

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO ENSINO TÉCNICO/PROFISSIONAL: A DESCONSTRUÇÃO DO MECANICISMO PELA PRÁTICA EMANCIPATÓRIA DO ENSINO DA ARTE.

Cristiane Herres Terraza

Resumo: O presente texto busca refletir sobre a educação estética na educação técnica e profissional, analisando também a legislação de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e como tal lei fomenta uma prática educacional que ofereça aos estudantes o acesso ao desenvolvimento de seu potencial crítico e criador e não apenas mecanicista.

Palavras chave: Ensino profissional, educação estética, legislação.

Abstract: The aim of this paper is to reflect about aesthetic education in technical and professional education, while also analyzing the law that created the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education and how that law promotes educational practices that allow students to develop their critical and creative potential and not just their mechanistic potential.

Keywords: Professional education, aesthetic education, law.

Introdução

O histórico da educação profissionalizante no Brasil deixa claro o quanto tal educação constituiu-se contraditória, na medida em que, ressaltando o caráter mecanicista, submetia os indivíduos por ela atendidos à lógica da estratificação do trabalho, explicitando a “separação entre concepção e execução e de parcelarização e repetitividade do trabalho” (PICANÇO, 1995, p. 92). Por destacar em suas práticas o treinamento estrito de habilidades que poderiam atender as vagas existentes no mercado, a educação profissional brasileira acentuou a divisão social do trabalho, reforçando a segmentação e o dualismo entre educação humanista e educação técnica (Decreto n. 2.208/97, PLANFOR¹). Enfatizou-se, portanto, “[...] a formação para o trabalho simples e da não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e o direito de cidadania efetiva em nosso país” (FRIGOTTO, 2007, p. 1139). Ou seja, as práticas da educação profissional distanciavam-se dos trabalhos ditos intelectuais, voltando-se às habilidades mecanicistas, desprezando, assim, o caráter emancipatório da educação.

Considerando que a atividade produtiva pode consistir como modo pelo qual o indivíduo age na sociedade e que, derivada dessa ação, conformam-se as relações que mantêm ou modificam as realidades, a formação para o trabalho deve buscar a criticidade inerente à formação de percepção e criticidade, de modo à sempre promover o desenvolvimento das capacidades criadoras e de autonomia, em busca do bem-estar tanto individual como coletivo.

Nessa perspectiva, é imperativo fazer da prática pedagógica um modo de emancipação às práticas sistêmicas de agenciamento coletivo de desejos, por meio de uma proposição que trate as realidades de modo complexo. Assim, deve-se intencionar na educação técnica e profissional, o empreendimento de reflexões sobre a lógica produtiva, sobre o coletivo e os sistemas de cooperação, sobre o individualismo derivado da lógica do consumo, bem como o propósito maior do estar-com e do ser-para. (BAUMAN, 2011, p. 74).

A educação estética, conforme já há muito colocado por Read (READ *apud* SOUSA, 2003, p.25), pode promover esclarecimentos sobre as determinações exercidas pelas realidades políticas e econômicas que forjam o social e que imprimem na sensibilidade do estudante as forças de permanência de sua sujeição ao sistema. Almeja-se que a partir de uma formação emancipatória, o indivíduo habilite-se a atravessar a estetização da realidade característica de nossa época por seu olhar crítico e ativo.

Este texto busca refletir sobre a importância da educação estética no ensino técnico e profissional, ressaltando como o incremento da capacidade crítica/sensível pode auxiliar, por um lado, na desconstrução do mecanicismo e, por outro, na promoção de emancipação e autonomia em relação à objetividade imediatista relacionada às demandas do mercado e, extensivamente, aos processos sociais generalizantes. Embora a defesa de tal prática não se constitua como novidade, poucos são os cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio existentes na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em que essa se realiza, excluindo, principalmente, aqueles estudantes/trabalhadores já inseridos no mercado de trabalho e que concluíram a educação básica de modo acelerado nos chamados antigos ensinos supletivosⁱⁱ.

