 de out. 2014.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de.; VILELA, Rita A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXO A – Questionário enviado por e-mail a todos os docentes do Campus no início da pesquisa, a fim de obter dados iniciais para o estudo.

Os questionários foram enviados e respondidos entre os meses de novembro e dezembro de 2012.

- 1) Em sua opinião, o que uma manifestação, proposta, elemento ou objeto precisa ter para ser considerado arte?
- 2) Você costuma ter experiências com arte? Quais? Com que frequência?
- 3) Você costuma utilizar ou trabalhar com algum elemento do mundo da arte em sua disciplina?
- 4) Como você vê a inserção da arte no ensino tecnológico?
- 5) Como você se relaciona com as intervenções artísticas propostas pelos alunos do Campus Sapucaia do Sul?
- 6) Como você vê a inserção da arte no espaço escolar, a partir das propostas elaboradas pelos alunos?
- 7) A arte esteve presente em algum momento de sua formação como docente? Se sim, responda como isso aconteceu.
- 8) Você acha que as propostas de intervenção artística no espaço da escola podem dar algo a pensar sobre sua prática docente? Se sim, responda como isso acontece.

ANEXO B – Questionário aplicado em paralelo à exibição de vídeos, nos campus Sapucaia do Sul e Pelotas em abril e maio de 2014



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SUL-RIO-GRANDENSE**

Questionário

Docente () feminino () masculino
Área de Formação Superior: _____
Formação: () Licenciatura () Bacharelado () Bacharelado com formação pedagógica
Tempo de docência? _____ E neste *campus*? _____ Dedicção Exclusiva? Sim Não

*marcar com um X em cima do sim ou do não.

Aluno (a). () feminino () masculino
Idade: _____ Curso: _____ Ano/Semestre: _____

Técnico (a). () feminino () masculino
Setor: _____ Tempo de trabalho no IF: _____

1) Você já tinha visto outra intervenção aqui no campus? Não. Sim. Qual (is)?

2) O que você achou desta intervenção? Qual a impressão que fica dessa experiência?

3) Você avalia a presença de uma proposta artística no ambiente de um instituto de educação tecnológica como: () fundamental () interessante () fora de contexto () outro _____

Explica: _____

4) Achas que essas intervenções colaboram para pensar sobre práticas pedagógicas? Sim.

Não. Comente:

ANEXO C – Guia de Entrevista realizada com docentes em junho de 2014

1) Qual sua área de formação?

Possui Licenciatura, bacharelado ou bacharelado com formação pedagógica?

2) Há quanto tempo você é docente?

3) Você atuou ou atua em outro sistema de ensino que não o técnico e tecnológico?

4) Em quais níveis de ensino você leciona atualmente no campus?

Já lecionou em outros? Quais?

5) Você já fez ou costuma fazer cursos de formação continuada durante o período em que é docente?

Você pode citar alguns e em quais áreas?

6) Fale sobre como aconteceu a sua opção profissional pela docência. Como você se tornou professor(a)?

7) Fale sobre como é para você a experiência de ser professor atualmente.

Fale sobre as suas expectativas futuras em relação à carreira.

8) Fale sobre como é a experiência de atuar em uma escola de ensino técnico e tecnológico. Acha que ser professor aqui é diferente de ser professor em outros lugares ou níveis de ensino? Por quê?

9) Como você vê os objetivos do ensino tecnológico relacionadas à maneira como esse campus está organizado pedagogicamente?

E quanto à organização física e administrativa do Campus e os objetivos da EPT?

10) Você costuma levar em consideração os objetivos de formação profissional do aluno da EPT para planejar sua aula? Você pode exemplificar como isso acontece?

11) Comente como você vê as oportunidades de refletir/discutir sobre educação e ensino dentro do campus (formação continuada, reuniões, conselhos). Você acha que os momentos que existem são suficientes? poucos? muitos? Acha que sobra ou falta alguma coisa nesse sentido? Acha que são produtivos? Por quê?

Se fosse possível, você daria alguma sugestão a respeito da formação continuada?

12) Nesse campus seguidamente ocorrem práticas artísticas públicas, propostas por professores e alunos, como algumas dessas imagens (**imagens diversas de atividades realizadas por alunos**). Fale sobre como você costuma se relacionar com essas práticas.