Educação estética

Em seu livro “*Caosmose, um novo paradigma estético*”, Félix Guattari (1992) propõe uma reflexão sobre os atravessamentos culturais e societários aos quais são

submetidos os indivíduos e que atuam nos processos de subjetivação individuais e coletivos. Por subjetividade o autor entende

o conjunto de condições que torna possível que as instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como *território existencial* auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva (GUATTARI, 1992, p.19)

Guattari argumenta que tal processo de composição de subjetividade se compõe a partir de ações heterogêneas, afirmando que o atravessamento estético ocupa uma “[...] posição chave de transversalidade em relação aos outros universos de valor” (1992, p. 134) por intensificar ao indivíduo a possibilidade de autopoiesis, ou seja, a emancipação na criação de sua subjetivação.

O título do livro acima citado aponta a que fluxos os indivíduos são submetidos na formação de sua subjetividade: A ideia do caos como a desconstrução de uma possível hierarquia e ordenação entre os universos de valor que atravessam o indivíduo e, ainda, o uso do fenômeno osmose como metáfora sobre a *porosidade* deste em relação aos tais universos. Sobre o processo de gênese da subjetivação, pode-se afirmar que é problemático analisar o quanto cada um dos universos de valor atinge o indivíduo, bem como sobre como se realiza cada processo de interiorização e endoestruturação. Assim, a *caosmose* é um novo paradigma ético/estético no que diz respeito à formação de relações, aos *afetos e perceptos* experimentados pelo indivíduo, à consistência *autopoiética* da subjetividade e a determinação em posicionar-se contra a categorização.

O desenvolvimento da capacidade de apreensão e significação da realidade pelo campo sensível pode conduzir o indivíduo ao empreendimento das associações necessárias à elaboração de conhecimento, uma vez que este “é elaborado, ou ‘produzido’, na expressão de Marx, com o fato de representar mentalmente relações presentes na Realidade e que são aí apreendidas pelo pensamento por via da percepção e intuição” (PRADO JR, 2001, s/p). John Searle (1998, p. 200) afirma que quando ocorre uma conscientização do indivíduo das experiências perceptivas, ele pode criar um entendimento sobre o impacto das realidades em seu corpo, possibilitando também a geração de um impacto intencional deste corpo sobre o mundo. Por essa perspectiva, a

necessária educação estética se encaminha para a percepção, afecção e atuação no mundo:

(...) experimentar “a carne do mundo”. Para tal, seria preciso deixar-se sensível para esse mundo, ainda que imundo. Confrontá-lo com os poros abertos, deixá-lo se mostrar, falar e sentir. A educação estética é um processo de sensibilização do ser. Trata-se de permitir a formação da sensibilidade e da capacidade crítica através da experimentação de uma relação com o sensível. (MEDEIROS, 2005, p. 109)

Dialogando com Marcuse (2007), a forma estética na arte é aquela que promove a “emancipação da sensibilidade” (p. 19) por possibilitar que o indivíduo entre em contato com sua interioridade (p. 40) e, a partir desse contato, examine seus processos de subjetivação, possibilitando a consciência sobre sua inerente condição de busca pela liberdade. O autor pondera, ainda, sobre o fato de que a luta política deve apontar para a criação de um “sistema de necessidades” que inclua “uma sensibilidade, imaginação e razão emancipadas do domínio da exploração” (p. 39). A consciência sobre os modos de agenciamento de desejos e de condução da formação da subjetividade é o caminho para a emancipação em relação às realidades objetivas construídas pela lógica do capital. É pela experiência estética na arte que o indivíduo pode, então, promover a si mesmo um encontro com sua personalidade e entender-se como ser livre, mesmo quando se estabelece em uma cadeia de objetiva da produção. Assim, a arte poderia realizar uma educação estética para a emancipação e liberdade dos indivíduos, na medida em que se caracterizasse pela autonomia aos processos objetivos do mundo do trabalho:

A intensificação da percepção pode ir ao ponto de distorcer as coisas de modo que o indizível é dito, o invisível se torna visível e o insuportável explode. Assim, a transformação estética transforma-se em denúncia – mas também em celebração do que resiste à injustiça e ao terror, e do que ainda se pode salvar. (MARCUSE, 2007, p. 46)

Ao embrenhar-se na experiência estética, o indivíduo entra em contato com aquilo que está em si mesmo, em sua subjetividade, em seu campo perceptivo e, simultaneamente, com os diversos fluxos que perpassam a obra e que fazem parte tanto do processo criativo do artista, como do sistema da arte. Pode também alcançar, pelas práticas do ensino da arte, às instâncias societárias e históricas nas quais a obra foi gerada, bem como daquelas que a conservam e a reconhecem como pertencentes ao campo da arte. Assim, “uma união da Estética com a Educação não deverá de modo algum significar uma posição de transmissão de conceitos ou uma posição estética, de modo contemplativo e parado” (SOUSA, 2003, p. 76), mas desenvolver-se

considerando os engendramentos dos discursos enunciativos que conformam a sociedade e atravessam os indivíduos na criação de suas subjetividades e que, inclusive, promovem o objeto criado ao campo da arte.

A educação estética, segundo Herbert Read, consiste na educação como uma “reconciliação da singularidade individual com a unidade social” (SOUSA, 2003, p. 25) e da estética como “sabedoria, equilíbrio, auto-realização, gosto – qualidades que apenas podem provir de um exercício unificado de sentimentos para a actividade de viver” (READ *apud* SOUSA, 2003, p.25). É, portanto, o desenvolvimento de todas as formas de percepção visando sua coordenação na apreensão da experiência, de modo a construir uma expressão de pensamento. Por essa perspectiva, é necessária a análise das sensações e percepções e de como estas são provocadas.

A educação estética na educação profissional

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia- IFs e caracterizando-os como estabelecimentos de ensino, pesquisa e extensão “[...] especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2008), atendendo a educação superior, básica e profissional.

Os objetivos de tais instituições apontam para uma articulação com o mundo do trabalho, enfatizando a produção, o desenvolvimento e a difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos. Isso significa que a legislação destaca a função essencial dos institutos como relacionada a tais conhecimentos. Mesmo na previsão de licenciaturas é enfatizada a formação pedagógica “sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008).

Prevendo, porém, cursos na Educação Básica, os IFs devem cumprir o estabelecido na Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na recente Lei nº 13.278/16 que “fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte”ⁱⁱⁱ. Deste modo, o conhecimento e as práticas pedagógicas em arte, nas linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro, devem ser oferecidos em componente curricular específico nos diversos cursos de Ensino Médio integrados à

educação técnica e profissional - EMI. Porém, as citadas leis estabelecem somente que o ensino da arte será obrigatório em todos os níveis de ensino, não especificando a periodicidade que este componente curricular deve ser oferecido. Esta lacuna possibilita a construção de um plano de curso em que tal componente seja ofertado apenas em um semestre durante todo o Ensino Médio, por exemplo. A Lei nº 13.278/16 especifica, em seu artigo 2º, que deve ser realizada, em um período de até cinco anos, “[...] a necessária e adequada formação dos respectivos professores” nas linguagens estabelecidas “em número suficiente para atuar na educação básica.” Assim, a lei prevê que a formação será específica, mas não trata como será a conformação do componente a ser ofertado durante a Educação Básica. Considerando que o cálculo do número de professores por campus nos IFs é feito a partir da relação número de alunos por professor e não pelo número de componentes a serem oferecidos, muitos gestores optam por ter em suas unidades apenas um professor de Arte. Sendo este formado em uma só linguagem, como cumprir a legislação? Para muitos, isso significará a constituição do professor itinerante que exercerá a docência em vários *campi*, não se integrando nem ao grupo de professores nem às discussões pedagógicas desses *campi* por ele atendidos. Tal procedimento fragiliza o processo de integração do componente curricular Arte com os diversos saberes, técnicas e tecnologias tanto da vertente profissional (mecânica, informática, edificações, design etc) como da própria educação básica presente nos cursos.