13) Como você vê a adequação dos objetivos da EPT a essas práticas artísticas públicas que ocorrem no campus?

14) Fale sobre a relação que você mantém com a arte em sua vida. Você costuma se aproximar de algum tipo de arte rotineiramente? Cinema, música, teatro, dança, artes visuais... Como? Com que frequência?

15) Você acha que a relação que você mantém com a arte interfere de alguma maneira em sua forma de encarar a vida? Como?

16) E em seu trabalho como docente? Comente.

17) Especificamente, (**imagens de artes visuais**) com relação às artes visuais, você poderia me dizer quais dessas imagens estão mais próximas daquilo que você entende como arte? Ou tem mais afinidade com o seu conceito de arte?

Por que você escolheu essas?

18) Aqui tenho algumas imagens de trabalhos artísticos (**imagens de arte relacionadas à educação**). Em algum aspecto, essas imagens fazem você pensar sobre educação e docência?

19) Você poderia comentar algo a respeito dessas imagens relacionando-as à prática pedagógica?

ANEXO D - Guia de Entrevista realizada com docente em setembro de 2014

1) Qual sua área de formação?

Possui Licenciatura, bacharelado ou bacharelado com formação pedagógica?

2) Há quanto tempo você é docente aqui no Campus?

3) Fale sobre como surgiu a ideia da Galeria Experimental e por quê?

4) Fale sobre quais são os objetivos da Galeria e como ela tem funcionado.

5) Fale sobre como foi o processo de implantação da Galeria Experimental, com relação ao espaço e aos equipamentos necessários.

6) Fale como tem sido a receptividade da comunidade escolar ao espaço.

7) Fale sobre como tem sido a receptividade dos demais docentes do campus ao espaço. É possível notar algum tipo de reação ao espaço por parte dos docentes? Como?

8) Fale sobre como tem sido a reação do público noturno ao espaço. Há alguma diferença no relacionamento desse público com esse espaço, em relação ao público do diurno?

ANEXO E – Termo de Consentimento Informado

Atualmente o Brasil conta com uma estabelecida rede pública de educação voltada para o ensino tecnológico, denominada *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, à qual estão vinculadas inúmeras instituições que ofertam cursos em variadas modalidades de ensino, buscando formar cidadãos capazes para atuar no mercado de trabalho, atendendo às mais diversas áreas da economia. O *site* do Ministério da Educação traz dados atuais a respeito das políticas públicas de expansão dessa rede

Atualmente, são 354 unidades e mais de 400 mil vagas em todo o país. Com outras 208 novas escolas previstas para serem entregues até o final de 2014 serão 562 unidades que, em pleno funcionamento, gerarão 600 mil vagas. (BRASIL, 2013)

Um olhar atento para o contexto da expansão indica que, paralelo ao crescimento do número de escolas, também é crescente a demanda por professores que assumam o ensino nas novas unidades que estão sendo implantadas. Em compasso com essa realidade de oportunidade para a entrada de novos profissionais na Rede Federal, a partir do conceito de formação docente como um processo contínuo e baseando-se em estudos recentes sobre o potencial da arte para a formação, essa pesquisa se propõe a investigar quais os possíveis deslocamentos para a docência no ensino tecnológico, a partir da relação desses docentes com a arte, em especial com a arte contemporânea.

Todos os registros realizados durante a entrevista subsidiarão as análises da pesquisa. Os dados e resultados individuais dessa investigação estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A colaboração nessa pesquisa não oferece nenhum tipo de risco ou prejuízo ao participante, sendo que é garantida a oportunidade de desistência do colaborador em qualquer fase da mesma.

A pesquisadora responsável por essa pesquisa é Carla Giane Fonseca do Amaral, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ela se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que eventualmente o participante venha a ter, neste momento ou posteriormente, através do telefone (51) 9544.7393 ou pelo email carlagiamaral@gmail.com.

Após ter sido informado de todos os aspectos sobre o desenvolvimento da pesquisa e de ter esclarecido minhas dúvidas, eu _____ concordo em participar dessa pesquisa.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Sapucaia do Sul, _____ de _____ de 2014.