Entretanto, se no EMI à educação profissional o componente curricular Arte está previsto em lei, mesmo que, no momento, sua oferta ainda seja problemática, nos outros cursos oferecidos pelos IFs não existe o amparo legal para essa oferta. Nesses cursos, a atuação de arte/educadores depende da preocupação da gestão para a importância de oferta e sistematização de práticas educativas que contemplem tal área de conhecimento. A ausência dessa preocupação atinge diretamente o estudante/trabalhador que acumulou prejuízos em sua formação básica no que diz respeito à literacia^{iv}, inclusive no desenvolvimento de habilidades que possam levá-lo a ‘ler’ o mundo e suas realidades por um viés crítico, fundamentado na educação de sua sensibilidade:

A consciência sensível é apenas a consciência da existência de uma relação que se justifica na medida em que ela existe para o próprio sujeito, pois sendo a consciência um produto social ela o será enquanto existirem os homens, decorrendo daí a importância da identidade de classe. Por conseguinte, podemos admitir que se a

história é o resultado do trabalho-educação realizado pelo homem em luta “pelo autocontrole dos seus poderes”, a sua principal dimensão ética-estética é a consciência que ele faz de si e das relações sociais. (REIS, 2007, p.19)

Considerando a questão apontada por Reis, procede pensar a importância – ou mesmo imprescindibilidade – da presença, nos cursos subsequentes ao Ensino Médio cujo maior público atendido é formado por jovens e adultos que não possuem qualificação específica para atuação emancipada no mundo do trabalho, de práticas pedagógicas que apontem ao desenvolvimento da sensibilidade e da crítica, como aquelas que se realizam, dentre outros componentes, especificamente pelo ensino da arte, por meio da educação estética. Tal presença é aqui defendida em consonância ao pensamento, acima exposto, de autores como Marcuse, Searle e Medeiros.

Cabe ressaltar que existem na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, muitos cursos de licenciatura na área de conhecimento da Arte. Recentemente, no evento coordenado pelo Ministério da Cultura e realizado em maio deste ano intitulado “Encontro Cultura e Arte na Educação – Desafios e Perspectivas”, foram discutidas estratégias para implementação da Lei nº 13.278/2016. Os Institutos foram reconhecidos, já na mesa de abertura do evento, como instituições fundamentais na elaboração de tais estratégias, considerando sua capilaridade em território nacional, que supera a das Universidades.

Especificamente no Instituto Federal de Brasília - IFB existe uma orientação para o ensino da arte e suas tecnologias constante no item 3.1.9 do Projeto Político Institucional aprovado pela Resolução 008/2012, bem como a orientação, constante no artigo 159 do Regimento Geral do IFB (aprovado pela Resolução 012/2012-CS-IFB, em 08/02/2012), de construção dos currículos observando, entre outros princípios, a estética da sensibilidade.

São muitos os estudos que afirmam que o processo de formação profissional deve centrar-se na compreensão de que a transformação da realidade implica na capacidade de produção da existência humana, e para isso, inclui conhecimento para a ação técnica, política e cultural^v. Assim, a constituição para o trabalho deve estabelecer-se a partir de uma educação que contemple todos os aspectos de desenvolvimento humano na sua conscientização de si mesmo e dos atravessamentos societários que incorrem na criação de sua subjetividade, bem como da realidade estabelecida em que se encontra, apontando esta formação para o reconhecimento das suas responsabilidades sobre a construção de um mundo, a partir de suas ações.

Ao refletir sobre uma formação integrada, Ciavatta (2005) aponta que é necessário pensar de modo a superar a histórica divisão social do trabalho em que uns produzem e outros pensam a produção, que reduz o trabalho ao aspecto operacional separando-o da gênese dos conhecimentos científico-tecnológicos.

Como formação humana, o que se é busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 2-3).

Por essa perspectiva, e somando-se a ela as reflexões discorridas acima sobre a importância da experiência estética derivada dos objetos artísticos, torna-se imperativa a inclusão das proposições pedagógicas da educação artística no ensino técnico e profissional. Tais proposições, além de permitir a cada um dos indivíduos a possibilidade de encontro com sua própria subjetividade, estruturam diálogos com as realidades materiais e culturais, considerando o mundo do trabalho e da produção, bem como as classes sociais advindas das estratificações conformadas por este, “[...] como uma construção na experiência das relações de trabalho e de vida” (CIAVATTA, 2014, p. 92), promovendo o entendimento da coletividade que esse indivíduo compõe.

No entanto, uma educação estética, tomada como uma educação da sensibilidade, não ocorre na instituição de educação profissional somente a partir do trabalho promovido pelos professores da arte. Existem também as iniciativas que visam objetivar a percepção, assentando-a em valores pragmáticos “[...] pautados nos ‘conceitos de qualidade e respeito ao cliente’” e também no “[...] desenvolvimento de uma cultura do trabalho centrada no gosto pelo trabalho bem feito e acabado.” (REIS, 2004, p. 243), na qual os objetos técnicos e os objetos de uso assumem o lugar da subjetivação proposta pelo fazer e apreciar a arte. Essa perspectiva de estética da sensibilidade é tratada pelos autores do Parecer 16/99 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, pela qual a educação dos sentidos deve ser concernente à atuação do trabalhador, de acordo com as exigências do mercado de trabalho.

Em oposição a esse pensamento, uma educação estética na educação profissional deve ser capaz de propor o empreendimento de conhecimento, considerando suas múltiplas instâncias – incluindo a histórica. Acredita-se que assim pode se chegar ao

entendimento sobre a construção de gostos e a que serve esta construção. Deixa-se para trás, portanto, uma vertente positivista do conhecimento, tratando-o de maneira complexa, o que permite e sugere a realização de modos alternativos de representação e de apresentação das reflexões sobre objeto estudado, privilegiando o desenvolvimento da capacidade criadora.

Por essa perspectiva, pode-se pensar inicialmente em duas importantes vertentes pelas quais se desenvolvem o trabalho em arte na educação profissional. Uma em que as realidades estabelecidas e os processos *estésicos* por elas geradas são analisados. Propõe-se, portanto, por meio do ensino das artes visuais, por exemplo, a apropriação e a crítica da cultura visual, partindo dos campos de experimentação dos sujeitos envolvidos e ampliando-se para outros universos, fomentando a comparação e a contextualização. Ressalta-se que a arte contemporânea assume papel fundamental por seu caráter político e sociológico, bem como na proposição de reflexões sobre mercado e sistema das artes.

A outra vertente caminha pelo princípio defendido por Luc Ferry (2003) de que se habita atualmente um tempo em que, por admitir todos os gêneros e rejeitar as generalizações, “[...] a obra é definida pelo próprio artista como uma extensão de si próprio” (FERRY, 2003, p.31). Desta forma, o empreendimento de relações complexas, considerando a tessitura de uma rede de significações a partir da amplitude de possibilidade de discursos construídos pelos artistas, favorece o espectador na criação e entendimento de intersubjetividades, enfatizando a diversidade em detrimento do senso comum, em seu significado estrito. Pode-se considerar, ainda, as questões de reconhecimento da diversidade por meio do diálogo com os discursos que geram a criação de cada uma das obras, da vivência crítica da experiência estética como potencial favorecedor de “[...] marcas pessoais de cada aluno no processo de aprendizagem” (MENDES e outros, 2010, p. 49) e igualmente, como já explicitado, de proposição de ação frente à sociedade.

Considerações finais

Muitas são as práticas pedagógicas no ensino da arte realizadas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, assim como as ações extensionistas e de pesquisa, embora ainda tenhamos uma legislação para a educação técnica e profissional que reforce o ensino das ciências e suas tecnologias. Tal legislação pouco avança para as especificidades do saber na área de humanidades e da

arte, o que, mesmo sem se constituir um impeditivo à atuação dos professores, apresenta-se como obstáculo às proposições apresentadas. Um exemplo disso é a precariedade das vagas para a área, ainda que a legislação específica para o ensino da arte na educação básica (Lei nº13.278/16) preveja a oferta de componente curricular específico que aborde as linguagens de artes visuais, artes cênicas, dança e música. A realidade é que não existem professores específicos de todas as linguagens em vários campi dos Institutos Federais, afirmação que tem fundamento a realidade pesquisada em Brasília e os diversos depoimentos dos docentes participantes do I Encontro de Arte/Educadores dos IFs, realizado em São Paulo, conforme informado anteriormente.

Além das práticas do ensino da arte no EMI, cresce a oferta de cursos superiores de licenciatura na área, bem como o aparecimento das pós-graduações, ações que se realizam considerando a legislação que delinea a oferta de cursos superiores, conforme alínea b do item VI, artigo 7º, da Lei nº 11.892, em “[...] programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, *sobretudo* nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008, grifo nosso). Assim, ainda que não seja o foco da instituição para formação de professores, conforme a legislação, muito se tem efetuado nesse sentido. Em muitos estados, tais cursos suprem a ausência de oferta de cursos de licenciaturas em Arte nas universidades.

No delineamento das finalidades e características dos Institutos Federais, artigo 6º da Lei 11.892/2008, pode-se verificar a ênfase no ensino das ciências e no desenvolvimento científico e tecnológico. Porém, o ensino da arte em tais instituições contempla uma educação que tenha por base o desenvolvimento da potencialidade crítica e criadora dos indivíduos, além de atender à referida lei no que tange à necessidade de desenvolvimento socioeconômico, à formação e qualificação dos cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, bem como à realização e ao estímulo à produção cultural.

(...) o estético não seria, portanto, apenas algo contemplativo e do espiritual, mas uma coisa também ligada à ação e à vida material. Ou melhor: a contemplação e a espiritualidade do estético ocupariam um lugar importante na economia geral da vida individual e coletiva da sociedade ocidental. (PERNIOLA, 2005, p. 60)

É por esse viés apontado por Perniola, mas também pelos outros autores anteriormente citados, que a discussão sobre a presença da Arte, tanto no ensino como

na extensão e na pesquisa na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, deve ser ampliada, de modo que a revisão de certos procedimentos, incluindo os legislativos, ocorra, adequando-se a uma proposição de formação integral dos estudantes. Entender a formação estética na perspectiva de Perniola (2005, p. 60) resulta em dizer que o desenvolvimento de uma educação da sensibilidade incide diretamente na economia dos bens simbólicos e das relações societárias a partir de uma autonomia no processo de construção de subjetividades (*autopoiesis*).

Conforme aponta Guattari (1992), o objeto artístico promove “[...] rupturas ativas, processuais, no interior de tecidos significacionais e denotativos semioticamente estruturados” (GUATTARI, 1992, p. 33). A possibilidade de promoção de educação estética por meio do ensino da arte nos IFs pode convergir para o princípio de uma educação emancipatória, cuja “principal dimensão ética-estética é a consciência que” o indivíduo “faz de si e das relações sociais” (REIS, 2007, p.19), e que se apresente como desconstrutora do mecanicismo presente historicamente no ensino profissional. Para isso, tal prática pedagógica deve se propor promotora de liberdade e não construtora de um gosto específico, subordinado aos interesses de um sistema e determinado por uma classe dominante. A experiência no ensino da arte deve afetar tanto estudantes como professores, promovendo neles a consciência sensível em desacordo com os agenciamentos generalizantes, crítica e criadora de novas possibilidades de relações com a realidade.

Referências:

BAUMAN, Zygmund. *Vida em fragmentos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Lei nº 11.892*, de 29 de dezembro de 2008.

_____. *Lei nº 13.278*, de 02 de maio de 2016.

CIAVATTA, Maria. “A formação integrada - a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade”. *Trabalho necessário*, ISSN: 1808-799X, ano 3, nº 3, 2005, p. 1 a 20.

Disponível em http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf. Acesso em 23 nov. 2015.

_____. “Emancipação: a historicidade do conceito e a polêmica no processo real da existência humana.” *Trabalho Necessário* ISSN: 1808-799X, ano 12, nº 18, 2014, p. 74-97.

Disponível em URL: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN18_-_artigo_do_dossie_-_Maria_Ciavatta.pdf. Acesso em 02 abr. 2015.

FERRY, Luc. *Homo aestheticus – a invenção do gosto na era democrática*. Coimbra: Almedina, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em 22 mai 2016.

GUATTARI, Felix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Ed. 34, 1992.

IFB. *Resolução 008/CS-IFB*, de 31 de janeiro de 2012.

_____. *Resolução 012/CS-IFB*, de 08 de fevereiro de 2012.

MARCUSE, H. *A dimensão estética*. Lisboa: Edições 70, 2007.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. *Aisthesis – estética, educação e comunidades*. Chapecó: Argos, 2005.

MENDES, Rodrigo, CAVALHERO, José, GITALHY, Ana Maria C. *Artes Visuais na educação inclusiva*. São Paulo: Petrópolis, 2010)

PRADO JR, Caio. *Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista*. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook: eBooksBrasil.org. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/caio.html>. Acesso em 06 agosto 2016.

PERNIOLA, Mario. *Contra a comunicação*. Lisboa: Teorema, 2005.

REIS, R. (2004) Trabalho e conhecimento estético. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 2 n. 2, p. 227-250. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. [Consult. 2015-04-13] Disponível em URL: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=NumeroAnterior&Num=23>

SEARLE, John. *O mistério da consciência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

SOUSA, Alberto B. *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

i PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, depois transformado em Plano Nacional de Qualificação (PNQ), com recursos disputados pelo chamado Sistema S (SEST, SESC, SENAI etc).

ii Tal afirmação é fundamentada no recente levantamento realizado durante o I Encontro de Arte/Educadores dos Institutos Federais, realizado pelo Instituto Federal de São Paulo, em maio de 2016, cujos anais anda estão em processo de publicação. Consultar www.even3.com.br/enaief2016.

iii Importante ressaltar que a oferta das quatro manifestações (dança, música, teatro e artes visuais) já previstas pelas Parâmetros Curriculares Nacionais, instituídos em 2000, (que para o Ensino Médio incorporam além das manifestações citadas a ampliação dos saberes englobando o audiovisual e o uso da tecnologia) é reforçada por tal Lei prevendo a obrigatoriedade de professores habilitados especificamente para ministrar tais conhecimentos. Mesmo assim, muitos Institutos Federais realizam concursos de modo genérico para professores de Artes, excetuando-se a especificidade de música. Os professores concursados em Artes (de modo genérico) podem ter a formação específica em uma das manifestações, porém, devem atuar

ministrando disciplinas que contemplem os conhecimentos em visuais, cênicas e dança. (Informação debatida em plenária do Encontro de Arte/Educadores dos Institutos Federais realizado pelo IFSP, no complexo cultural Funarte, de 12 a 14 de maio de 2016, em São Paulo-S.P.)

iv Por literacia aqui se entende a capacidade de ‘ler’ os diversos códigos estabelecidos e estar apto à interpretação e resolução dos mais diversos tipos de problemas, incluindo aqueles apresentados pelas realidades sociais nas quais estão contidos os atravessamentos estéticos.

v Citam-se aqui pesquisas de importantes autores como Ciavatta (A pesquisa histórica em trabalho e educação. 1. ed. Manaus-Brasília: EDUA (Editora da Universidade do Amazonas) e Liber Livro Editora, 2010), Frigotto (A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Editora Cortez, 1984. 1ª ed.) e Reis (Educação e Estética. Ensaios Críticos sobre Arte e Formação Humana no Pós-modernismo. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005).